

The image features a stylized illustration of an open book. The pages are white, and the book is set against a background of orange, grey, and green shapes. On the left page, there is a red pencil with a white eraser and a white band, positioned vertically. Several orange paper clips are arranged around the pencil. The title of the book is printed on the right page in a bold, orange, sans-serif font, tilted at an angle.

**ENTRELUGARES:**  
TEMÁTICAS  
CULTURAIS E  
EDUCACIONAIS NA  
CONTEMPORANEIDADE

ORGANIZADORA:  
Jacira Helena do Valle Pereira Assis

A stylized illustration in shades of gray and white. On the left, a hand is shown holding a pencil. The hand is composed of several curved lines representing fingers. The pencil is dark with a white eraser at the top and a white tip at the bottom. To the right, an open book is shown, with the right page being white and the left page being a light gray. The book is slightly tilted. The background is a dark gray gradient.

**ENTRELUGARES:**  
TEMÁTICAS  
CULTURAIS E  
EDUCACIONAIS NA  
CONTEMPORANEIDADE

ORGANIZADORA:  
Jacira Helena do Valle Pereira Assis



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MATO GROSSO DO SUL**

**Reitor**

Marcelo Augusto Santos Turine

**Vice-Reitora**

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

**Obra aprovada pelo conselho editorial da UFMS**

RESOLUÇÃO Nº 169-COED/AGECOM/UFMS.

DE 20 DE JANEIRO DE 2023.

**Conselho Editorial**

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Fabio Oliveira Roque

Maria Lúgia Rodrigues Macedo

William Teixeira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)**

---

Entrelugares [recurso eletrônico] : temáticas culturais e educacionais na contemporaneidade / organizadora: Jacira Helena do Valle Pereira Assis. -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2023.  
307 p. : il. color.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>

Inclui bibliografias.

ISBN 978-85-7613-606-4

1. Sociologia educacional. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Prática de ensino. I. Assis, Jacira Helena do Valle Pereira.

CDD (23) 306.43

ORGANIZADORA:  
**Jacira Helena do Valle Pereira Assis**

**ENTRELUGARES:**  
TEMÁTICAS CULTURAIS  
E EDUCACIONAIS NA  
CONTEMPORANEIDADE

Campo Grande - MS  
2023



© da autora:

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

1ª edição: 2023

**Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica**

TIS Publicidade e Propaganda

**Revisão**

A revisão linguística e ortográfica  
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

**Direitos exclusivos para esta edição**



**Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS**

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário  
Campo Grande - MS, 79070-900  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Fone: (67) 3345-7203  
e-mail: [sedit.agecom@ufms.br](mailto:sedit.agecom@ufms.br)

**Editora associada à**



**ISBN: 978-85-7613-606-4**

Versão Digital: janeiro de 2023



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. [br.creativecommons.org](http://br.creativecommons.org)

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Sandra Novais Sousa ..... 8

## **EIXO 1 - PRÁTICAS CULTURAIS, SOCIAIS E POLÍTICAS SOBRE OS DIFERENTES PROCESSOS E DIMENSÕES EDUCATIVAS**

PROPOSIÇÃO DE UMA DISCIPLINA A DISTÂNCIA: PROPOSIÇÃO DE UMA DISCIPLINA A DISTÂNCIA:

POSSIBILIDADES E DESAFIOS..... 13

Suely Scherer

Frederico Fonseca Fernandes

POTENCIALIDADES FORMATIVAS: LITERATURA PARA

A FORMAÇÃO DAS E PARA AS INFÂNCIAS..... 39

Christian Muleka Mwewa

Lurdes da Balbina Vidigal Rodrigues da Silva

Isabela Cavalcante Teixeira Barbeto

PREVENÇÃO DO SUICÍDIO: A ESCOLA COMO

ESPAÇO ACOLHE (DOR) ..... 62

Dione Maria Menz

Glauca da Silva Brito

EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA CULTURAL:

O QUE NOS REVELAM OS ESTUDOS..... 82

Marcelo Victor da Rosa

Sarah da Silva Corrêa Lima

## **EIXO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA, POLÍTICAS E RELAÇÕES DE PODER**

CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL..... 108

Alexsandro Carmona da Silva

Alexandra Ayach Anache

POLÍTICAS AFIRMATIVAS E AS AÇÕES DE PERMANÊNCIA PARA INGRESSANTES POR COTAS NA GRADUAÇÃO DA UFMS - CAMPUS NOVA ANDRADINA..... 129

Eugenia Portela de Siqueira Marques

Ana Paula Oliveira dos Santos

Aline Anjos da Rosa

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: PROPUESTA CURRICULAR Y DE PLANIFICACIÓN INCLUSIVA ..... 151

Eladio Sebastián-Heredero

Rodolfo Cruz-Vadillo

POLÍTICAS DE INDUÇÃO E PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES VOLTADAS A NÃO EVASÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES ..... 175

Sandra Novais Sousa

Priscila Lima de Oliveira Silva

Camila Oliveira França de Nazareth

VESTÍGIOS DE UMA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE 1950 E 1960 NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MT..... 200

Cristiane Pereira Peres

Alessandra Cristina Furtado

IMIGRAÇÃO, GERAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO:  
ITINERÁRIOS E PERCALÇOS DE PESQUISA COM  
PARAGUAIOS NO MATO GROSSO DO SUL.....218

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Miriam Ferreira de Abreu da Silva

**EIXO 3 - INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, ENUNCIÇÕES,  
TRANSFORMAÇÕES**

LA UNIVERSIDAD-DESARROLLO DESDE LA INVESTIGACIÓN  
EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN BRASIL Y  
VENEZUELA. PERSPECTIVAS COMPARADAS..... 244

Linoel Leal Ordóñez

Antonio J. García

Ligia Rosa Malavé

REGRAS DE ENUNCIÇÃO E TRANSFORMAÇÕES  
DISCURSIVAS: AS BASES DO CURSO DE MESTRADO  
EM EDUCAÇÃO (1985-1991) ..... 264

Antônio Carlos do Nascimento Osório

## APRESENTAÇÃO

Esse livro em forma de coletânea conta com a participação de convidados e professores pesquisadores da Linha 02 – Educação, Cultura, Sociedade, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que mobilizam em suas produções acadêmicas temáticas investigadas e orientadas na referida Linha.

Em especial, trazem os resultados de suas pesquisas apresentados no Seminário Entrelugares: temáticas culturais e educacionais na contemporaneidade, realizado pelo PPGEDU/FAED/UFMS por meio virtual, em 17 e 18 de junho de 2021.

A produção, portanto, está organizada em torno de três eixos, a saber: 1) *Práticas culturais, sociais e políticas sobre os diferentes processos e dimensões educativas*; 2) *Educação inclusiva, políticas e relações de poder*; 3) *Instituições educativas, enunciações, transformações*.

O *primeiro eixo* do livro tem um caráter propositivo ao trazer práticas educativas e suas potencialidades no contexto escolar. Dessa forma, apresentamos a seguir as contribuições dos autores:

- Frederico Fonseca Fernandes e Suely Scherer, no capítulo intitulado “Proposição de uma disciplina a distância: possibilidades e desafios”, ressaltam a necessidade de planejar ações de ensino que orientem e desafiem os estudantes em suas aprendizagens com o uso de diferentes espaços virtuais e tecnologias digitais de informação e comunicação, para a produção e o compartilhamento de informações.

- Christian Muleka Mwewa, Isabela Cavalcante Teixeira Barberto e Lurdes Rodrigues, no capítulo intitulado “Potencialidades formativas: literatura para a formação das e para as infâncias”, enfatizam as potencialidades pedagógicas da literatura e a importância de uma for-

mação cultural potente dos agentes formativos, que se reverberam nas práticas pedagógicas. Para os referidos autores, adultos leitores acabam influenciando o gosto pela leitura nas crianças, formando pequenos leitores, por meio da mediação, ainda na primeira infância.

- Dione Maria Menz e Glaucia da Silva Brito, em “Prevenção do suicídio: a escola como espaço acolhe (dor)”, problematizam sobre o suicídio de crianças e adolescentes, relatando a tecnologia educacional construída no projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) intitulado “Luto e Prevenção do Suicídio”, que elaborou um jogo de tabuleiro para sensibilizar professores e provocá-los ao desenvolvimento de práticas acolhedor (as).

- Marcelo Victor da Rosa e Sarah da Silva Corrêa Lima, em “Educação Física e a Pedagogia Cultural: o que nos revelam os estudos”, incursionam em bases de dados nacionais a fim de buscar nas produções as relações entre a Educação Física Escolar e a Pedagogia Cultural. Para os autores, as produções apontam que a Educação Física, ao se valer de um currículo cultural, potencializa uma pedagogia cultural, capaz de perceber os marcadores sociais da diferença e produzir novas percepções de manifestações corporais na Educação Física escolar.

No *segundo eixo* do livro, as contribuições dos(as) autores(as) estão voltadas para problematizar a educação inclusiva e as relações de poder em projetos, programas e políticas.

- Alexandra Ayach Anache e Alexsandro Carmona da Silva, no capítulo intitulado “Condições de permanência dos estudantes surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul”, analisam as condições de permanência ofertadas aos estudantes surdos da educação superior na referida instituição. Concluem que os recursos disponibilizados para a permanência dos estudantes surdos são importantes para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e fundamentais

para a manutenção e continuidade das atividades da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF).

- Eugenia Portela de Siqueira Marques, Ana Paula Oliveira dos Santos e Aline Anjos da Rosa, no capítulo intitulado “Políticas afirmativas e as ações de permanência para ingressantes por cotas na graduação da UFMS - Campus Nova Andradina”, apresentam resultados de uma pesquisa que apontou o acesso de estudantes cotistas aos auxílios de baixa renda para os discentes, bem como bolsas de ensino, pesquisa e extensão para a permanência estudantil no campus da Nova Andradina.

- Eladio Sebastián-Heredero e Rodolfo Cruz-Vadillo, em “Diseño universal para el aprendizaje: propuesta curricular y de planificación inclusiva”, apresentam algumas diretrizes sobre a forma como as estruturas e elementos curriculares presentes nos processos de planejamento escolar podem ser repensados a partir da proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUD), o que tende a favorecer práticas e espaços de aprendizagem, participação, equidade e igualdade.

- Sandra Novais Sousa, Priscila Lima de Oliveira Silva e Camila Oliveira França de Nazareth, no capítulo intitulado “Políticas de indução e programas de inserção profissional: ações voltadas a não evasão e valorização de professores iniciantes”, trazem as apropriações realizadas a partir de uma pesquisa sobre formação e iniciação à docência, por meio de uma revisão sistemática. Concluem que os programas e políticas desenvolvidos por secretarias de educação e universidades são pontuais, atendendo a um número restrito de professores iniciantes, bem como a escassez de pesquisas sobre os fatores de realização, satisfação e bem-estar docente

- Cristiane Pereira Peres e Alessandra Cristina Furtado, em “Vestígios de uma educação agrícola entre 1950 e 1960 na reserva in-

dígena de Dourados/MT”, trazem resultados de uma pesquisa com um olhar histórico para educação agrícola ministrada aos indígenas na Escola do Posto (Escola Francisco Ibiapina), entre as décadas de 1950 e 1960, para as etnias Kaiowá, Guarani e Terena da Reserva Indígena de Dourados (RID), região sul de Mato Grosso (MT). Compreenderam que a educação agrícola desenvolvida na Reserva buscou construir uma nova concepção de trabalho entre os indígenas, inserindo-os entre os trabalhadores rurais nacionais.

- Jacira Helena do Valle Pereira Assis e Miriam Ferreira de Abreu da Silva, no capítulo intitulado: “Imigração, geração e escolarização: itinerários e percalços de pesquisa com paraguaios no Mato Grosso do Sul”, relatam o processo de pesquisa com a imigração paraguaia e os processos de estabelecimento desta população. Abordam as trajetórias de escolarização, as posições na estrutura social e as relações com a associação paraguaia entre os imigrantes. Concluem que a terceira geração, já com a distância dos primeiros anos da imigração, tende a partilhar as pertencas da origem e desejar aproximações com a cultura e as instituições representativas.

No *terceiro eixo* do livro - Instituições educativas, enunciações, transformações - os autores apresentam reflexões sobre processos e percalços das instituições de ensino superior e de questões da pós-graduação.

- Linoel Leal Ordóñez, Antonio J. García e Ligia Rosa Malavé, no capítulo intitulado “La Universidad-Desarrollo desde la investigación en ciencia, tecnología e innovación en Brasil y Venezuela: perspectivas comparadas”, os autores delineiam caminhos epistemológicos alternativos de desenvolvimento e mudança, com uma perspectiva de uma Universidade mais socialmente responsável.

- Ao finalizar o terceiro eixo, no último capítulo proposto neste livro, da autoria de - Antônio Carlos do Nascimento Osório, intitulado “Regras de enunciação e transformações discursivas: as bases do curso de mestrado em educação (1985-1991)”, o autor socializa parte das regras de enunciação e transformações discursivas garimpadas em arquivos que deram sustentação às bases do Curso de Mestrado em Educação (CME) que iniciou suas atividades acadêmicas em 1988, enquanto primeiro Curso em nível de *stricto sensu* no estado de Mato Grosso do Sul e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

As relevantes contribuições dos textos que compõem os três eixos deste livro nos permitem um aprofundamento no campo das pesquisas em Educação realizadas por professores pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação e convidados, que disponibilizaram seus conhecimentos sobre temáticas culturais e educacionais na contemporaneidade.

Jacira Helena do Valle Pereira Assis  
Sandra Novais Sousa

# EIXO 1 - PRÁTICAS CULTURAIS, SOCIAIS E POLÍTICAS SOBRE OS DIFERENTES PROCESSOS E DIMENSÕES EDUCATIVAS

## **PROPOSIÇÃO DE UMA DISCIPLINA A DISTÂNCIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Suely Scherer

Frederico Fonseca Fernandes

### **PARA COMEÇO DE CONVERSA, INQUIETAÇÕES...**

Não é fácil planejar, estruturar, propor e acompanhar cursos e/ou disciplinas na modalidade de Educação a Distância (EaD), mas é possível. Para propor ações nessa modalidade é necessário compreender que a EaD exige uma organização diferente da modalidade presencial, em relação ao uso de recursos pedagógicos e espaços virtuais, de exploração de conteúdos e informações, bem como da ação, organização e atitude de professores e de estudantes. Afinal, a EaD tem características e particularidades que são próprias dessa modalidade e que precisam ser observadas, tais como a comunicação entre professores e estudantes, distantes fisicamente, a produção individual e coletiva e o compartilhamento de informações durante uma disciplina ou curso, considerando a distância física.

Nesse sentido Gatti e Barreto (2014, p. 44) problematizam que muitos cursos a distância têm apenas reproduzido currículos de uma educação presencial: “[...] os currículos dos cursos a distância não vêm representando inovação curricular, ou, ao menos, mostrando adequação ao novo meio de ensino; ao contrário, mostram-se como reprodu-

ção dos currículos presenciais sem adequações ao novo meio utilizado – as mídias, as plataformas e linguagens, sem levar em consideração as questões conhecidas da investigação educacional sobre estudos e aprendizagens por recursos não presenciais.”

Como afirmamos inicialmente, propor cursos e/ou disciplinas a distância não é fácil, quando optamos por não reproduzir currículos vivenciados na modalidade presencial. Para uma proposta de EaD inovadora, além da necessidade de se pensar em questões estruturais da modalidade, como a organização de polos presenciais (a depender da abrangência e do modelo de EaD), disponibilidade de equipamentos eletrônicos, equipe pedagógica com formação para atuar a distância, outros elementos da proposta desses cursos devem ser pensados a partir das potencialidades dessa modalidade, tais como, as metodologias das aulas, as atividades, a avaliação da aprendizagem, as possibilidades de interação, a diversidade de espaços virtuais para produção e compartilhamento de informações, entre outros.

Como afirma Kenski (2015, p. 437), "a educação a distância já é vista como forma viável de estudar e aprender". Mas nas universidades, como estão sendo planejados e desenvolvidos os cursos e/ou disciplinas na modalidade a distância? Como é proposto e qual a finalidade do uso de espaços/ambientes virtuais? Todos os espaços/ambientes virtuais de um curso e/ou disciplina são de/para aprendizagem? Essas perguntas são inquietantes e nos levaram a refletir e investigar, em uma pesquisa de doutorado, sobre formação inicial de professores que ensinam Matemática na Educação Básica, nos cursos de Licenciatura, a partir de uma proposta de ações de ensino, em espaços virtuais, na modalidade a distância.

Neste texto apresentamos e discutimos alguns resultados desta investigação. Nós optamos por apresentar aqui uma discussão sobre o planejamento e alguns desafios identificados para, e durante, o desen-

volvimento da disciplina “Instrumentação para a Pesquisa e Prática de Ensino em Matemática III”, do curso de Licenciatura em Matemática, ofertado na modalidade a distância, pela Instituição. Esta disciplina foi o espaço de produção de dados da pesquisa de Fernandes (2018).

O que temos defendido e investigado é que um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) não é e não se limita a um ou mais espaços virtuais. Um AVA deve ser pensado, planejado, concebido para o desenvolvimento de ações de ensino orientadas por objetivos de aprendizagem, vivenciadas a partir de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que favoreçam a interação entre indivíduos, a produção e compartilhamento de informações, o uso de diferentes espaços virtuais (portanto, espaços virtuais não necessariamente são ambientes de aprendizagem); AVA é um ambiente habitado por professores e estudantes, constituído a partir de interações que dependem das atitudes dos indivíduos e dos estilos de uso de diferentes espaços virtuais.

Os dados da pesquisa foram produzidos durante o planejamento e desenvolvimento da disciplina “Instrumentação para a Pesquisa e Prática de Ensino em Matemática III”, ministrada pelos autores deste texto, durante um semestre letivo, em um dos polos em que o curso era oferecido. Os dados se configuraram nos registros em ambientes virtuais de aprendizagem realizados por acadêmicos e professores, materiais produzidos e organizados pelos professores, além de documentos oficiais do curso. A análise dos dados foi realizada a partir do referencial teórico e neste texto analisaremos o processo de planejamento vivenciado nessa disciplina, destacando ações de seleção de espaços virtuais, a partir dos objetivos de aprendizagem, e de proposição de ações de ensino e tarefas que favoreceram a atitude de habitante desses espaços, ao considerar diferentes possibilidades de uso (do virtual).

## **ESPAÇOS VIRTUAIS E A ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DE ENSINO**

Na atualidade, as TDIC possibilitam o envio e recebimento de informações em diferentes formatos (linguagem digital) por indivíduos que estejam lado a lado ou distantes geograficamente. Esse fluxo de informações, em uma ou diversas direções, pode ocorrer em espaços virtuais, que poderão ser identificados como ambientes virtuais quando houver a presença de indivíduos e seus registros. No virtual, os encontros entre indivíduos podem ser síncronos e assíncronos. Ao permitir o acesso, a passagem e até mesmo a permanência de indivíduos, considerando suas atitudes em relação à uma proposta de estudo, em um curso e/ou disciplina a distância, o espaço virtual poderá se tornar um ambiente virtual de convívio, de diálogos, de encontros, de afetação, de construção de conhecimento, ou seja, um ambiente (virtual) propício para a aprendizagem.

Com isso, “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo, a aprendizagem” (SANTOS, 2002, p. 2). Ou seja, ao pensar na constituição de ambientes virtuais de aprendizagem para cursos e disciplinas destacamos a importância da intencionalidade na escolha e organização de espaços virtuais para favorecer a constituição e existência de um ambiente virtual; o uso planejado desses espaços, com objetivos de promover ações de ensino; a seleção de TDIC a partir de suas potencialidades de modo a propiciar o acesso, produção e compartilhamento de informações; a proposição de ações de modo a possibilitar a existência e manutenção de interações entre indivíduos e destes com as tecnologias, para favorecer processos de aprendizagem.

Para Almeida (2003, p. 331), na modalidade a distância, os espaços virtuais são organizados e propostos, necessariamente, mas não

apenas, a partir do uso de tecnologias e linguagens digitais. Com isso, esses espaços são sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio [...], o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade.

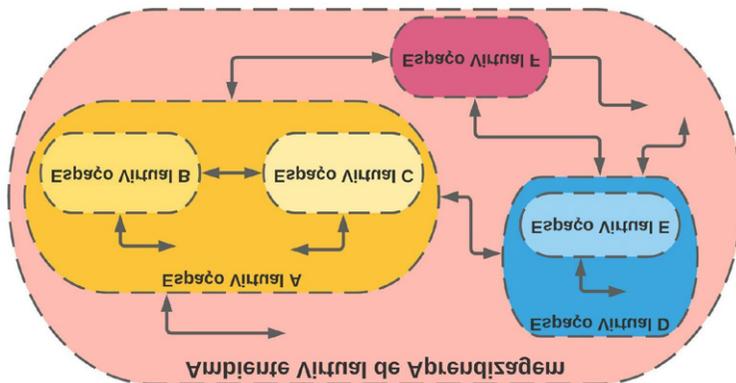
Logo, os espaços virtuais são prioritariamente digitais e, para além da comunicação, as múltiplas linguagens digitais que estão disponíveis podem ser utilizadas para produção e compartilhamento, envio e recebimento de informações. Essa autora ainda destaca a necessidade de organização e sistematização de atividades/tarefas e do uso de TDIC que auxiliem no processo de aprendizagem, de interação com o objeto de conhecimento nesses espaços. Consideramos que essa organização e sistematização deve ser evidenciada na proposta do curso e/ou disciplina, uma intenção planejada que será colocada em ação em espaços virtuais com o objetivo de constituir-se em ambientes virtuais de aprendizagem, em um processo constante de reflexão e de (re)construção em interação com cada grupo de estudantes e professor.

Nesse sentido, Santos (2005, p. 111), afirma que “é fundamental nos preocuparmos com a organização do projeto educacional que contemple as potencialidades do hipertexto, da interatividade e da simulação nestes novos espaços do saber. Potencialidades estas que não são excludentes entre si e que não são conceitos emergentes da cibercultura, mas que são por ela potencializados”.

Para Santos (2005) e Almeida (2003), na EaD, práticas de ensino a partir do uso de espaços virtuais devem contemplar o uso de TDIC que possibilitem e favoreçam a aprendizagem. Portanto, um AVA não precisa se limitar ao uso de um único espaço virtual e suas funcionalidades. Ao se propor o uso de espaços virtuais, orientado por objetivos de aprendizagem e para a constituição de um AVA, é imprescindível a escolha de espaços que viabilizem diferentes movimentos de interação (indivíduo-indivíduo, indivíduo-TDIC, indivíduo-objeto de conhecimento, entre outras) e que possam favorecer processos de aprendizagem.

A partir do uso de TDIC e de diferentes espaços virtuais que estejam “*linkados*”, jamais limitados a uma ou outra, essa ou aquela, tecnologia digital, poderemos observar propostas na EaD capazes de “*hibridizar e permutar num mesmo ambiente várias mídias*” (SANTOS, 2005, p. 123).

**Figura 1 - Organização de um AVA a partir do uso de diferentes espaços virtuais e suas relações**



Fonte: Adaptado de Fernandes (2018, p. 34).

Como destacamos na Figura 1, um AVA para um curso ou disciplina pode ser pensado e planejado com o uso articulado de diferentes espaços virtuais, ou seja, tecnologias digitais com diferentes funcionalidades, tais como: produção de texto, comunicação audiovisual, construção colaborativa (síncrona ou assíncrona), entre outras. Assim, com essa multiplicidade de possibilidades, podemos criar, intencionalmente, um ambiente virtual que favorece a interação entre indivíduos, destes com TDIC e objetos de conhecimento, a partir da produção e compartilhamento, do envio e recebimento de informações nesses ambientes.

Sobre a importância da interação em espaços virtuais, destacamos que “é a interatividade com o conteúdo e com seus autores que faz um *site* ou um software se constituir como um AVA” (SANTOS, 2005, p. 228). Com isso, um espaço virtual se constituirá em um AVA a partir das interações entre indivíduos, movimentos de existência (no/do) ambiente virtual. Mas, podemos afirmar que interatividade e interação tem o mesmo significado?

Segundo Belloni (1999, p. 58), a interatividade é uma “[...] característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina”. A partir dessa definição proposta por Belloni (1999), a interatividade é uma característica que pode ser identificada e analisada a partir das TDIC disponibilizadas e utilizadas por indivíduos. Além disso, não acreditamos que “máquina” se restrinja ao “hardware”, ou seja, equipamentos tecnológicos e digitais, tais como computador, televisão, celular, entre outros, mas também aos “softwares e applets”, uma vez que o funcionamento desses equipamentos depende de sistemas operacionais e aplicativos, tais como editores de texto e imagem, entre outros.

Além de Belloni (1999), Silva (2001) também discute sobre o termo interatividade. Segundo esse autor, a interatividade permite ao

usuário ser ator e autor fazendo da comunicação não apenas o trabalho da emissão, mas cocriarão da própria mensagem e da comunicação. Permite a participação entendida como troca de ações, controle sobre acontecimentos e modificação de conteúdos. O usuário pode ouvir, ver, ler, gravar, voltar, ir adiante, selecionar, tratar e enviar qualquer tipo de mensagem para qualquer lugar. Em suma, a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de sujeito operativo (SILVA; 2001, p. 2).

Ou seja, para esse autor, a interatividade é a “qualidade” que uma determinada TDIC e/ou ambiente virtual tem ao possibilitar a relação entre indivíduos, indivíduos e informação, e indivíduos e a própria tecnologia digital. Assim, é pela existência da interatividade, entre indivíduo e uma tecnologia digital, que podemos realizar, em espaços virtuais, o compartilhamento, a manipulação, a produção, o envio e o recebimento de informações. O uso de TDIC (aplicativos, softwares, espaços virtuais...) pode ser proposto em uma concepção de ensino e de aprendizagem que rompe com as práticas de transmissão de informação, possibilitando a autoria e coautoria dos estudantes, a partir de ações e interações entre indivíduos e destes com os objetos do conhecimento.

Dessa forma, a interação é o movimento que se estabelece na conexão entre indivíduos, e destes com TDIC e objetos do conhecimento, um processo observável a partir de relações de envio, recebimento e modificação de informações, estabelecidas entre esses indivíduos e possibilitadas pela interatividade entre estes e as tecnologias digitais disponíveis.

A partir do que foi apresentado até o momento, podemos afirmar que um AVA planejado para um curso e/ou disciplina, de Matemática, por exemplo, se constitui a partir de movimentos de interação no desenvolvimento das atividades/tarefas, de ações de estudantes e

professores, de experiências e expectativas, em espaços virtuais diversos. Dessa forma, professores e estudantes podem sempre analisar, sugerir e propor o uso de TDIC que, segundo Almeida (2003, p. 335), permitem “a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas a priori”.

Ou seja, os espaços virtuais de um curso e/ou disciplina não são organizados, estruturados e definidos em sua totalidade à priori, pois, são reconstruídos, repensados a partir do uso desses espaços organizados inicialmente, das ações e interações realizadas, sejam elas síncronas ou assíncronas. Assim, para esses espaços se constituírem em um AVA, eles se (re)constróem a partir das interações entre os indivíduos que o habitam e destes com TDIC e objetos de conhecimento.

### **“ATITUDE” E “ESTILOS DE USO DO VIRTUAL”: CRIANDO ESPAÇOS VIRTUAIS HABITÁVEIS**

Apesar das TDIC possibilitarem a aproximação e a comunicação entre indivíduos, é a atitude de estudantes e professores que definirá a intensidade dos processos de interação e aprendizagem em espaços virtuais. Não basta disponibilizar tecnologias digitais que possibilitem a interação em um espaço virtual para que essa ocorra. É preciso que indivíduos acessem os espaços, interajam nele, transformando-os em um AVA, como discutido anteriormente. Não se trata de apenas acessar o espaço, mas de habitar, conviver, estar junto!

Será a atitude desses indivíduos que poderá favorecer a interação, a comunicação “de um para todos, de um para um (possibilitando o atendimento individualizado em alguns momentos) e de todos para todos (a possibilidade de interação com várias outras comunidades)” (SCHERER, 2005, p. 55).

A importância e relevância das atitudes dos indivíduos à existência e manutenção de processos de aprendizagem está imbricada à mediação do professor. É papel do professor acompanhar e estar à frente na mediação das interações, acompanhando, intervindo quando necessário, não como “centro da ação, mas, como participante” (LUVIZOTTO; CARNIEL, 2013, p. 27). Ou seja, o professor não será mais um mero participante responsável pela transmissão de informações nesse ambiente virtual, mas aquele que pode e deve mediar as relações entre os indivíduos, desses com as TDIC e objetos do conhecimento, desencadeando um movimento de constituição do AVA. Nesse sentido, o professor precisa ser habitante do AVA!

Assim, ao considerarmos a atitude dos indivíduos em um espaço virtual, reforçamos que esse espaço deve ser organizado, a partir de diferentes TDIC, de maneira que esse possa ser “‘habitado’ e não um espaço de passagem, [e por isso], temos de usar o diálogo, a comunicação, como materiais essenciais para a obra que se cria” (SCHERER, 2005, p. 30), possibilitando a sua transformação e a existência posterior de um AVA.

Habitar um espaço virtual é se colocar em diálogo, convívio, de responsabilidade com o ambiente e com quem está nele, em um processo de transformação de si, do outro e do espaço em ambiente de aprendizagem, nesse caso, virtual. Assim, a comunicação e a proximidade entre aqueles que habitam um AVA, segundo Scherer (2005, p. 51), acontece ao conectar-se, e nessa conexão os aprendizes (educandos e educadores) encontram os seus parceiros de ambiente a qualquer momento. Ao acessar o espaço, encontram os diálogos trocados entre os colegas em um outro tempo ou naquele instante, e sentem como se todos estivessem lá, próximos a eles, pois as suas ‘idéias’, os seus projetos, os seus sentimentos, as suas histórias estão naquele espaço, como também em outros espaços, sendo e se fazendo ser.

E nesse fazer, a atitude de estudantes e professores em um espaço virtual pode favorecer a interação, a manipulação de objetos matemáticos, por exemplo, a convergência ou divergência de pensamentos/ideias, uma vez que, em transformação, nesses espaços virtuais

[...] se vive junto e não sozinho, tendo sempre a possibilidade de recorrer a alguém, independente de tempo, para pedir informações ou para recebê-las, para comunicar, para informar, para se divertir, para refletir, para aprender. É preciso, entretanto, habitar, ser parte da comunidade, não apenas ser visitante ou transeunte. (SCHERER, 2005, p. 59).

A importância da atitude de habitante é um elemento que precisa ser considerado na proposição e desenvolvimento de cursos e/ou disciplinas na EaD. Para isso, precisamos caracterizar o que é ser (ter a atitude de) um habitante em espaços virtuais. Mas antes, ressaltamos que essa “qualificação” não é permanente, inerente ao indivíduo como uma etapa conquistada ou degrau alcançado, mas uma consequência das interações vivenciadas por ele, que estão diretamente vinculadas à proposta de ensino do curso e/ou disciplina, à escolha de TDIC, às tarefas e atividades propostas, a mediação do professor, ao convite para transformar (o espaço e o outro) e se permitir ser transformado. Segundo Scherer (2005, p. 59),

Os habitantes são aqueles que se responsabilizam pelas suas ações e pelas dos parceiros, buscando o entendimento mútuo, a ação comunicativa, o questionamento reconstrutivo; o habitante está sempre sendo parte (sentido dinâmico) do ambiente. Portanto, o encontramos sempre no ambiente, pois ele também vive lá, observando, falando, silenciando, postando mensagens, refletindo, questionando, produzindo, sugerindo, contribuindo com a história do ambiente, do grupo e dele. O habitante de ambientes de aprendizagem, assim como do mundo, não apenas vive nos ambientes, existe neles.

Compreendemos que para estudantes e professores serem “qualificados”/“identificados” como habitantes de um espaço virtual, devemos considerar que “uma pessoa só começa a fazer parte de uma comunidade, habitar um ambiente, inclusive o virtual, se ela sentir necessidade, se ela não encontrar em outro lugar o que a comunidade oferece” (SCHERER, 2005, p. 60). Portanto, ao propor um curso e/ou disciplina é importante planejar ações que conquistem, mobilizem os estudantes a habitarem os espaços e constituírem um AVA.

Os habitantes de um espaço virtual se constituem e são constituídos, assim como o próprio ambiente, no movimento dialógico entre os diferentes tipos de interação: com outros participantes do AVA, cooperando (operando mentalmente) sobre suas certezas provisórias e colaborando com o envio de informações; com o objeto matemático, a partir da manipulação de seus diferentes tipos de representação; e com as TDIC, ao se utilizar de diferentes linguagens digitais para se comunicar com os demais participantes do ambiente virtual.

Além da atitude de ser/se tornar um habitante, outro elemento a ser considerado são os estilos de uso do virtual pelos estudantes. Nesse sentido, é importante a percepção dos estudantes e as suas formas de comunicação e manipulação das informações “de acordo com os gostos e interesses prévios ou não” (BARROS, 2013, 74). Apesar de afirmarmos que os espaços virtuais podem favorecer a existência de interação entre estudantes, destes com o professor, objetos de conhecimento e as TDIC disponibilizadas nesses espaços, ainda é preciso compreender e considerar que:

A tecnologia possibilita uma multiplicidade de formas para que a aprendizagem ocorra; inicialmente pode ser utilizada como complemento, recurso didático, fonte de informação, espaço de práticas ou como um espaço de visualização de imagens. Quando se faz referência ao ensino e à aprendizagem no

virtual, entende-se que isso está além do uso efetivo, como, por exemplo, buscar na web informações e fontes de dados para a construção do conhecimento ou criar na web um espaço de trabalho educativo online, no qual as ferramentas são os veículos de condução da informação – ali organizados com base no aprendizado – e das relações estruturadas em chats, fóruns, comunidades de aprendizagem, etc. (BARROS, 2013, p. 122).

Portanto, as TDIC devem ser usadas para além de práticas de ensino que disponibilizam e caracterizam essas tecnologias digitais apenas como “recursos/ferramentas”. Nessa modalidade de educação, os espaços virtuais devem ser planejados e organizados, transformados “no lugar” em que se pode propor ações de ensino observando e considerando a existência de diferentes estilos de uso do virtual, dessas tecnologias digitais, desses espaços.

Nesse sentido, Barros (2013, p. 134), afirma que os estilos de uso do virtual “são níveis de utilização dos aplicativos, ferramentas, interfaces on-line baseadas – entre outras características – na busca de informação, no planejamento e na imagem”. Além disso, eles “são influenciados [...] pela forma de uso do objeto pelo indivíduo, pelo maior acesso, ambiência de uso, capacidade de pensar em rede e realizar inferências” (BARROS, 2013, p. 135). Nesse caso, esse objeto é o conhecimento que está em construção e que pode ser acessado, manipulado, apresentado em diferentes formatos digitais e essa variedade influencia diretamente na forma com que as informações são apresentadas aos estudantes.

Considerando que os estilos de uso do virtual estão relacionados às práticas de ensino e não, diretamente, com os processos de aprendizagem, em espaços virtuais, cabe ao professor, segundo Barros (2013, p. 135), “desenvolver estratégias para o processo de ensino e

aprendizagem que considerem a forma, o conteúdo e as características dos estilos” de uso do virtual. Sendo assim, as TDIC nessa modalidade devem ser propostas para além da necessidade de comunicação, do envio e recebimento de informações, mas também para ações, processos, estratégias que possibilitem diferentes formas de acesso, tratamento e produção de informações pelos estudantes e pelo professor nesses espaços, possibilitando que os indivíduos habitem e, conseqüentemente, transformem esses espaços em ambientes virtuais favoráveis à aprendizagem.

Barros (2013, p. 135) ressalta ainda que “identificar os estilos de uso do virtual [...] amplia o potencial de trabalho pedagógico com as tecnologias na educação, porque facilita informações de como direcionar o trabalho com os alunos no virtual”. O que se aconselha, a partir dessa afirmação, é o uso de um questionário para identificação dos estilos de uso do virtual com os estudantes, anterior a organização e planejamento da disciplina ou em seu início. Com isso, as ações que serão desenvolvidas poderão ser planejadas, considerando a predominância dos estilos de uso do virtual dos estudantes, mas, apesar disso, “a tendência única dos estilos de uso do espaço virtual não deve ser priorizada, mas sim ampliada com estratégias que facilitem outros estilos” (BARROS, 2013, p. 135).

Nesse sentido, mesmo identificando inicialmente a predominância ou a diversidade de estilos de uso do virtual dos estudantes de um curso e/ou disciplina, o professor deve planejar atividades/tarefas/ações que possibilitem o desenvolvimento dos demais estilos. Isso porque o processo de aprendizagem, de interação entre estudantes e professor, de acesso, manipulação, análise, planejamento, estruturação, seleção, entre outras ações ocorre a partir da disponibilização de diferentes TDIC que favoreçam a produção e o compartilhamento de informações pelos próprios estudantes.

Porém, o uso de TDIC na EaD, considerando o desenvolvimento dos diferentes estilos, exige a proposição de uso de tecnologias digitais que ampliam as possibilidades de práticas de ensino e de aprendizagem, de uso do (espaço) virtual, ao longo de todo o período de desenvolvimento do curso ou disciplina. A avaliação e reflexão das escolhas realizadas pelo professor e equipe de EaD, devem ser contínuas, pois as ações de ensino precisam ser planejadas e avaliadas, replanejadas e reavaliadas, durante o processo de constituição de um AVA.

Ao identificarmos as atitudes dos indivíduos e os estilos de uso do virtual como elementos que influenciam no processo de constituição de um ambiente virtual de aprendizagem, discutimos que as “atitudes” dos estudantes podem estar fortemente relacionadas a como são propostas e usadas TDIC durante os processos de ensino e aprendizagem a distância. Dessa forma, as ações de ensino precisam contemplar diferentes “estilos de uso” de tecnologias digitais no espaço que é virtual. Este é um dos desafios de planejar e propor cursos e disciplinas na modalidade de EaD.

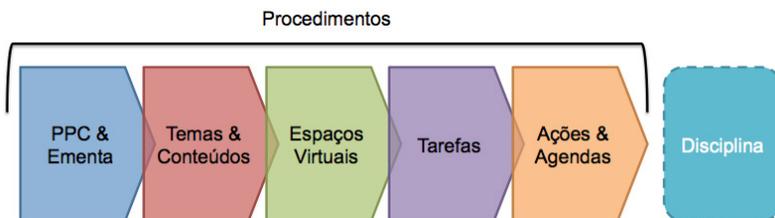
## **ORGANIZANDO AÇÕES DE ENSINO PARA UMA DISCIPLINA: ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Os dados que apresentaremos a seguir foram produzidos durante uma pesquisa de doutorado (autor/es), ao planejar e desenvolver a disciplina “Instrumentação para a Pesquisa e Prática de Ensino em Matemática III”. Essa disciplina foi oferecida no curso de Licenciatura em Matemática, modalidade EaD, em um dos polos presenciais da Instituição, durante o 1º semestre de 2016, com 6 estudantes, regularmente matriculadas.

A disciplina “Instrumentação para a Pesquisa e Prática de Ensino em Matemática III” foi organizada e planejada de maneira a favorecer

a produção e compartilhamento de informações, além da comunicação entre as estudantes e dessas com o professor. Para o planejamento dessa disciplina realizamos os procedimentos indicados na Figura 2.

**Figura 2 – Procedimentos para o planejamento da disciplina**



Fonte: Fernandes (2018, p. 70).

Estes procedimentos não foram realizados de maneira linear e so-mativa, resultando na proposta da disciplina. Mas, foram procedimentos articulados entre si de maneira recorrente e recursiva, e cuja proposta da disciplina resultou aberta e passível de alterações ao longo de seu desen-volvimento. A seguir iremos comentar sobre cada procedimento.

1º. *Projeto Pedagógico do Curso e Ementa*: leitura do documento, identificando e analisando o perfil do egresso, os objetivos de forma-ção, as metodologias de ensino, a avaliação da aprendizagem, o uso de TDIC e a ementa da disciplina (objetivos e referências bibliográficas - básica e complementar).

2º. *Temas e Conteúdos*: identificação e análise de conteúdos e te-mas a partir da ementa da disciplina, propondo objetivos em relação a aprendizagem de conceitos matemáticos (conceitos e propriedades da área de conhecimento do curso) e objetivos em relação a aprendizagem de conceitos pedagógicos (conceitos relacionados a prática profissio-nal) que deveriam ser atendidos no decorrer da disciplina.

3º. *Espaços Virtuais*: identificação, análise e seleção de TDIC que poderiam ser utilizadas para favorecer a produção e compartilhamento de informações, bem como a interação entre estudantes, entre estudantes e professor e com objetos de conhecimento.

4º. *Materiais e Tarefas*: seleção e produção de materiais e elaboração de tarefas/atividades (matemáticas e pedagógicas), com a proposição de critérios de avaliação.

5º. *Ações e Agendas*: organização das ações de ensino, indicando o período de realização de tarefas pelos estudantes, com datas e horários de acordo com o cronograma do curso. Em cada agenda, além de indicação de tarefas e períodos de realização das mesmas, sejam assíncronas (realizadas de segunda a quinta-feira na disciplina), sejam síncronas, por *webconferências* (sexta e sábado).

Como mencionado anteriormente, os procedimentos não foram seguidos de maneira linear uma vez que a elaboração das tarefas dependia das TDIC disponíveis no(s) espaço(s) virtual(is) selecionados. O uso do espaço virtual e material selecionado ou produzido deveria atender o tema/conteúdo matemático selecionado a partir da ementa. A problemática apresentada em cada tarefa precisava estar relacionada a um ou mais objetivos de aprendizagem.

Ao final do planejamento inicial da disciplina, chegamos a 9 ações de ensino, ao longo de 5 “Agendas”, desenvolvidas de 19 de fevereiro a 02 de abril de 2016, período indicado pela coordenação do curso para a realização da disciplina. Essas ações orientaram estudantes e professores para a realização e acompanhamento de 10 tarefas (5 pedagógicas e 5 matemáticas) de acordo com o Quadro 1.

**Quadro 1 – Ações de ensino propostas na disciplina**

Ações	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
	Agenda	Agenda	Agenda	Agenda	Agenda
Alimentar as informações solicitadas no espaço “Diários da Disciplina”.	X	X	X	X	X
Ler texto complementar e produzir um texto colaborativo.	X			X	
Resolver um problema matemático.	X	X			X
Participar de encontro síncrono por meio de webconferência – conteúdo matemático.	X	X	X	X	X
Ler texto complementar e participar de Fórum de Discussão.		X	X		X
Elaborar um plano de aula.		X			X
Analisar um capítulo de um livro didático aprovado no PNLD.			X	X	
Participar de um Fórum de Discussão.			X		
Participar de um Fórum de Discussão.			X		

Fonte: Adaptado de Fernandes (2018, p. 99).

Como mencionado anteriormente, durante o planejamento da disciplina foram selecionados diferentes espaços virtuais para a realização de cada uma das ações apresentadas no Quadro 1 e, nesse caso, foram escolhidas as plataformas *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle - sistema de gerenciamento de espaços virtuais), *Virtual Math Teams*<sup>1</sup> (VMT) (espaço de trabalho virtual e colaborativo para exploração de conceitos matemáticos), *Hangout*<sup>2</sup> (sistema

<sup>1</sup> Atualmente, pode ser acessado em <https://vmt.mathematicalthinking.org>.

<sup>2</sup> Essa plataforma de webconferência, desenvolvida pela Google LLC, foi substituída em 2020 pelo *Google Meet*.

de webconferência), *Messenger* (sistema de envio e recebimento de mensagens no Facebook®) e Documentos Google® (editor de texto on-line).

A partir do uso articulado desses espaços, durante o desenvolvimento das ações de ensino, as informações que foram produzidas e compartilhadas não se limitavam a textos escritos, listas de exercícios e videoaulas, afinal, a manipulação de informações, de tipos de registros matemáticos, pode e deve ser realizada a partir de diferentes linguagens digitais, de maneira síncrona e assíncrona, especialmente, como foi realizada na disciplina, a partir do uso do Moodle, VMT e *Hangout*.

Para uma melhor compreensão de como as ações de ensino foram propostas nos espaços virtuais selecionados, indicamos no Quadro 2, a organização das tarefas, o período de realização e os espaços virtuais utilizados.

**Quadro 2 – Agendas com período de realização, resumo de ações e TDIC usadas**

<b>Agenda</b>	<b>Período</b>	<b>Tarefa (Ambiente Virtual)</b>
1ª Agenda	19/02/16 a 27/02/16	Diário da Disciplina (Fórum no Moodle), Tarefa 1 (Wiki no Moodle), Tarefa 2 (VMT e <i>Hangout</i> ) e Webconferência ( <i>Hangout</i> )
2ª Agenda	02/03/16 a 08/03/16	Diário da Disciplina (Fórum no Moodle), “Planejamento – Discussão” (Fórum no Moodle), Tarefa 3 (Editor de Texto On-line), Tarefa 4 (VMT e <i>Hangout</i> ) e Webconferência ( <i>Hangout</i> )
3ª Agenda	09/03/16 a 15/03/16	Diário da Disciplina (Fórum no Moodle), “Planejamento – Discussão” (Fórum no Moodle), Tarefa 5 (Fórum no Moodle), Tarefa 6 (Fórum no <i>Messenger</i> ), Tarefa 7 (VMT e <i>Hangout</i> ) e Webconferência ( <i>Hangout</i> )
4ª Agenda	16/03/16 a 22/03/16	Diário da Disciplina (Fórum no Moodle), Tarefa 1 (Wiki no Moodle), Tarefa 7 (Fórum no Moodle e VMT), Tarefa 8 (Fórum no Moodle) e Webconferência ( <i>Hangout</i> )
5ª Agenda	23/03/16 a 02/04/16	Diário da Disciplina (Fórum no Moodle), “TDIC e Educação – Discussão” (Fórum no Moodle), Tarefa 9 (Editor de Texto On-line), Tarefa 10 (VMT e <i>Hangout</i> ) e Webconferência ( <i>Hangout</i> )

Fonte: Adaptado de Fernandes (2018, p. 100).

Podemos observar no quadro anterior que há um intervalo de 3 dias entre as duas primeiras agendas e isso deve-se ao fato de que, ao final da 1ª Agenda, as estudantes não haviam finalizado as ações/tarefas propostas para aquela semana e, assim, adiamos o prazo do início da 2ª Agenda.

Sobre o atraso na realização das tarefas da 1ª Agenda, durante a realização da Tarefa 2 da referida agenda, por *Hangout*, no dia 26/02/2016, a partir de questionamentos do professor, as estudantes relataram dificuldades de adaptação à proposta de ensino, de desenvolvimento das tarefas, de uso dos espaços virtuais e de acompanhamento do cronograma proposto pela disciplina. Alguns relatos apresentamos a seguir:

Aluna B – “Professor, está difícil de *acompanhar* as atividades e fazer *postagens todos os dias*.”

Aluna E – “Professor, não estamos *acostumadas* com esse *método de ensinar*. Nas outras disciplinas foi *diferente*. Além disso, não entro *todos os dias* no ambiente da disciplina. Normalmente acesso somente nos finais de semana para *fazer as tarefas e postar as resoluções*.”

Aluna G – “Pois é, professor, não estamos *acostumadas* para acessar o ambiente *todos os dias*. Normalmente, o que ocorre em *outras disciplinas*, é que temos as *listas de exercícios* para fazer e temos *15 dias* para *postar as respostas*.”

Aluna H – “Professor, como a Aluna D e G já falaram, estamos *habituidas com outro ritmo*. Temos encontros presenciais para *aprender o conteúdo* e depois para *tirar as dúvidas*. No meio disso, fazemos as atividades que foram lançadas no ambiente e *postamos a resolução*.”

A dificuldade encontrada pelas estudantes para cumprir com as ações propostas na 1ª Agenda pode ter sido ocasionada pelo fato de a disciplina ter sido planejada, proposta e desenvolvida a partir de uma concepção de ensino e de aprendizagem, em espaços virtuais, diferente do que já havia sido vivenciado pelas estudantes. Essa foi uma evidência de que teríamos desafios a serem superados por todos na disciplina: a organização pessoal das estudantes (horário de estudo); a mobilização para produzir e compartilhar informações nos espaços virtuais; o compromisso com os demais participantes da disciplina; a autonomia e a busca por alternativas e diálogo; a importância de ser habitante dos espaços virtuais.

A partir das falas das estudantes B, E, G e H, indicadas anteriormente, nas práticas de ensino adotadas por professores nas demais disciplinas desse curso, os espaços virtuais pareciam ter sido utilizados como repositório de informações, envio de lista de exercícios e resolução dessas mesmas listas, além de comunicados sobre o desenvolvimento das disciplinas, tais como datas de encontros presenciais, prazos, entre outros.

Nesse caso, essas disciplinas podem ter sido planejadas e propostas com outra concepção de ensino e de aprendizagem, diferente da proposta da disciplina em andamento, uma vez que nesta, as interações entre estudantes, professor, TDIC e objeto matemático devem ocorrer nos espaços virtuais, ao longo do período de desenvolvimento da disciplina e a partir da organização de tarefas em pequenos períodos intermediários (“Agendas”), não se resumindo a práticas na EaD que privilegiam os encontros presenciais.

No entanto, não podemos fazer nenhuma afirmação em relação às propostas das outras disciplinas desse curso, uma vez que não acompanhamos o desenvolvimento e não observamos os ambientes virtuais que foram organizados e utilizados pelas estudantes e demais professores.

Dessa forma, o desafio de habitar os espaços virtuais, realizando tarefas propostas na 1ª Agenda, questionando e sendo questionadas, produzindo e compartilhando produções, acarretou em uma reconstrução do planejamento das tarefas matemáticas e pedagógicas a serem propostas na 2ª Agenda. E outros movimentos foram alterando as demais agendas da disciplina. O planejamento inicial da disciplina, diante do desafio encontrado na 1ª Agenda, precisou ser modificado.

O desenvolvimento das tarefas, as ações de ensino e as “Agendas” foram replanejadas a partir das interações e/ou falta delas pelas estudantes, das possibilidades e dificuldades em relação à resolução dessas tarefas e ao uso dos espaços virtuais. Assim, destacamos a importância desse movimento de reflexão, avaliação, alteração de propostas ao longo de um curso e/ou disciplina pois, dessa forma, estamos considerando as particularidades, as possibilidades e dificuldades, os movimentos de aproximação e distanciamento, a importância de reconhecermos as atitudes e os estilos de uso do virtual de cada estudante, do grupo, no decorrer da disciplina, frente aos diferentes interesses e movimentos que podem existir durante a constituição do AVA.

## **O DESAFIO... O HABITAR... ALGUMAS REFLEXÕES**

Um dos desafios do professor que atua na EaD é o de planejar ações de ensino, selecionar/produzir materiais e escolher espaços virtuais que possibilitem e favoreçam interações entre estudantes, entre eles e o professor, com objetos de conhecimento e as TDIC, e que desafiem os estudantes a habitarem os espaços virtuais, de maneira a constituírem-se em AVA.

Nesse sentido, devemos observar que a forma com que o professor questiona, propõe as tarefas, pode influenciar na maneira com que

os estudantes interagem nos espaços virtuais. No entanto, em função da cultura escolar, do contrato pedagógico vigente em algumas turmas, por exemplo, as “aulas a distância” ocorrem com pouca ou nenhuma interação em muitos espaços virtuais. As particularidades de cada estudante em relação ao uso desses espaços, podem afetar o processo de mudança de atitude que deve, sistematicamente, ser estimulado e acompanhado.

Ao propor e planejar um curso e/ou disciplina na modalidade a distância, dados referentes ao acesso à Internet, equipamentos utilizados (*desktops, notebooks, tablets e smartphones*), local de estudo e tempo destinado ao desenvolvimento das atividades, entre outros, podem evidenciar dificuldades e possibilidades para o desenvolvimento de tarefas em espaços virtuais.

Apesar das dificuldades no uso de espaços virtuais, de estar e se fazer presente, habitando esses espaços, produzindo e compartilhando informações, dialogando com os demais participantes, o uso articulado de espaços virtuais, tais como o Moodle, VMT e Hangout pode favorecer a uma mudança de atitude, a outras aprendizagens, inclusive, em relação ao uso de diferentes recursos e plataformas digitais, espaços virtuais...

Mas, existem limites para a oferta de cursos e ou disciplinas na modalidade de EaD, tais como a velocidade de conexão, a disponibilidade e o uso de TDIC, a formação dos docentes para atuarem nessa modalidade, a diversificação de espaços virtuais que contemplem os diferentes objetos do conhecimento das diversas áreas de formação, entre outros.

E há também potencialidades... Para isso, no planejamento e proposição de uma disciplina e/ou curso na modalidade a distância, destacamos a importância da organização e do planejamento de ações

de ensino e de tarefas que orientam e desafiam os estudantes em suas aprendizagens com o uso de diferentes espaços virtuais, bem como do uso de TDIC que possibilitam a interação, a comunicação, a produção e o compartilhamento de informações. Daí a necessidade de continuar investigando e propondo ações que evidenciam práticas inovadoras em EaD, e não novas cópias de cursos presenciais ou de práticas que reproduzem o mesmo de tantos modelos de EaD, centrados na transmissão de informações e distantes de processos de educação orientados para a (re)construção de conhecimentos e pela atitude de habitantes de ambientes virtuais de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educ. Pesqui. São Paulo**, [online], v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

BARROS, D. M. V. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2013.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, F. F. **Ambiente Virtual e Educação a Distância**: espaços e movimentos de aprendizagem em uma disciplina. 2018. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Revista Diálogo**, Curitiba, v.15, n. 45, 2015.

LUVIZOTTO, C. K., CARNIEL, F. Educação a distância na sociedade da informação: reflexões acerca dos processos de comunicação, ensino e aprendizagem na sala de aula virtual. **Conexão**: Comunicação e Cultura, Caxias do Sul, v. 12, n. 24, p. 13-40, 2013.

SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.11, n. 17, p.113-122, jan./jun. 2002.

SANTOS, E. **Educação online**: cibercultura e pesquisa formação na prática docente, Salvador, 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SCHERER, S. **Uma Estética Possível para a Educação Bimodal**: Aprendizagem e Comunicação em Ambientes Presenciais e Virtuais. 2005. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais...**, Campo Grande: INTERCOM, 2001. p. 1-20. Disponível em [encurtador.com.br/qvEIX](http://encurtador.com.br/qvEIX). Acesso em: 10 jan. 2017.

# POTENCIALIDADES FORMATIVAS: LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DAS E PARA AS INFÂNCIAS

Christian Muleka Mwewa  
Lurdes da Balbina Vidigal Rodrigues da Silva  
Isabela Cavalcante Teixeira Barbeto

## INTRODUÇÃO

A literatura como objeto de cultura pode ser localizada no tempo e espaço histórico cultural. Portanto, nela pode residir algumas potencialidades pedagógicas na relação com as crianças. Diante deste pressuposto objetivamos pensar em como a literatura, concebida como mediação, pode ser um meio importante para a formação das infâncias.

Apoiados em pesquisa documental que se apropria do instrumental bibliográfico indicamos possibilidades do trato com a literatura por meio de livros escritos para crianças. Uma vez que não utilizamos textos emanados ou produzidos pelas próprias *crianças como produtoras de cultura* assumimos a expressão de que a literatura que nos apropriamos aqui foi produzida para as crianças e não por elas. Portanto, se trata de uma literatura feita para elas sem adjetivações comprometidas mais com o universo de produções massificadas que tendem a uniformização no contexto do consumo. A base teórica é construída no contexto dos estudos das ciências humanas e sociais, por exemplo, a partir de autores como Adorno e Horkheimer (1985), Lajolo e Zilberman (2007), Candi-do (2011), Rosemberg (1999), dentre outros.

O presente texto está subdividido em quatro sessões além desta introdução e das considerações finais, quais sejam: (1) contextualizando

as infâncias; (2) literatura como experiência de estética – mediação; (3) literatura para a formação das e para as infâncias e (4) dialogando com o universo dos chapeuzinhos: potencialidades pedagógicas.

A contraparte prática, portanto, mobiliza algumas indicações de leitura de livros para crianças, como: Chapeuzinhos Coloridos e algumas edições de Chapeuzinho vermelho, como indicação de trabalho pedagógico, potencializando a literatura.

Concluimos que adultos leitores acabam influenciando o gosto pela leitura nas crianças, formando assim pequenos leitores, através da mediação, ainda na primeira infância. Através da literatura podemos transformar as práticas pedagógicas em contextos formativos ao apresentar temas considerados complexos para crianças desde a mais tenra idade.

## **CONTEXTUALIZANDO AS INFÂNCIAS**

O campo da educação como potência formativa demanda a contextualização das infâncias. A sociologia da infância pode nos levar ao encontro da literatura como potência para a educação infantil. Qual o lugar da literatura na estrutura social desde outros tempos?

Os contos de fadas educam uma etapa geracional (a infância) desde os primórdios da humanidade, gerando, através de histórias narradas, toda a arte literária que conhecemos hoje. Histórias como João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, A Bela e a Fera, João e o pé de feijão, entre muitas outras, encantaram gerações e são contadas até hoje em escolas de Educação Infantil para crianças nas mais tenras idades, ficando guardadas até a fase adulta.

A infância vem sendo alvo de inúmeros estudos atualmente e já se tem considerado pensar em infâncias. Pela perspectiva da sociologia da

infância, é vista como uma categoria do tipo geracional, construída socialmente. A criança é um ser social, sujeito de direitos e de sua história, que produz cultura e, ao atuar, modifica a sociedade. Assim concebida, deve ser escutada e respeitada em seus direitos. Essas máximas podem ser encontradas em inúmeros artigos, pesquisas, dissertações e teses que abordam o tema das infâncias e da criança e tudo que a envolve.

Philippe Ariès<sup>3</sup>, em sua obra clássica *História social da criança e da família*, denuncia a falta do sentimento de infância na Idade Média. A infância não é natural e sim construída. Antes de o sentimento de infância surgir, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, e o que determinava se haviam crescido ou não era o saírem de casa. Para o autor Segundo (2003),

A infância ou o sentimento de infância é um fenómeno histórico. Foi a partir da ação dos homens que se produziu este sentimento que nos é tão caro atualmente. Somente passa a existir com a criação de um mundo das crianças diverso do mundo dos adultos. Isso significa estabelecer espaços de atuação privilegiada para cada um daqueles grupos, seja limitando o acesso de crianças aos jogos, internet, brincadeiras e espaços tidos como destinados aos adultos, seja censurando/limitando/orientando os adultos em sua conduta quando em contato com as crianças. (SEGUNDO, 2003, p. 1).

Até o século XVIII, não havia termos na língua francesa para diferenciar a infância, a adolescência e a juventude. Ariès analisou o processo de construção desse sentimento de infância a partir de elementos

---

<sup>3</sup> Apesar de todas as críticas tecidas às teses do pioneiro francês Philippe Ariès, seus estudos e pesquisas sobre a infância influenciaram muitos estudiosos e pesquisadores a estudarem mais a fundo as infâncias e suas peculiaridades. Surgiram várias novas pesquisas sobre o tema. Sendo assim, são leituras importantes para quem deseja conhecer mais sobre as infâncias e seus primórdios, por isso faremos uso de seus escritos para a construção deste capítulo.

iconográficos, ou seja, fotografias da criança com sua família. A partir disso, surgiu o sentimento de família, que era mais forte e frequentemente encontrado em famílias mais favorecidas, com retratos pintados, datas e idades.

Ariès também destacou dois conceitos que marcaram o início do sentimento de infância. O primeiro momento é o da paparicação, que é o reconhecimento da criança como um ser lúdico, gracioso, capaz de gracejos, engraçadinha, porém esse sentimento durava apenas enquanto a criança fosse bebe. O segundo momento é o da moralização, de educar, mostrar valores éticos e morais e cuidado físico com a criança. Esse tratamento destinado às crianças não pode esquecer que elas devem ser motivadas e orientadas sempre para a sua emancipação, que, na percepção de Adorno (1995), é uma exigência em sociedades democráticas. À luz de Kant, o filósofo esclarece:

Kant diz que: “este estado de menoridade é auto inculpável quando sua causa não é falta de entendimento, mas a falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”. Esclarecimento é a saída dos homens de sua auto inculpável menoridade. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. No fundo não somos educados para a emancipação. [...]

É possível “conferir talento” a alguém. A partir disto a possibilidade de levar a cada um a “aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação. Não significa emancipação mediante a escola para todos, mas emancipação pela demolição da estrutura vigente em três níveis e por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvi-

mento da emancipação em cada indivíduo. (ADORNO, 1995, p. 169-170).

Ao longo deste século, cresce o esforço pelo conhecimento da criança em vários campos: nas diversas correntes da psicologia e da psicanálise; na história, em particular na história social da criança e da família. Diante dessa constatação, empreendemos os nossos esforços em direção às crianças na realidade brasileira, mas incorporando a ideia de emancipação indicada por Theodor Adorno a partir de Kant.

No que tange à especificidade das crianças, vale mencionar as reflexões de Fúlvia Rosemberg (1999): as creches foram pensadas inicialmente para as crianças das mulheres ex-escravas, com foco em tirar essas crianças da rua e afastá-las da violência, porém era um lugar totalmente assistencialista e com trabalhadoras, em sua maioria mulheres, sem instrução alguma ou qualquer tipo de formação. Assim, em um primeiro momento, as creches eram pensadas para as massas, os chamados programas de massas, destinadas às crianças mais pobres e carentes.

Por muitos anos essa foi a realidade das creches pelo país. Só mais tarde passou-se a ter mais preocupação com o analfabetismo entre as mulheres em países mais pobres. Mas quem atuava nas creches ainda eram mulheres, em sua maioria, sem formação na área, e apenas com o diploma do ensino médio completo. Só após muita luta que se tornou obrigatória a formação em pedagogia para todos os envolvidos com a educação básica. Segundo Rosemberg (1996, p. 62), “Ora, a educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” (isto é, a esfera da reprodução) e considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associadas à vida reprodutiva ou produtiva”.

Reforçando a fala anterior, no Brasil foram se criando creches e escolas com mão de obra voluntária; bastava ser mulher, gostar de crianças, ter o dom com as crianças; não precisava ter formação e nem estudo. Geralmente essas vagas eram ocupadas por mulheres de baixa renda, diferente do trabalho masculino que era baseado na competência e qualificação. As mulheres que atuavam nessas creches públicas ou convenionadas recebiam salários baixos e não tinham direito às leis trabalhistas; mas trabalhavam pelo simples fato de não quererem trabalhar mais como empregadas domésticas (ROSEMBERG, 1996).

## **LITERATURA COMO EXPERIÊNCIA DE ESTÉTICA – MEDIAÇÃO**

Existem vários conceitos sobre o termo “mediação”, como os de Bordini e Aguiar (1993), Lajolo (2001), Zilberman (1988) e Werkmeister (1993), porém iremos nos pautar no conceito cunhado por Vera Teixeira de Aguiar (2011, p. 114), para quem mediar é: “... provocar novos interesses, de modo a multiplicar as práticas leitoras e diversificar os materiais à disposição do público. O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas”. Por isso, no contexto da nossa pesquisa, a mediação funciona como assumir o compromisso de proporcionar vivências do uso da leitura, de forma dinâmica e envolvente, através dos livros ou da contação de histórias, pois acreditamos que é com esse contato com os livros e suas histórias que a criança desenvolve sua formação leitora e ganha gosto pela leitura.

A literatura como experiência de estética em contextos formativos fala sobre a relevância da literatura, desde a mais tenra idade, para um desenvolvimento integral, ressaltando-se a importância dos livros e dos cuidados a serem adotados pelos mediadores literários. Essa media-

ção e esse cuidado implicam a escolha de obras condizentes com a fase de desenvolvimento de cada criança e recursos para a contação de histórias, a fim de que se promovam momentos para a fruição da literatura em que a criança possa desfrutar de sentidos e sensações. Implicam também a preocupação com o desenvolvimento da linguagem por meio da arte literária e com o necessário contato dos bebês com os livros para a aquisição da linguagem. Importa acrescentar a necessidade de reconhecimento do poder da literatura na formação do respeito às diferenças, no resgate à cultura e no combate à intolerância em face da diversidade.

A literatura pode ser vista como mediadora cultural, uma forma de atividade que permite a criança um encontro com as sensações, o diálogo, as trocas, o acesso à diversidade cultural, à imaginação, à apropriação de saberes, ao enfrentamento de dificuldades e medos. Por isso, o mediador deve assumir o compromisso de proporcionar vivências de leitura desde os bebês, pois é com esse contato com os livros que a criança desenvolve sua formação como leitora e ganha gosto pela leitura.

Por meio da literatura, investe-se na possibilidade de a criança lidar com problemas do dia a dia, superar medos e elaborar questões complexas para sua idade. Existe também a importância de o mediador escolher bons livros, de boa qualidade textual, para assim conseguir mexer com a imaginação da criança. As histórias podem ser contadas com narrativa simples, leitura no livro, com imagens (recursos), fantoches, com objetos, entre outros recursos. Dessa forma, estimula-se a leitura de mundo, que antecede a leitura da palavra, treinando a atenção e alimentando a imaginação, que são importantes para o processo do pensamento.

## LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DAS E PARA AS INFÂNCIAS

Acreditamos que a literatura em geral tem um grande potencial pedagógico para formação das pessoas, e em se falando em crianças, a literatura para crianças tem papel primordial no processo formativo. Sabemos que a literatura para crianças teve origem no oriente e começou a circular por meio da tradição oral, sendo transmitida pelos mais velhos e experientes aos mais novos, em geral como um recurso para ensinar a estes como deveriam se relacionar com os pais e as outras pessoas, tudo de forma moralizante e disciplinadora.

No século XIII as histórias do Oriente foram traduzidas para o castelhano, tais como Ali Babá, Mil e uma noites. Alguns dos autores mais conhecidos por seus clássicos infantis foram Charles Perrault, La Fontaine, Marie Catherine, até chegar a Christian Andersen, com seus contos de fadas, e aos irmãos Grimm, que reuniam histórias escutadas por toda a Alemanha e escreviam seus contos, um tanto sombrios, porém clássicos admiráveis e moralizantes, com cunho fantástico. Mais à frente, no século XVII, é que se inicia a preocupação com uma literatura para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010).

No Brasil, a literatura surgiu ainda quando o país era uma colônia, com seus primeiros escritos, que na maioria das vezes retratavam situações cotidianas da Colônia. Eram textos informativos relatando as coisas encontradas na nova terra para os portugueses, sendo constituída apenas por diálogos sobre as grandezas do Brasil e também por crônicas.

Depois do surgimento, em 1808, da Imprensa Régia, iniciam-se realmente as atividades editoriais no Brasil e assim os livros para crianças começam a ser publicados. No ano de 1894, foi publicado, pela Editora Quaresma e sob a autoria de Alberto Figueiredo Pimentel, o primeiro livro feito para crianças, intitulado de Contos da Carochinha, em que

foram reunidos 40 contos populares traduzidos dos escritores pioneiros, o livro foi. Após dois anos, Pimentel publica seu segundo livro, *Histórias da Baratinha*, sendo o precursor da Literatura Brasileira para as crianças. Dessa forma, aqueles primeiros escritores citados acabaram preparando a literatura para as crianças no Brasil, que somente no século XX encontrará seu verdadeiro clima (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010).

Inicialmente, a literatura para as crianças no Brasil se dava por traduções e adaptações de histórias europeias, porém, com o desenvolvimento da sociedade brasileira, foi-se criando esse movimento da Literatura verdadeiramente brasileira, principalmente através das obras de Monteiro Lobato. Apesar de todas as críticas tecidas ao autor pela questão do racismo explícito em suas obras, o autor é um marco da Literatura para as crianças no Brasil, sendo ela dividida entre antes e depois dele, até chegar aos anos de 1970, com escritores como Ruth Rocha e Eva Furnali, entre outros, trazendo dessa forma uma nova literatura para as crianças, além dos livros didáticos, que traziam histórias para uso nas escolas primárias. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010).

A literatura para as crianças percorreu uma longa jornada para que a conhecêssemos como a conhecemos hoje em dia. Primeiramente não havia uma literatura que fosse voltada à infância. Hoje os livros e suas histórias e personagens estão presentes diariamente na vida das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, graças a essa longa jornada percorrida pela arte literária.

As escolas hoje contam com as bibliotecas (pequenas, mas existentes) das unidades escolares e também com alguns projetos, entre eles a Hora do Conto e as conhecidas Maletas Viajantes.

Enquanto atividade social, a leitura lida com cocriação de signos e produção de significados em variadas instâncias. O campo da Semiótica Social, nas bases de Hodge e Kress (1988), contribui para essa investiga-

ção, oferecendo-nos como ferramenta o desdobramento teórico da multimodalidade. O significado, multimodal por natureza, deve ser investigado em múltiplas articulações (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010). Em síntese, o estudo da comunicação humana (domínio em que incluímos a leitura) deve levar em conta e de forma sistemática os vários modos semióticos que se agrupam para formar o texto: escrita, imagem, som, cores, tipografia, gestos etc. (BARBOSA, 2019, p. 176).

Embora a literatura da criança tenha nascido com o conto de fadas, a preocupação da literatura dirigida à criança vai realizar-se com a sociedade burguesa, pois até então não se tinha esse sentimento de infância e as crianças ainda não eram vistas como crianças.

Hoje, embora ainda existam histórias com esse viés, o papel da literatura tem-se deslocado para outras questões e aspectos:

A literatura tem grande influência na aquisição da linguagem pelas crianças, linguagem esta que faz a mediação das características humanas, que é responsável pelo pensamento, pela reprodução interpretativa da cultura (CORSARO, 2011), e pela criação e recriação do mundo. A linguagem inicia com estímulos que começam com o bebê que desde que é concebido já está exposto a influências do meio. [...] A linguagem então é fundamental para que nos tornemos humanos e passemos a fazer uso da nossa inteligência (ROSA; SANTOS; BITTENCOURT, 2019, p. 29).

Conforme ensina o crítico Antônio Candido (1999, p. 84), A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. (CANDIDO, 1999, p. 84).

Pode-se dizer que é preciso apostar na formação das crianças (dos seres humanos), e a literatura, para além da fruição, deve, também, se direcionar para a formação.

Portanto, a literatura, cultura, deve ser apresentada às crianças já na primeira infância, na mais tenra idade, quando tudo começa, pois, ouvindo as histórias, as crianças despertarão o gosto pela leitura. Por meio da literatura, a criança adquire conhecimentos e interage com o outro, de onde emerge o contato com as várias formas de textos e linguagens.

## **DIALOGANDO COM O UNIVERSO DOS CHAPEUZINHOS: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS**

O conto “Chapeuzinho vermelho”, escrito pelos famosos irmãos alemães, Jacob e Wilherlm Grimm, foi publicado em uma das coletâneas escritas por eles entre os anos de 1812 e 1822, em três volumes, contendo 156 textos, mas é em 1857 que surge a edição definitiva, organizada especificamente por Wilherlm Grimm, trazendo 211 contos, todos recolhidos de forma oral por toda a Alemanha, pelos mais velhos, para moralizar as crianças e ensinar “valores importantes”. O conto citado é mundialmente conhecido e se tornou um grande clássico da literatura para as crianças, inspirando várias versões e adaptações tanto literárias quanto cinematográficas.

A história original dos irmãos Grimm fala sobre uma menina muito querida por todos, mas principalmente pela sua avó, que por isso lhe fez um capuz de veludo vermelho, que a garota nunca tirava, razão por que passaram a chamá-la de chapeuzinho vermelho. Certo dia, sua mãe pediu que levasse uma fatia de bolo e uma garrafa de vinho para a avó, que estava fraca e doente, e lhe deu um conselho: que a menina olhasse para a frente como uma boa menina e não se desviasse do ca-

minho; afinal, não poderia correr o risco de cair e quebrar a garrafa de vinho de sua avó, que ficaria sem nada (PERRAULT, 2010, p. 145-146).

Ao final dessa versão, os autores ainda trazem um adendo, uma continuação, em que Chapeuzinho Vermelho seria seguida novamente por outro lobo, mas, esperta com a experiência passada, correu sem se desviar para a casa da vovó, que, percebendo a má intenção do lobo, a orienta a encher um cocho com água onde havia fervido algumas salsichas na noite anterior. Ao sentir o cheiro delicioso, o lobo se esticou de tal maneira que caiu no cocho e se afogou. Chapeuzinho Vermelho retornou feliz e saltitante para sua casa e ninguém lhe fez mal. Assim acaba a história nessa continuação: a menina teria aprendido a lição com tudo que vivenciou. Mostra, assim, como uma vantagem, fazer o que o adulto manda, corroborando a ordem moralizante do conto (PERRAULT, 2010, p. 151-152).

Como mencionado anteriormente, há várias versões do conto, e Charles Perrault também escreveu a sua. Nela, a moral aparece escrita separada da história no final, totalmente voltada para as meninas, em relação aos lobos maus, que, transfigurando-se em gentis, educados e doces lobos, estariam à espreita para pegá-las e devorá-las. No conto se notam algumas diferenças: a menina mora em uma aldeia e vai levar para a avó (que ainda não sabe se está doente ou não) bolinhos e um potinho de manteiga. No caminho, encontra-se com o compadre lobo, que, ao saber da vovó, propõe uma disputa para ver quem chega à casa primeiro. É claro que ele pega um caminho mais curto, enquanto a menina o caminho mais longo e cheio de distrações. Como na versão dos Grimm, o lobo devora a vovó e, vestido de avó, deitado na cama, espera a menina chegar. Quando ela chega, o lobo a convida para se deitar na cama; ela tira a roupa e se enfia na cama com o lobo, pensando ser a avó. Após as falas corriqueiras da história entre os dois, ele a come e assim o conto termina. (PERRAULT, 2010).

Analisemos as duas versões clássicas do mesmo conto. Algumas diferenças de enredo e de como a história se desenrola são nítidas entre as duas versões. Primeiramente, os mimos para a avó – um bolo e uma garrafa de vinho (bebida alcoólica) –, na versão dos irmãos Grimm, são levados no avental da menina, e a mãe nitidamente mostra a grande preocupação de a menina se desviar do caminho e quebrar a garrafa de vinho da avó. Já na versão de Perrault, é levado um bolinho e um potinho de manteiga, sem qualquer advertência da mãe à menina. (PERRAULT, 2010).

Em ambas as histórias, o lobo não é reconhecido como um perigo, e, na de Perrault, é até chamado de Compadre Lobo (só se apresenta o perigo ao final dos contos, como advertência). No conto dos Grimm, quando o lobo tenta induzir Chapeuzinho Vermelho a pegar outro caminho e colher as flores, ele compara o ato de seguir a trilha que a mãe indicou como o ir para escola, e termina dizendo que a floresta é divertida, conotando que a escola seria um lugar chato e sem diversão. Na outra versão, o lobo propõe uma aposta, uma brincadeira, para enganar a menina, que dessa forma segue pelo pior caminho (o mais longo).

É nos desfechos que se identificam as maiores diferenças: no conto dos irmãos Grimm, apesar de serem devoradas, vovó e Chapeuzinho são resgatadas por um caçador, e o lobo é morto por Chapeuzinho, que enche sua barriga com pedras. Já na versão de Perrault, a avó é devorada e, após a menina deitar na cama com o lobo (sem roupas, por sinal), também é comida por ele, sem ninguém para salvá-las. Além disso, o desfecho é seguido pela moral, voltada totalmente para as garotas. (PERRAULT, 2010, p. 80).

Nas duas histórias se percebe uma tensão sexual. Na dos irmãos Grimm, em algumas versões mais antigas, as figuras mostram uma Chapeuzinho Vermelho totalmente sexualizada, com *vestidinho* curto e apertado. Na versão de Perrault, é ainda mais nítido isso, quando o lobo,

disfarçado de vovó, chama a menina para se deitar com ele na cama, e ela, após tirar a roupa, “enfia-se na cama (palavras do autor). O conto termina, mas se segue a moral da história, que fala dos perigos que as meninas podem enfrentar se derem ouvidos a qualquer um. O autor ainda segue dizendo que alguns lobos são amáveis, doces e educados, que enganam as meninas, e esses são os piores e mais perigosos. Fica subentendido que os lobos de Perrault nada mais são do que os homens, que podem fazer mal a mocinhas indefesas. (PERRAULT, 2010).

Como mencionado, a história da Chapeuzinho Vermelho ganhou várias adaptações e versões, sendo mais divulgada nas escolas a versão mais branda, em que a garotinha com um chapeuzinho vermelho (feito pela vovó), vai visitar sua avó doente levando uma cesta de doces feita por sua mãe, que a aconselha a não falar com estranhos e nem se desviar do caminho da casa da vovó. Chapeuzinho vermelho segue cantando a música “Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para vo-vozinha, ela mora longe e o caminho é deserto e o lobo mau passeia aqui por perto”. No caminho, a menina encontra com o lobo, que a incentiva a pegar flores para a vovó, enquanto ele corre até a casa da senhora, tranca a velhinha no armário para comê-la mais tarde. O restante, assim como as versões clássicas, envolve a chegada da menina e a conversa com o lobo. Por fim, um caçador que estava por perto, escutando os gritos da menina, captura o lobo, salvando a menina e a vovó. Assim, a menina aprendeu que não se deve falar com estranhos e nem sair do caminho definido pela mãe.

Chapeuzinho Vermelho também ganhou inúmeras adaptações, tanto cinematográficas quanto literárias, como Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque (1979), que conta a história de uma menina que tinha medo de tudo, sobretudo de se encontrar com o lobo, e, só de pensar, amarelava de medo. Outra é a de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini, A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho, onde são narrados os fatos que antecedem a história que conhecemos e Chapeuzinho vermelho

ajuda o lobo a deixar de ser mal, mas, com toda a atenção que ele acaba recebendo, a garota sente inveja e passa a tentar de tudo para que o lobo, agora bonzinho, se torne mau novamente. Por fim, mas não menos importante, o já mencionado Chapeuzinhos Coloridos.

O livro contém 55 páginas bem coloridas, pelas quais transitam seis meninas, que têm em comum o famoso capuz. Mas cada capuz é de uma cor diferente (azul, verde, branco, lilás, cor de abóbora e preto) e cada uma das meninas vive uma história diferente. Pode-se dizer que esse livro vem reforçar o reconhecimento da identidade cultural das e nas crianças, pois, conforme Munanga (2003, não paginado): “Como a identidade cultural se constrói com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais.”

Na história de Chapeuzinho Azul, a menina é malvada: ela e a vovó armam uma armadilha para pegar o lobo e comê-lo. Após matar o lobo, Chapeuzinho e a vovó fazem uma torta de lobo e a comem de uma vez. Um caçador descobre o feito e as prende, alegando que o lobo era um animal em extinção. Por fim, a mãe de Chapeuzinho azul paga a fiança das duas, que aprendem a lição de não matar os animais em extinção (TORERO; PIMENTA, 2010, p. 12).

Chapeuzinho Cor de abóbora é uma menina gordinha de bochechas redondas, que ama comer de tudo e sempre vive com fome. Nesse conto, o lobo come a todos, inclusive o caçador, porém, não satisfeito ainda, inventa de comer a torta que a menina havia levado para a vovó e, quando chega na cerejinha que estava em cima da torta de abóbora, o lobo simplesmente explode e a história termina com todos em pedaços para sempre (TORERO; PIMENTA, 2010, p. 20).

Em Chapeuzinho Verde, a menina é fascinada por dinheiro/dólar e, quando se encontra com o lobo, tenta vender a ele a torta de limão de sua avó, mas o bicho alega não ter um tostão. Ao chegar à casa da vovó, o lobo a engole e, depois, a menina mesquinha. Por fim, o caçador mata o lobo para vender sua pele e lucrar, e encontra a senhora e a menina. Antes de salvá-las o caçador barganha com as duas e consegue levar as joias da vovó e as moedinhas da menina. Moral da história: dinheiro não traz felicidade, mas sim um bando de malandros (TORERO; PIMENTA, 2010, p. 28).

Chapeuzinho Branco é uma garotinha bem triste e solitária, órfã de pai. A trama transcorre como as demais, porém, depois de comer a vovó e enquanto se prepara para comer a menina, o lobo ouve a menina declarar aos prantos que prefere ser comida mesmo pelo lobo. Ao ouvir isso, o lobo, que também era solitário, passa a chorar junto com a menina. Ouvindo a choradeira, o caçador chega e se prepara para atirar no lobo, mas a mãe de chapeuzinho branco chega e descobre que o caçador é um antigo amor. Nesse clima termina a história, com mamãe e caçador casados, morando todos juntos na casa da vovó, e Chapeuzinho Branco feliz por ter um pai de novo e ter uma família unida finalmente. A vovó é desengolida e passa a ter companhia; e o lobo foi adotado como bicho de estimação da família (TORERO; PIMENTA, 2010, p. 39).

Já em Chapeuzinho Lilás, temos uma menina muito famosa em sua vila, que é mandada à casa da avó para levar uma revista de fofoca de gente famosa. Nesse conto o lobo não come nem a menina e nem a vovó por ter ficado com a consciência pesada em comê-las. Após avó e menina dormirem, o lobo entra na casa e acaba por dormir junto com elas. O caçador, atrás de fama, também chega e mata o lobo para “salvar” as duas. Por fim, todos ficaram famosos para sempre: o caçador, porque matou o lobo “perigoso”; a vovó, por ter saído nos jornais, e Chapeuzinho Lilás porque deu uma entrevista para a TV (TORERO; PIMENTA, 2010, p. 46).

Em mais uma expressão do racismo enraizado na sociedade temos, finalmente, a versão Chapeuzinho Preto. Segundo Kabengele Munanga, na palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB no Rio de Janeiro, em 05 de novembro de 2003 (não paginado):

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estes últimos suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. [...] O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos.

Em Chapeuzinho Preto, a menininha usa um capuz preto de veludo que ganhara da avó, que gosta muito dela. Um belo dia, sua mãe pede que ela leve algumas jabuticabas para a vovó, que morava do outro lado da floresta. A menina prontamente aceita a tarefa e segue cantando a música: “Pela estrada afora, eu vou depressinha, levar essas frutas para a vovozinha” (TORERO; PIMENTA, 2010, p. 49).

A menina tem seu encontro com o lobo, que a aconselha a levar para vovó umas flores chamadas sempre-vivas. Quando o lobo chega à casa da vovó, a velhinha não se espanta e até o questiona pela demora, pois diz saber que um dia ele a viria buscar. E ele a devora em um minuto (TORERO; PIMENTA, 2010, p. 50).

Quando Chapeuzinho Preto chega, após uma longa jornada pela floresta, ela percebe que está mais adulta. E tem um diálogo consigo mes-

ma: “Por que eu tenho orelhas tão grandes?” “Ah, é porque agora já posso usar brincos.” “E esses olhos tão grandes?” “É porque agora posso ver mais coisas.” “E essas mãos tão grandes?” “É porque agora posso alcançar o que antes não alcançava.” “E esse nariz tão grande?” “É porque agora sou dona do meu próprio nariz.” “E essa boca tão grande?” “Acho que é porque já posso falar por mim mesma” (TORERO; PIMENTA, 2010, p. 53).

Chapeuzinho pergunta sobre a avó, se o lobo a engolira e quem era ele. O lobo diz que engoliu a vovó, e que engoliria a Chapeuzinho Preto também, mas não naquele momento, porque era o lobo dos lobos, mais conhecido pelas pessoas como Tempo. O caçador logo chega, atenta contra a vida do lobo, mas não consegue. A história termina com o caçador reconhecendo que não poderia vencer o lobo, a vovó sendo engolida depois de uma vida longa e feliz e Chapeuzinho Preto aprendendo uma lição: “devemos comer as jabuticabas bem devagar e aproveitar cada uma” (TORERO; PIMENTA, 2010, p. 54 - 55).

Essa história de Chapeuzinho Preto poderia ser trabalhada para reforçar o sentido de identidade étnico e “racial” negra, sobre o qual Munanga reflete:

“Identidade étnico-racial negra”. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também a legitimação da chamada democracia racial brasileira e a conservação do status quo. (MUNANGA, 2003, não paginado).

O conto traz reflexões bem pertinentes sobre crescimento e envelhecimento, luto e tempo. O lobo é apresentado como Tempo, mas também podemos encará-lo como a própria personificação da morte, que chega para todos e é inevitável. Alguns como a vovó conseguem viver uma vida longa e feliz, outros nem tanto. O caçador parece representar a humanidade, que tenta sempre lutar contra o tempo, querendo vencê-lo e burlá-lo para não chegar à morte. Apesar de ser um livro infantil, o conto traz vários assuntos importantes e delicados e trabalha a cor preta de forma respeitosa, sem associá-la a representações negativas. Em comparação ao conto original, existem inúmeras diferenças, desde enredo a personagens, com destaque à moral da história. Apesar de todas as versões trazerem alguma moral em si, cada uma tem as suas especificidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Acreditamos que adultos que são leitores podem influenciar as crianças a serem leitoras, ainda na primeira infância, dependendo do modo como apresentamos o livro ou as histórias para as crianças pequenas, nas mais tenras idades. Essa apresentação deve ser feita de forma lúdica, envolvente e com entusiasmo, para que, dessa forma, se prenda a atenção dos pequenos. Através das histórias muito pode-se aprender, como a diversidade, o respeito ao próximo, o luto, entre outros temas de difícil abordagem, sobretudo nos primeiros anos da educação infantil.

Ao longo dos três capítulos em que se estruturou a dissertação, buscamos reconhecer a criança como um ser social, sujeito de direito, de sua história, que produz cultura e que atua na e modifica a sociedade, e a infância como uma categoria social do tipo geracional, construída socialmente, situando a problemática do preconceito e da discriminação dentro da sociedade brasileira.

Para tanto, apresentamos inicialmente a falta do sentimento de infância e correlações e tensões teóricas em relação à criança, bem como a questão das crianças negras e das primeiras creches, até chegarmos ao trato da literatura na legislação educacional do nosso tempo, traçando linhas gerais da história da literatura para as crianças (da tradição oral ao livro impresso) para subsidiar os capítulos subsequentes. No segundo capítulo, tematizamos relações entre indústria cultural e literatura para a infância, evidenciando como os livros ou textos literários acabaram sendo usados pela indústria cultural como forma de ganhar dinheiro.

Ainda discutimos as diferenças entre os livros anteriormente moralizantes, com animais ou personagens crianças e como são agora, com histórias protagonizadas por crianças heroínas em busca de aventuras e de derrotar vilões, além de alguns fatores referentes à mediação literária na Educação Infantil e à falta da representatividade das crianças negras em bons livros infantis nas creches.

Por entendermos que as potencialidades pedagógicas de uma obra literária não podem ser dissociadas da capacidade de fruição dos leitores, reconhecemos a inocuidade de um trabalho que desconsidere o prazer de ler e o papel mediador da literatura na formação de leitores e cidadãos. *Chapeuzinhos coloridos*, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2010), com ilustrações de Marília Pirillo, as questões sociais são trabalhadas em conexão com diferentes cores no decorrer da história.

A partir desse itinerário, foi possível verificar que a literatura para as crianças pode ser potencializada pedagogicamente no contexto da Educação Infantil. Os temas mencionados (morte, luto, diversidade cultural, autoestima e outros) são de extrema importância para a formação das crianças, e o jogo com as cores favorece esse trabalho. Na esfera das cores e da diversidade cultural, trabalhamos pontos cruciais como o preconceito e a discriminação, buscando desmitificar a relação da cor preta com coisas ruins e obscuras. Por isso a grande importância de ver

a literatura como grande aliada na Educação infantil, com os pequenos, e não apenas como um acessório, passatempo – ou um castigo para as crianças maiores.

Nessa perspectiva, concluímos que, através da literatura e de uma boa contação por parte dos professores, podemos transformar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Infantil e trabalhar temas considerados complicados com as crianças desde a mais tenra idade, com a mediação de boas histórias.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, V. T. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11.
- BARBOSA, J. P. S. Letramento multimodal: os app books infantis e o lugar da leitura literária na escola. In: SILVA, M. et al. (org.). **Literatura, linguagem e ensino**: novos olhares, outros caminhos. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 170 a 190.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. 41.ed. 3. reimp. – Belo Horizonte: Editora Yellowfante, 2020.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1999.
- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades, p. 171 -193. 2011.
- PERRAULT, Charles. Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Apresentação: Ana Maria Machado. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- LAJOLO, M. **Literatura**: leitores & leituras. São Paulo: Moderna, 2001.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/2003.

ROSA, L. O; SANTOS, B. C. L. S; BITTENCOURT, E. O. Mediação literária: experiências sensíveis na Educação Infantil. In: SILVA, M. et al. (Org.). **Literatura, linguagem e ensino: novos olhares, outros caminhos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 17 a 36.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jul.1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Temas em debate: educação infantil, classe, raça e gênero. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 58-65, fev. 1996.

SEGUNDO, Rinaldo. A invenção da infância: pressuposto para a compreensão do Direito da Criança e do Adolescente. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 8, n. 178, 31 dez. 2003. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4542>. Acesso em: 19 nov. 2020.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. **Chapeuzinhos Coloridos**. Ilustrações: Marília Pirillo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

WERKMEISTER, D. N. **A formação do leitor de literatura: histórias de leitores**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

ZILBERMAN, R. **A leitura do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

# PREVENÇÃO DO SUICÍDIO: A ESCOLA COMO ESPAÇO ACOLHE (DOR)

Dione Maria Menz  
Glauca da Silva Brito

## ESCOLA, PANDEMIA E SOFRIMENTO EMOCIONAL

A pandemia da COVID-19<sup>4</sup> ampliou o papel e importância da escola revelando à sociedade sua posição de destaque no desenvolvimento de ações para a saúde emocional de crianças e adolescentes, de maneira que, mais que espaço de aprendizagem de Ciências, Português ou Artes, a escola é local de proteção e construção de redes de cuidado.

Esta afirmativa sustenta-se nos dados do Ministério da Saúde (MS) que indicam o Brasil, como o vice-campeão mundial em mortes nesta pandemia, e nas preocupações de professores e gestores que, ao retornarem às aulas presenciais, no segundo semestre de 2021, identificaram estudantes órfãos e em sofrimento emocional, em decorrência do SARS-CoV-2. No Paraná, os cartórios de registro civil apontaram 753 óbitos de pais de crianças de 0 a 6 anos, no período de março de 2020 a setembro de 2021 (G1 PARANÁ, 2021), de forma que acolher os sofrimentos decorrentes da orfandade, configura-se uma realidade às escolas no pós-pandemia. Destaca-se que, os desafios impostos às escolas ultrapassam a preocupação com os estudantes, haja vista que, muitos professores também vivenciaram o luto de seus familiares por COVID-19.

---

<sup>4</sup> O Coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Em 25/10/2021 o Brasil contabilizava 605.880 óbitos e 21.734.889 casos de Coronavírus desde o início da pandemia, segundo balanço do consórcio de veículos de imprensa com dados das secretarias de Saúde.

Neste contexto de luto e de retomada das atividades sociais e acadêmicas, possibilitadas pela redução da taxa de transmissão do SARS-CoV-2, em decorrência do aumento da cobertura vacinal, uma série de desafios está colocada ao cotidiano escolar, alguns deles amenizados com o uso de álcool em gel e máscaras, outros, porém, indicam que o “novo normal” envolve a revisão do sentido e do significado da escola, convocando gestores, professores e estudantes a retomarem laços afetivos, reorganizarem espaços físicos e ainda, construir estratégias para o enfrentamento da evasão escolar, do sofrimento emocional e das dificuldades de aprendizagem identificadas no retorno à escola.

Não cabe, na retomada das aulas, acreditar que a única tarefa da escola é a mediação da aprendizagem de crianças e adolescentes. Embora esse seja seu papel principal, é preciso compreendê-la como local de acolhida, de afeto, identificação de potencialidades, necessidades e dores. A escola, enquanto parte da rede de proteção, participa da identificação das situações de risco, orienta famílias e acolhe grupos vulneráveis, em especial LGBTQIA+, que por vezes, só encontra apoio na comunidade escolar, ou se utiliza desta para revelar sua condição, seus sofrimentos, abusos, cortes, ideações suicidas e pedir ajuda.

Estes desafios da escola tornam-se ainda mais dramáticos, ao analisarmos o boletim epidemiológico do MS de setembro de 2021, que apontou o aumento da mortalidade por suicídio, de crianças e adolescentes no período entre 2011 e 2019, indicando que seu enfrentamento envolve a construção de ações intersetoriais e o fortalecimento das redes de cuidado que acolhem este grupo.

De acordo com Sousa *et al.* (2021), a literatura evidencia que suicídios são evitáveis, sendo necessário desenvolver ações de prevenção abrangentes e integradas com diferentes setores da sociedade, como a educação. Entre as estratégias de prevenção do suicídio, está à necessidade de envolvimento de gestores e profissionais de saúde no planeja-

mento de ações e na definição das intervenções voltadas à prevenção do suicídio e uma articulação intersetorial com formação de redes de apoio a comunidade.

Destaca-se que os dados do Sistema de Informação de Mortalidade (SIM), registraram um incremento de 81% na taxa de óbitos de adolescentes (14 a 19 anos), no período de 2011 a 2019, passando de 606 óbitos e de uma taxa de 3,5 mortes por 100 mil hab., para 1.022 óbitos com taxa de 6,4 suicídios para cada 100 mil adolescentes.

Ainda mais preocupante que o incremento da taxa de mortalidade do suicídio de adolescentes, são os dados sobre o coeficiente de mortes de crianças (5 a 13 anos) neste mesmo período, onde houve um aumento de 113% na taxa de mortalidade, passando de 0,3 casos de suicídio por 100 mil hab., para 0,7 casos por 100 mil habitantes (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021).

Estes dados, associados aos fatores de risco para o suicídio de crianças e adolescentes, alertados pelo manual da Organização Mundial da Saúde (OMS) (2000) sobre Prevenção do Suicídio, dirigido a professores e educadores, aponta que padrões familiares destrutivos e eventos traumáticos no início da infância afetam aqueles submetidos a estas situações, reafirmando a emergência deste tema no contexto da escola, convocando assim, professores para identificação de estudantes em sofrimento emocional. O mesmo manual destaca que morte de pais/guardiões contribui para que crianças e adolescentes tentem ou consumam o suicídio:

Maior susceptibilidade ao estresse, estilo cognitivo e traços de personalidade mencionados anteriormente (decorrentes de fatores genéticos, padrões familiares e eventos de vida estressantes no início do desenvolvimento), são geralmente observados em crianças e adolescentes suicidas. Esta susceptibilidade torna

difícil lidar com eventos de vida negativos, o comportamento suicida é, portanto precedido de eventos estressantes. Eles desencadeiam sentimentos de abandono e desesperança, isto pode trazer à tona pensamentos de suicídio e levar à tentativa de suicídio ou suicídio. (OMS, 2000, p. 15).

Embora os documentos da OMS, há anos, registrem que o enfrentamento do suicídio constitui-se tarefa: interprofissional, intersetorial e multidisciplinar; indicando que a construção de estratégias para sua prevenção articulam diferentes atores, dentre os quais os professores, este tema permanece assustando as escolas, que, além de tratá-lo como tabu, coloca-o em segundo plano na esperança que caia no esquecimento. Ocorre que, a emergência do tema não só o impede de cair na vala comum do esquecimento, como também, permanece assombrando a comunidade escolar, provocando-a a responder ao chamado da Organização das Nações Unidas (ONU) e da OMS para a construção de estratégias que visem sua prevenção.

As estratégias para seu enfrentamento encontram amparo nas orientações da OMS desde a década de 1990, quando esse organismo internacional, respondendo à demanda da Organização das Nações Unidas (ONU), após representantes de diversos países demonstrarem preocupação com o aumento das taxas de morbidade e mortalidade por suicídio em seus territórios, passou a tratar essa temática como um problema de saúde pública. O documento da ONU, intitulado *“Prevention of suicide: guidelines for the formulation and implementation of national strategies”* (ONU, 1996), aborda essa questão e explicita a necessidade da colaboração intersetorial e de abordagens multidisciplinares para o enfrentamento desse fenômeno, indicando aos países signatários das Nações Unidas a necessidade de construir políticas públicas que respondam a esse problema. (MENZ, 2021, p. 29).

Se a emergência do tema e os documentos da OMS e do MS já convocavam a escola para a prevenção do suicídio, em 2017, um novo e dramático cenário revelou-se, pois, em função da explosão das discussões sobre o jogo “Baleia Azul”<sup>5</sup> e do seriado “13 Reasons Why”<sup>6</sup>, tratar sobre o suicídio de jovens, configurou-se uma realidade impossível de ser negada, implicando à Educação a busca de caminhos para seu enfrentamento através da qualificação de docentes para o desvelamento das dores e temores envolvidas neste fenômeno:

[...] fortalecer a comunidade escolar e dar visibilidade a um fenômeno tratado como tabu, escondido nos cantos da escola, revelado nos pedidos de socorro que por vezes só encontram acolhida nas duras e inertes portas dos banheiros onde figuram imagens da vida insuportável, palavras que expressam gritos ensurdecedores, respingos de sangue que traduzem a dor de viver. (MENZ, 2021, p. 21).

Desta forma, como na música “o tempo não para”<sup>7</sup>, a retomada das aulas no contexto pós-pandêmico, explicita o sofrimento emocional de professores e estudantes, provocando, os operadores das políticas públicas vinculadas à educação, para a construção de estratégias de cuidado, pautado em definitivo, no tema da saúde mental como um desafio, uma realidade que se inscreve no contexto escolar.

---

<sup>5</sup> Jogo veiculado na internet que propõe ao participante 50 desafios, culminando no suicídio. Em 2017 circulou nas redes sociais de diferentes países, dentre eles o Brasil, onde teria chegado em abril do mesmo ano, sendo incerta sua origem e forma como se estabeleceu em nosso país (BEDINELLI; MARTÍN, 2017).

<sup>6</sup> Série que estreou em abril de 2017 na plataforma online Netflix, baseada no livro Jay Asher com o mesmo título. A série retrata a história de uma adolescente que consuma o suicídio, deixando como pistas de suas motivações 13 fitas gravadas (LLANO, 2017).

<sup>7</sup> Alusão à canção de Cazuza “O tempo não para” (1989).

## **PREVENÇÃO DO SUICÍDIO: UM JOGO PARA PROBLEMATIZAR O FENÔMENO**

Associada à emergência do tema suicídio, apontada no tópico anterior, em 2019 foi aprovada a Lei 13.819, que instituiu a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, obrigando não só os serviços de saúde, mas também as escolas a notificarem casos de violência autoinfligida (BRASIL, 2019). Assim, em conformidade com o Art. 6º da referida lei, casos suspeitos ou confirmados de violência autoprovocada são de notificação compulsória, devendo os estabelecimentos de saúde públicos e privados, notificarem os casos às autoridades sanitárias, gestoras do Sistema Único de Saúde (SUS) e os estabelecimentos de ensino públicos e privados, ao conselho tutelar.

As implicações desta lei e os incômodos vividos pela comunidade escolar, após invasão dos seus espaços pelo jogo “Baleia Azul”, aproximam professores e gestores da educação às Universidades, para a construção de parcerias e a construção de saídas para o enfrentamento do fenômeno. Neste contexto, e em resposta aos objetivos expostos pela referida lei, que em seu artigo 3º, inciso VII, explicita ser um dos seus fundamentos a promoção e articulação intersetorial do campo da saúde e da educação para o enfrentamento deste fenômeno; é que o Projeto de Extensão da Universidade Federal do Paraná (UFPR) “Luto e Prevenção do Suicídio” operacionaliza ações formativas para professores de escolas públicas, estabelecendo parceria com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Paraná, com objetivo de: sensibilizar e qualificar docentes para a complexidade do suicídio da juventude e intervenções possíveis de serem realizadas pela escola.

Durante a construção destas ações formativas, deparou-se com a seguinte questão: como apresentar o tema suicídio de maneira delicada, acolhedora e sensível, desvencilhando-o dos mitos, tabus, culpabilizações, juízo moral ou religioso que frequentemente o acompanham?

Partindo do princípio de que, não bastava apresentar aos professores conhecimentos técnicos e teóricos sobre o assunto, mas sim qualificá-los para compreenderem sua complexidade e se perceberem capazes de enfrentá-lo, construiu-se um jogo de tabuleiro nominado “13 tempos para a prevenção do suicídio”, que ao estilo dos *Role Playing Games*<sup>8</sup> (RPGs) e em alusão à série “13 Reasons Why”, apresenta a história de quatro estudantes do Ensino Médio que no decorrer de 13 semanas vivenciam sofrimentos emocionais, aproximando as histórias destes estudantes às que professores experimentam no cotidiano escolar. Os quatro personagens fictícios do jogo, retratam o dia-dia de Marcos, Ferrugem, Carol, Luana com narrativas recheadas de percalços que envolvem a escola, amigos e familiares.

## **ELEMENTOS DO JOGO “13 TEMPOS PARA A PREVENÇÃO DO SUICÍDIO”**

A construção do jogo envolveu a Coordenação do Projeto de Extensão, duas Bolsistas com experiência em design e mecânica de jogos de tabuleiro, um Psicólogo especialista em trabalhos com adolescentes, e um Linguista que revisou todas narrativas do jogo. Já para o desenvolvimento do jogo foram considerados os fatores de risco e as estratégias de prevenção elencadas nos manuais da OMS e do MS que tratam da temática.

Desde seu protótipo, o jogo buscou problematizar situações, articulando casos que se assemelhavam ao universo da escola, a importância da escuta, acolhimento, cuidado e reconhecimento, por parte de profes-

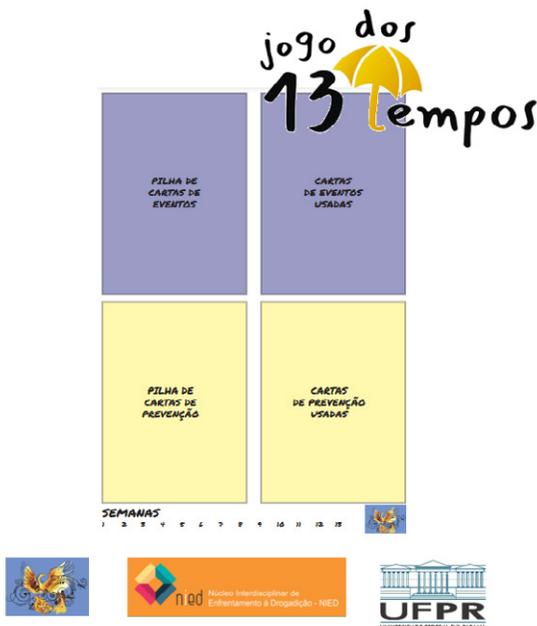
---

<sup>8</sup> Role Playing Game ou RPG é a abreviação de uma expressão inglesa que significa “jogo de interpretação”, comumente classificada como uma brincadeira de contar histórias. O primeiro RPG que se tem conhecimento é o “Dungeons & Dragons” (Masmorras e Dragões), um jogo de fantasia medieval que surgiu por volta de 1974 nos EUA (ALVES *et al.*, 2004).

sores, de estudantes com ideação suicida. As narrativas que compuseram os personagens faziam referências às situações de proteção e risco identificadas no contexto da escola e da família que poderiam prevenir ou incitar as tentativas ou a consumação do suicídio.

O nome do jogo “13 tempos para a prevenção do suicídio” além de fazer alusão à série “13 Reasons Why”, indica ainda a importância das ações de prevenção que podem ser desenvolvidas no decorrer do tempo, de maneira que, se a protagonista do seriado citado tinha 13 razões para consumir o suicídio, o jogo por sua vez, de maneira subliminar, aponta para as tantas oportunidades que podem ser aproveitadas para a construção de outros sentidos de vida, contrapondo-se à dor de viver.

Figura 1 - Tabuleiro do jogo.



Fonte: MENZ, 2021.

Esta estratégia lúdica apresenta o assunto com a seriedade que o tema merece, buscando desenvolver nos jogadores os conhecimentos, habilidades e ferramentas que sustentem intervenções para a prevenção do suicídio, sempre orientadas pela dialogicidade e interlocução com narrativas que retratam o universo juvenil.

Por se tratar de um jogo, além das cartas que discorrem sobre as 13 semanas de cada personagem, foram inseridas ainda cartas de proteção e de risco, que convidam os jogadores a escolher quem proteger a cada rodada. Essa regra obriga-os a discutirem o que se passa com cada caso a cada semana, e eleger somente dois dos quatro personagens a serem protegidos em cada rodada. Ao final das 13 semanas (13 rodadas) os quatro personagens chegam ao desfecho de sua história, e de acordo com o número de cartas de proteção e de risco que receberam encerra-se cada caso, apresentando-se a situação de cada adolescente após 13 dias, 13 semanas e 13 meses, após as 13 rodadas.

O jogo é composto com as seguintes peças:

- 28 cartas de eventos: 14 cartas de proteção e 14 de risco;
- 26 cartas de prevenção;
- 1 contador de semanas (que podem ser marcadas por um feijão);
- 52 cartas de narrativa (13 para cada personagem);
- 12 cartas de conclusão (três finais para cada personagem);
- 1 Tabuleiro;
- Fichas de Fadiga (representadas pelos feijões).

A organização do jogo, suas regras, utilização das cartas e desenvolvimento das rodadas estão contidas no manual de instrução que orienta como iniciá-lo, como utilizar o tabuleiro e sobre a ordem das cartas:

1. A pilha de cartas da narrativa de cada personagem, que apresenta o decorrer das 13 semanas que os envolvem, bem como, as três cartas finais que revelam o desfecho de cada um dos quatro adolescentes, são colocadas no tabuleiro no local destinado às "fichas de personagem/características da personagem". Estas narrativas foram construídas com objetivo de envolver os professores no debate sobre as retóricas da adolescência, relacionando-as às situações vividas pelas personagens, como o exemplo que segue sobre a semana 2 dos personagens Ferrugem e da Carol, e a semana 9 dos personagens Marcos e Luana.

Ferrugem continuava 'causando' na escola. Ele era um dos 'moleques mais zueiros' do 8º ano. Apesar de seu típico, era um sujeito muito carismático. Tratava todo mundo com respeito, sempre 'sorrindo', aparentando bom humor. Gostava muito das 'tiazinhas da limpeza', quando chegava na escola fazia questão de abraçar as duas funcionárias.

Não conseguia se concentrar muito nas aulas, mas o que fazia 'dava pro gasto'. Quando cumprimentou uma das tiazinhas, e ela perguntou se estava tudo bem, ele disse: "Tudo na paz, tia, estou preocupado com minha mãe, que é uma guerreira, mas tá tudo na paz". Foi a primeira vez que Ferrugem deixou escapar esse assunto."

Nesta semana Carol, que sempre conversava na escola com Ana, sua amiga mais próxima, sentiu que a amiga estava distante e fria, parecendo estar sempre fugindo. Carol mandou algumas mensagens para Ana perguntando se ela estava com algum problema, se queria conversar, mas a amiga respondia evasivamente. Carol gostava das aulas de Letras e tinha um bom vínculo com sua professora de Literatura, Márcia. Aproveitou para escrever uma redação e parafraseou no título o poema de Alberto Caeiro/Fernando Pessoa: 'pensar é estar doente dos olhos'.

O pai de Marcos foi sozinho à escola conversar com o diretor. Mostrando indignação, disse que seu filho agiu em legítima defesa, que se fosse chamado de bicha, também teria agredido. A professora Márcia, da literatura, que acompanhava essa conversa, fez ponderações de que talvez Marcos estivesse passando por um momento de muita cobrança e estresse, que seria importante a família pensar em algum tipo de suporte. O pai de Marcos diz que quem deve dar o suporte é a escola, e que a única coisa que Marcos precisa é passar no vestibular. Marcos permaneceu quieto o tempo todo. Na volta pra casa, no Opala 1977, seu pai deu um tapa forte em sua orelha e disse, repetidas vezes: ‘presta atenção no que você está fazendo’. Marcos engoliu o choro.

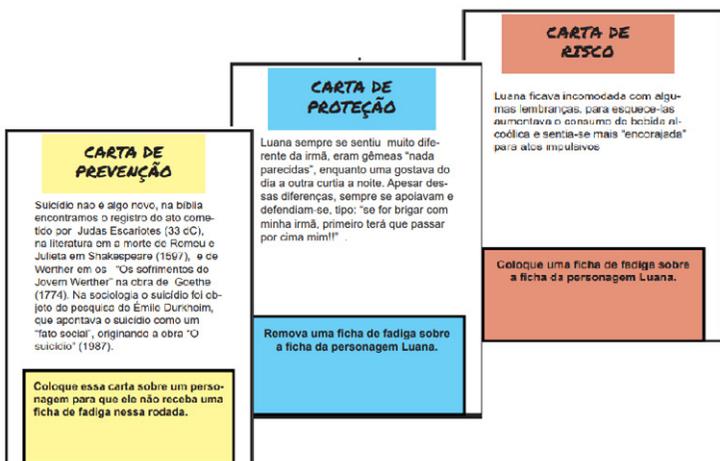
Desde a visita de Amanda, sua prima Luana estava mais introspectiva e raivosa. Não conversou mais com ela sobre o assunto, pensou em perguntar para sua mãe ou conversar com a irmã, mas não tinha coragem. Parecia que havia um ‘bloqueio’ e não conseguia se lembrar de quando era muito pequena. Nem a imagem do seu pai era clara em sua memória, muito menos a história do banheiro que a prima comentou. Naquela semana, passou a beber sozinha. Ficava em casa, comprava cigarros e vinho barato e ficava no quarto ouvindo seus discos até à madrugada. Em uma dessas noites tomou remédios controlados de sua mãe junto com vinho, teve um ‘apagão’ e só acordou às 3 da tarde do dia seguinte. (MENZ, 2021, p. 111-112).

2. As cartas de risco e as cartas de proteção são juntadas, embaralhadas e colocadas no tabuleiro no espaço reservado à "pilha de cartas de eventos". As cartas de risco foram construídas a partir das orientações dos manuais de prevenção do suicídio da OMS, que apontam como fato-

res de risco: uso abusivo de álcool e outras drogas, episódios de violência sexual, *bullying*, isolamento social, dificuldades para dialogar com os pais, e vulnerabilidades sociais diversas. As cartas de proteção, por sua vez, foram construídas especificamente para cada personagem, fazendo-se referência a eventos, situações ou relacionamentos que os protegiam, como apoio da família, professores ou atividades prazerosas.

3. As cartas de prevenção são embaralhadas e colocadas no espaço “pilha de cartas de prevenção” do tabuleiro. Elas discorrem sobre os aspectos: psicossociais, históricos e culturais, que envolvem o suicídio, ainda, esclarecem mitos, apresentam dados epidemiológicos, ações e estratégias com evidência relatadas na literatura para prevenir o suicídio.

**Figura 2 - Exemplos de cartas de Prevenção, Proteção e Risco.**



Fonte: MENZ, 2021.

4. Após a organização das cartas e do tabuleiro, dá-se início ao jogo:

Informa-se aos jogadores que o *game* narra o itinerário de 13 semanas de quatro personagens e que o principal objetivo do jogo é con-

cluír as 13 semanas com a menor quantidade possível de fichas de fadiga sobre as fichas das personagens, sendo estas fichas de fadiga colocadas sobre os personagens que não foram escolhidos pelo grupo para serem protegidos.

Começa-se na semana 1, que é marcada no contador de semanas. Inicia-se a revelação da carta da semana 1 de cada um dos personagens, lendo-as em voz alta para todos os participantes. A leitura é revezada com outros participantes de maneira que todos possam ler as cartas de cada personagem.

Em seguida, compra-se uma carta de evento que é lida em voz alta, e após é colocada no espaço “cartas usadas de evento”. Cada carta de evento vai repercutir na vida de cada um dos personagens do jogo. Em seguida, um dos jogadores compra duas cartas de prevenção que são lidas em voz alta, e escolhe dois personagens para colocar uma carta de prevenção, uma para cada um dos dois personagens escolhidos na rodada, de maneira que, os personagens que não foram escolhidos na rodada receberão uma ficha de fadiga e as cartas de prevenção que foram lidas são depositadas no espaço “cartas de prevenção usadas”.

Aqui reside o mérito do jogo, pois, os jogadores, ao eleger dois personagens para proteger, estarão deixando outros dois personagens desprotegidos. Neste momento os jogadores apresentam seus argumentos sobre quais personagens encontram-se em maior risco para a tentativa de suicídio, tecem comentários sobre as semelhanças entre as situações vividas pelos personagens e seus estudantes e ampliam as discussões, pois, o jogo, além de apresentar situações que estão relacionadas ao risco do suicídio, também problematiza sobre violências, abusos e outras temáticas que habitam as periferias urbanas e existenciais.

Encerrada a rodada que retrata a semana 1 dos 4 personagens, dá-se seguimento ao jogo abrindo-se as cartas relativas a semana 2 e re-

petindo o processo citado anteriormente até chegar na semana 13. Ao final da semana 13, contam-se quantas fichas de fadiga cada personagem obteve, revelando-se as cartas de conclusão de cada personagem, lendo-as em voz alta, de acordo com o número de fichas de fadiga que obteve.

### **CAROL, FERRUGEM, LUANA E MARCOS: PERSONAGENS FIC-TÍCIOS QUE RETRATAM ESTUDANTES DA ESCOLA PÚBLICA.**

*Carol* é apresentada como uma garota de 18 anos, que namora Thiago, a quem conheceu na igreja que frequentavam há um ano e sete meses. Embora não fosse “fanática”, gostava de acompanhar sua tia de 35 anos, a quem considerava “carola”, mas com quem tinha boas conversas. Segundo Carol, essa tia era uma pessoa “muito legal” e ela a admirava muito, pois parecia ser uma “mulher independente e com ideias interessantes”. Carol morava com os pais, estudava no terceiro ano do Ensino Médio e gostava muito de ler.

*João Carlos*, mais conhecido como Ferrugem, na escola e na vila onde mora. Tem 16 anos e está no oitavo ano. Mora com sua mãe, que trabalha como diarista, e sua meia-irmã, *Letícia*, de 14 anos. Tem dois irmãos mais velhos que não moram mais na mesma casa, que fica perto de um córrego, atrás da escola onde estuda e o local é considerado uma “quebrada”.

*Luana* tem 17 anos e está no segundo ano do Ensino Médio. Estuda à noite, na mesma sala que sua irmã gêmea, *Andressa*. As duas são próximas, mas com personalidades e identidades muito distintas. *Andressa* é uma garota “tipo *Patty*” e, apesar da família não ter muita grana, se esforça para vestir roupas de marca. Já *Luana* é mais “largada”, usa roupas mais “zuadas”, e, como gosta de rock, está sempre com camiseta de bandas. A mãe delas se divorciou quando tinham seis anos e o pai, desde

então, tinha “caído no mundo”. Mais tarde, souberam que a mãe, havia registrado um boletim de ocorrência contra o pai por ameaça, violência contra a mulher e sexo sem consentimento. De certa forma, ambas “herdaram” o rancor e ressentimento de sua mãe em relação ao pai e nunca fizeram questão de procurá-lo.

*Marcos* é retratado com 17 anos e estudante do terceiro ano do Ensino Médio. Estuda muito para tirar uma boa nota no ENEM. Participa de todas as aulas e grupos de estudo do colégio. Seu objetivo é ser engenheiro, como seu pai. Aliás, foi seu pai quem “meteu-lhe a ideia na cabeça” dizendo repetidas vezes “faz engenharia, filhão. Engenharia é coisa de homem. Além do que dá dinheiro!”. Marcos é filho único. Apesar de seu pai ter uma profissão considerada boa, a condição financeira deles é instável. Sua mãe não trabalha e o seu pai vive atolado em dívidas - parte delas é para a mecânica e conservação do Opala 1977, seu carro que é uma relíquia. Marcos é quieto e introvertido, parece não ter muitos amigos e se relaciona mais com os livros e apostilas de exercícios do que com os colegas.

A construção da identidade desses adolescentes aproxima suas realidades às situações vividas pelos estudantes atendidos por professores das escolas públicas, despertando a empatia dos docentes pelas personagens. Essa aproximação reduz a resistência dos professores para discutirem sobre suicídio, permitindo-lhes aprofundar as problematizações sobre o tema, na medida em que as cartas de prevenção, proteção e risco são apresentadas.

## **QUALIFICAR PROFESSORES: MAIS QUE UM DESAFIO UM COMPROMISSO**

Os documentos da OMS e do MS que abordam a formação docente ressaltam seu papel na prevenção do suicídio. Nesses documentos,

a escola foi referenciada como o lócus privilegiado de intervenções que possam acolher o sofrimento da comunidade escolar diante do fenômeno do suicídio.

Assim, propõe-se um jogo para construção de alternativas afetivas e efetivas de intervenção, que possam acolher as demandas das escolas, dos docentes, dos discentes e demais participantes da comunidade escolar, de maneira que problematize as situações vividas pela escola, construa aprendizagens, diminua as resistências e instigue reflexões que possam potencializar o desenvolvimento de conhecimentos integrados ao cotidiano dos docentes para o enfrentamento do suicídio.

Além dos professores das escolas públicas, o jogo pode ser aplicado a outros grupos interessados em problematizar sobre o tema suicídio. Sua aplicação deve ser coordenada por um profissional com conhecimentos sobre o tema, devido a isso, recomenda-se que seja um Psicólogo ou um multiplicador com formação/experiência no manejo de situações que envolvem o sofrimento emocional.

Desde seu protótipo em 2018, quando ainda não se configura enquanto um jogo, mas como um conjunto de cartas que narravam o decorrer das 13 semanas de quatro adolescentes em situação de risco, esta proposta lúdica busca trazer leveza às discussões que envolvem temas sensíveis, sem abrir mão da capacitação teórica, dialogicidade e reflexões sobre o mundo da escola e sua posição de destaque para o enfrentamento do suicídio de crianças e adolescentes (MENZ, 2021).

[...] a escola não pode prescindir de seu papel formador para além da educação dos conteúdos formais estabelecidos. É fundamental seu papel como disseminadora de práticas integradoras, principalmente daquelas voltadas para a formação de cidadãos, engajados nas dores cotidianas. É na escola que se encontram as pessoas que podem estar melhor preparadas para enfrentar os temas sensíveis; é na escola que

a ciência se dissemina e pode 146 amparar docentes, pais, equipe pedagógica e demais membros da comunidade para enfrentar as adversidades que os temas sensíveis despertam. A formação de docentes permite, assim, ampliar o escopo de políticas públicas de enfrentamento do suicídio de forma científica e ao mesmo tempo acolhedora (acolher a dor), pois a função de acolhimento só pode ser realizada por alguém que tem proximidade com quem sofre. (MENZ, 2021, p. 146).

Estuda-se a incorporação de uma quinta personagem ao jogo, um profissional da educação em situação de risco para suicídio. Esta proposta está fundamentada na preocupação de proteger quem protege, afinal se o professor não estiver cuidado, como cuidará do outro? Tal proposta encontra eco no SIM do MS, nos dados que revelam o crescimento do número de professores e professoras das redes pública e privada, de todos os níveis de ensino que cometeram suicídio nos últimos anos no Paraná: um caso em 2014, quatro em 2015, oito em 2016 e 12 em 2017, atingindo a marca de 15 casos no ano de 2018 (BIANCHINI, 2019).

Propor estratégias de cuidados e de enfrentamento do sofrimento emocional que acomete o mundo da escola é compromisso de todos que se implica com a construção de redes de solidariedade, compaixão e superação da dor de viver. É mediar temas sensíveis, e dentre eles o mais sensível de todo o suicídio, a partir de relações colaborativas e parceiras que envolvem a educação, de maneira que, relações líquidas possam ser substituídas por enlaçamentos que autorizem a comunidade escolar a contemplar a vida e retomar projetos de vida em substituição aos projetos contra a vida, como apontado por Han (2018, p. 87): “A sociedade atual não é uma sociedade do “amor ao próximo”, na qual nos realizaremos reciprocamente. Ela é, muito antes, uma sociedade do desempenho, que nos individualiza. O sujeito de desempenho explora a si mesmo até ruir. E ele desenvolve uma autoagressividade que não raramente desem-

boca no suicídio. O Si como belo projeto se mostra como projétil, que ele, agora, aponta para si mesmo”

Assim, qualificar profissionais que lidam com temas como a prevenção do suicídio é tarefa desafiadora, portanto, é fundamental que a escolha das tecnologias considere a complexidade do tema, a delicadeza do encontro, a sensibilidade da abordagem e a singularidade da pessoa partindo das demandas e do diagnóstico qualificado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L.; GUIMARÃES, H.; OLIVEIRA, G.; RETTORI, A. Ensino On-Line, jogos eletrônicos e RPG: construindo novas lógicas. **Conferência eLES**, Aveiro, v. 4, p. 49-58, 2004. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/ead/artigo.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BEDINELLI, T.; MARTÍN, M. Baleia azul: o misterioso jogo que escancarou o tabu do suicídio juvenil. **El País**, São Paulo/Rio de Janeiro, 02 maio 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/27/politica/1493305523\\_711865.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/27/politica/1493305523_711865.html). Acesso em: 30 jun. 2021.

BIANCHINI, L. Suicídio de professores no Paraná aumenta 15 vezes em cinco anos. **Brasil de fato**, Curitiba, 15 out. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2019/10/15/suicidio-de-professores-no-parana-aumenta-15-vezes-em-cinco-anos>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998. Diário Oficial [da] União: Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/113819.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113819.htm). Acesso em: 30 jun. 2021.

G1 PARANÁ. Mais de 750 crianças de até seis anos perderam um dos pais para a Covid no Paraná, diz associação. **Paraná RPC**. Curitiba, 14 out. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2021/10/14/mais-de-750-criancas-de-ate-seis-anos-perderam-um-dos-pais-para-a-covid-no-parana-diz-associao.gh.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

HAN, B. C. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

LLANO, P. de. '13 Reasons Why' os motivos de um suicídio juvenil em uma fita cassete. **El País**. Miami, 31 out. 2017. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/30/cultura/1490873530\\_837649.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/30/cultura/1490873530_837649.html). Acesso em: 30 jun. 2021.

MENZ, D. M. **Formação de professoras e professores para prevenção do suicídio**: uma estética possível de educação híbrida. 2021. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Boletim Epidemiológico**. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde 2, v. 52, n. 33, set. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. **Prevenção do suicídio**: manual para professores e educadores. Genebra: OMS, 2000.

SOUSA, N. T. B.; TEIXEIRA, L. O. O.; VEDANA, K. G. G.; MIASSO, A. I. Preditores de recorrência de lesões autoprovocadas e de óbitos por suicídio em um estado brasileiro. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 10, n. 2, e4110212142, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12142>. Acesso em: 20 out. 2021.

# **EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA CULTURAL: O QUE NOS REVELAM OS ESTUDOS**

Marcelo Victor da Rosa  
Sarah da Silva Corrêa Lima

## **ALGUNS PERCURSOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Educação Física está inserida no contexto escolar desde muito tempo, demonstrando certa relevância no cenário da educação brasileira. Contudo, ela não era disciplina curricular obrigatória até a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a criação da LDB nº 9.394/96, que em seu § 3º, da Lei 10.793 estipula a Educação Física como disciplina obrigatória do currículo da educação básica (BRASIL, 1996).

Por meio da LDB nº 9.394/96, cria-se o primeiro documento norteador da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo objetivo foi propor uma matriz curricular educacional que servisse como parâmetro a todas as disciplinas obrigatórias a serem ensinadas, desde a Educação Infantil até o 3º ano do ensino médio, respeitando os diversos saberes e formas de ensinar das regionalidades culturais, sociais e ou étnicas (BRASIL, 1996; 1997; 1998a; 1998b; 2000).

Atualmente, o documento norteador obrigatório a todas as escolas é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada para oferecer uma matriz curricular unificada, na qual estipula os conteúdos, habilidades e competências destinados a cada ano de ensino (BRASIL, 2018). Porém entendemos que a BNCC não leva em consideração as diversas questões dos saberes regionais, da diversidade cultural, de gênero, social e étnica.

Mas até chegarmos no cenário atual, a Educação Física no Brasil passou por muitas transformações ao longo dos anos. Seu início se deu por meio da ginástica (Alemã, Sueca, Francesa) no antigo Ginásio Nacional, atual Colégio Pedro II, no século XIX. As ciências médicas e a área militar também tiveram grande influência durante o primeiro período do século XX, corroborando para um maior aprofundamento nas questões biologicistas e de preparação física (MARINHO, 2010).

Em 1939 é criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), primeira instituição responsável por formar civis para serem professores de Educação Física, pois anteriormente só militares eram formados para ministrarem aulas de Educação Física (BRACHT, 1999).

A partir do segundo período do século XX, entre às décadas de 1970 e 1980, houve a criação do movimento “renovador pedagógico”, no qual muitos teóricos da Educação Física se propuseram a (re)pensá-la no contexto escolar, buscado uma alternativa para além das que se tinha até então (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Deste modo, tal movimento possibilitou as discussões e publicações acerca da Educação Física escolar, sendo que alguns/mas autores/as sugeriram que os conteúdos a serem ensinados nas aulas transpusessem o ensinamento de práticas meramente mecanicistas e sistemáticas de cuidado, para a disciplinação do corpo, (re)pensando-os sob um olhar pedagógico mais crítico de como e por que ensinar, a partir de uma compreensão de corpo e de práticas corporais que visassem uma Educação Física mais humanizada e menos tecnicista, resultando no que conhecemos hoje por abordagens metodológicas do ensino em Educação Física escolar (PALAFOX; NAZARI, 2007; CASTELLANI FILHO, 2010).

Algumas das principais abordagens são:

**Quadro 1 – Abordagens teóricas da Educação Física**

Abordagens	Representantes	Ano
Aptidão Física	Vitor Matsudo e outros	1978
Humanista	Vitor Marinho de Oliveira	1985
Concepção Aberta de aula	Reiner Hildebrandt e outros	1986
Psicomotora	Le Bouch e outros	1986
Fenomenológica	Silvino Santin Wagner W. Moreira	1987; 1990; 1992; 1992; 1993
Desenvolvimentista	Go Tani e outros	1988
Construtivista	João Batista Freire	1989
Sociológica	Mauro Betti	1991
Crítico – Superadora	Valter Bracht e outros <sup>3</sup>	1992
Crítico – Emancipatória	Eleonor Kunz e outros	1994
Cultural – Plural	Jocimar Daólio	1994

Fonte: Palafox e Nazari (2007).

Como pode ser observado, uma das abordagens da Educação Física é a ‘Cultural/Plural’, idealizada por Jocimar Daolio (1995). Nesta abordagem, o autor se fundamentou no campo da Antropologia, tendo como principais referências as obras de Clifford Geertz, Malinowski e Marcel Mauss. Para o autor, a humanidade é permeada pela cultura, de modo que os processos simbólicos e dinâmicos são provenientes dela, por isso, devemos pensar a Educação Física a partir da cultura, e não de sua ênfase biologicista ou tecnicista. Essa é apenas uma das abordagens da Educação Física, mas uma das poucas que se propõe a pensá-la a partir do cerne da cultura, numa perspectiva antropológica.

E, apesar do movimento “renovador pedagógico” ter contribuído para o surgimento de novas concepções teórico-metodológicas nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Educação Física, que contemplem os contextos culturais ou não, a identidade do/a professor/a desta disciplina permanece atrelada a de um/a treinador/a ou disciplinador/a, já que alguns/mas deles/as entendem que o papel da Educação Física é esse, “educar os corpos”, seja pela disciplina ou pelo condicionamento (GALVÃO, 2002; COSTA; NASCIMENTO, 2006).

Mas não é só a Educação Física que passou por transformações durante a década de 1980. A Educação como um todo estava em ebulição, dado o momento histórico que o país transitava e as inúmeras reivindicações por mudança social, corroborando para que os Estudos Culturais tivessem um campo fértil para seu desenvolvimento, proporcionando um novo modo de pensar e fazer Educação, que abordaremos na próxima seção.

## **A PEDAGOGIA CULTURAL E O CURRÍCULO CULTURAL**

Para Williams (2015, p. 5), a cultura é algo comum a todos, visto que todas as sociedades têm, ao seu modo, uma organização social, seus próprios significados e propósitos: “Toda sociedade humana expressa isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é à descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra”.

Para o autor, a sociedade se (re)constitui ao longo do tempo, de acordo com a individualidade de cada sujeito que a compõe. Num primeiro momento, essa constituição se dá quando cada um de nós somos introduzidos/as socialmente por meio do aprendizado e da apropriação de cada significado instituído por essa sociedade a qual pertencemos. E de mesmo modo, num segundo momento, há a reconstituição desses significados, quando cada um de nós têm suas próprias experiências, percepções, observações e inicia uma nova concepção de significados pela via da experimentação. Ou seja, a cultura é sempre tradicional (transmitida de geração em geração) e criativa (dinâmica e fluída), simultaneamente.

Hall (1997) nos conduz a reflexão acerca do lugar da cultura em perpassar as fronteiras identitárias dos sujeitos e, por isso, está susceptí-

vel ao subjetivo de cada um/a, no que ele nomeia de política de identidade, uma vez que essa atravessa o modo de sentir e se relacionar com o mundo ao seu redor.

Para Costa, Wortmann e Bonin (2016, p. 517) é o próprio conceito de Cultura, intrinsecamente ligado aos estudos Antropológicos, que possibilita o “[...] modo particular de olhar para a cultura” que os Estudos Culturais têm, além de possibilitar discussões acerca de temas ligados a identidade e a diferença, como os estudos de “raça”, etnia, gênero, sexualidade, feminismo, diferença funcional, geração, religião, território, entre outros.

No campo da educação, conforme Costa (2010, p. 135), uma das grandes contribuições dos Estudos Culturais é “[...] a possibilidade de se abordar de forma mais ampla, complexa e plurifacetada a educação, os processos pedagógicos, os sujeitos implicados, as fronteiras construídas pelas ordens discursivas dominantes”, além de que os Estudos Culturais “[...] têm apontado para uma intensa proliferação de formas e intenções pedagógicas assim como de modos de ser sujeito” (p. 135).

Borges *et al* (2014) explanam que por muito tempo o currículo teve uma lógica reducionista e meramente técnica, de produção e reprodução, sem qualquer espontaneidade em sua constituição, mas que atualmente é possível observar algumas outras características. Para os autores, o currículo representa os diversos sujeitos sociais que compõem uma comunidade escolar e, por isso, tem caráter intencional, político, econômico, estético, disciplinar e administrativo em sua formulação.

Sendo o currículo uma vinculação concreta das ações que ocorrem, ou deveriam ocorrer, na escola, um ambiente fértil em relações sociais e, portanto, culturais, é necessário pensar novas formas de se estabelecer e fazer currículo, de maneira que ele possa propiciar práticas diferentes de construir conhecimento, versando questões políticas, sociais, culturais e

econômicas que estejam em concordância com os valores que os sujeitos da comunidade escolar julguem pertinentes (BORGES *et al*, 2014).

Uma das perspectivas dos Estudos Culturais em relação ao currículo é seu caráter anti-eurocentrista, que proporciona reflexões sobre uma maior valorização cultural do que é popular, plural, singular das “culturas” e que tange o currículo educacional de tal forma que possibilita o reconhecimento da “[...] heterogeneidade e multiplicidade dos significados e da dimensão constitutiva e regulatória operada pelo discurso e pela representação”, constituindo identidade(s) singulares ou plurais (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 519).

As questões interculturais e da produção de identidade e diferenças produzidas pelo currículo, estão intrinsecamente interligadas nas relações de poder num “[...] processo de produção simbólica e discursiva [...] sobre o poder de narrar a identidade e marcar a diferença”, ou seja, “[...] como se inventam o ‘nós’ e os ‘outros’ e de como isso se insere no currículo escolar (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 516).

Desta forma, nos é apresentado o conceito de Currículo Cultural, partindo do entendimento que determinados artefatos culturais são utilizados para exemplificar a compreensão de mundo, a saber: produções audiovisuais, literárias, artísticas, entre outras, que, principalmente, estejam ligadas a mídia, pois esse é “[...] o material com que as pessoas forjam sua identidade” (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016, p. 521).

Por conseguinte, os artefatos culturais estão atrelados ao contexto midiático que atravessam as culturas e corroboram com a construção de identidades diversas, refletindo na construção de múltiplos currículos culturais. Em consonância, Moreira (2001, p. 24) explana como os artefatos culturais midiáticos são importantes para o contexto educacional, visto que estimulam uma habilidade interpretativa para “[...] à decodificação dos significados embutidos em suas imagens, cores, sons, legendas, etc.”.

É o currículo que direciona a dinâmica do processo educativo de ensinar, dando os pressupostos de formação para a reprodução e/ou contestação, de acordo com a concepção ideológica que o rege. E sendo o currículo atravessado por artefatos culturais, este está permeado por história, ideologia, conflitos, representações, relações de poder, construções identitárias e de formação humana de uma determinada comunidade/sociedade, ele deve conduzir e assegurar o estabelecimento democrático das relações e manifestações sociais que perpassam diferentes espaços educacionais, entre esses, a instituição escolar (SAMUEL *et al*, 2015).

Portanto, o currículo deve ser o mais flexível possível, estando aberto para proposições de modificações, conforme novas questões forem emergindo no contexto social de cada espaço educacional. Nessa perspectiva de currículo, fundamentada no âmbito dos Estudos Culturais, surge o termo Pedagogia Cultural, que, como nos aponta Bertolazzo (2020) ao contrário do que o nome indica, não se trata da junção das palavras “Pedagogia” e “Cultura”, mas da relevância que é conferida às questões culturais em relação ao campo da pedagogia.

O autor afirma que são inúmeros os textos e produções teóricas que buscam definir o termo das Pedagogias Culturais, mas sua característica está, principalmente, na possibilidade de ensino e aprendizagem nos mais diversos espaços sociais que são regulados pela cultura, não só pelo ambiente escolar.

Alguns desses lugares não escolares permeados pela Pedagogia Cultural são os museu, teatros, arquitetura, campanhas publicitárias, mídias e tantos outros que corroboram com a autoaprendizagem dos sujeitos, por meio de sentimentos, sensações e efeitos, em relação a si e aos outros. Contudo, é a possibilidade de se adotar novos ângulos e perspectivas a partir de um olhar que se distancia do centro e de práticas dominantes – aproximando-se do que periférico, estranho, excêntrico –, que torna a Pedagogia Cultural em uma prática de autoaprendizagem em potencial (ANDRADE; COSTA, 2017).

Ou seja, nestes locais e meios que tenham “[...] curadores, designers, produtores midiáticos ou outras pessoas que projetam tais ambientes têm intenção educativa e inventam caminhos processuais que instigam e possibilitam aprendizagens” (ANDRADE; COSTA, 2017, p. 7), de modo que esses lugares são propícios para causar sensações e sentimentos que impactem seus/suas visitantes, ao ponto de lhes proporcionar aprendizagens para além do lócus dos museus. Fazendo com que estes sujeitos mantenham os aprendizados em construção no seu cotidiano, por meio de um estado transicional, quando os assimilam a acontecimentos novos do dia a dia, por exemplo.

Destarte, podemos refletir sobre como os artefatos culturais, utilizados como meio de ensino e aprendizagem, proporcionam diferentes experiências aos sujeitos que os consomem, mais ou menos significativas a eles, conforme esses artefatos são apresentados e construídos para propiciar essas sensações de aprendizagem transicional.

Silva (2013) afirma que o currículo, enquanto artefato cultural, está permeado por processos regulatórios acerca da conduta humana, por meio do próprio discurso do que é o currículo e o que o constitui. De modo que,

Não é apenas o currículo – aquilo que ocorre na experiência educacional – que está implicado em processos de regulação e governo da conduta humana. É o próprio discurso sobre o currículo – a própria Teoria do Currículo – que constitui um dos elementos dos nexos entre saber e poder analisados por Foucault. A moderna ‘ciência educacional’ pode ser analisada como um daqueles domínios de conhecimento sobre o homem em que a ‘vontade de saber’ não pode ser separada da ‘vontade de poder’. (SILVA, 2013, p. 186).

Desta forma, quando o currículo se interliga a outras áreas do conhecimento, como a psicologia educacional e a psicologia do desen-

volvimento, que têm por intuito melhor conhecer as crianças para administrá-las como estratégia de governo, principalmente quando este currículo se apresenta enquanto um artefato cultural produzido pelo próprio governo e utilizado como instrumento de pedagogia cultural dele. Desta forma, este se mostra como uma tecnologia de governo, à medida que cria interlocuções entre o indivíduo e o governo, para conduzi-los segundo seus interesses, além de produzir subjetividades, em uma constante relação de poder.

Sendo o currículo uma prática cultural que, por meio do discurso, corrobora com a corporificação das narrativas que produzem a constituição da subjetividade dos indivíduos na sociedade, determinando quais são os conhecimentos válidos e relevantes a serem ensinados e aprendidos pelos sujeitos e quais não são, pode privilegiar conhecimentos de uma determinada cultura – eurocentrista, por exemplo – em detrimento de outras – tal como as consideradas periféricas, subalternas, influenciando ou negando a identidade social a que alguns/mas alunos/nas e professores/as possam pertencer. (SILVA, 2013).

Portanto, o currículo deve se constituir, continuamente, plural e flexível, de modo que contemple os grupos existentes na realidade de determinada comunidade e sua cultura, seja ela ampla, territorialmente, ou mais restrita. Desta forma, o currículo propiciará maiores processos de identificação, reafirmação de identidade social e, conseqüentemente, uma melhor efetivação de processos de aprendizagem e autoaprendizagem da pedagogia cultural.

Exposto nosso referencial teórico, vê-se a importância da concepção de currículo que os Estudos Culturais têm para se pensar uma outra forma de se fazer e constituir currículo, perpassando os processos e a cultura dos sujeitos que integram a escola. Tendo os Estudos Culturais chegado no Brasil na década de 1990, de lá pra cá, o aumento das produções acerca da temática na educação é evidente. Mas será que a disciplina

de Educação Física tem refletido e construído um currículo outro/diferente acerca da temática? É o que nos propomos a investigar neste estudo e apresentaremos a seguir.

## **PEDAGOGIA CULTURAL E SUA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Para esta pesquisa, optamos por investigar duas das maiores plataformas de banco de dados do país, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>9</sup> e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>10</sup>, utilizando os descritores 1) “Educação Física” AND “Pedagogia Cultural” e 2) “Educação Física” AND “Currículo Cultural”. Utilizamos os uni-termos “Pedagogia Cultural” e “Currículo Cultural” em correlação com “Educação Física”, por entendermos que ambos os conceitos poderiam estar presentes em trabalhos que abranjam os Estudos Culturais dentro de uma perspectiva de currículo e educação.

A partir das buscas encontrou-se um total de 37 trabalhos. Após a leitura dos títulos e resumos, chegamos a 10 trabalhos, que posteriormente foram lidos integralmente. A escolha destas produções levou em consideração os objetivos propostos da pesquisa. Obtivemos 3 teses de doutorado e 7 dissertações de mestrado. Tendo em vista o número reduzido de trabalhos encontrados durante o levantamento bibliográfico, não viu-se a necessidade de estabelecer outros critérios de corte, como ano ou instituição. A seguir, apresentamos o quadro de levantamento das teses e dissertações obtido.

---

<sup>9</sup> Link para consulta da BDTD disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

<sup>10</sup> Link para consulta do catálogo da CAPES disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

## Quadro 2 – Levantamento das teses e dissertações

Nº	Autor/a	Título	Ano	Nível/IES
01	MÜHLEN, Johanna Coelho Von.	Jogos de gênero em Pequim 2008: representações de feminilidades e masculinidades (re)produzidas pelo site Terra.	2009	Mestrado em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
02	LIMA, Maria Emilia de.	Entre fios, "nós" e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de educação física.	2015	Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
03	SANTOS, Ivan Luiz dos.	A tematização e a problematização no currículo cultural da educação física.	2016	Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
04	BONETTO, Pedro Xavier Russo.	A "escrita-curriculo" da perspectiva cultural de educação física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula	2016	Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
05	MÜLLER, Arthur.	Avaliação no currículo cultural da educação física: o papel do registro na reorientação das rotas.	2016	Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
06	MARTINS, Aline Toffoli.	Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da educação física no Cieja.	2017	Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
07	JUNIOR, Jorge Luiz de Oliveira.	Significações sobre o currículo cultural da educação física: cenas de uma escola municipal paulistana.	2017	Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
08	NUNES, Hugo Cesar Bueno.	O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física	2018	Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
09	NEVES, Marcos Ribeiro das.	O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes.	2018	Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).
10	MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus.	Educação Física, Currículo Cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades.	2019	Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Fonte: Rosa; Lima, 2021.

Como pode ser observado, os trabalhos encontrados, em ambas as plataformas de dados, dizem respeito a duas instituições de ensino do país, Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Costa, Wortmann e Bonin (2016) ressaltam a importância da UFRGS no campo educacional ao despontar as discussões e implementação dos estudos de currículo na perspectiva pós-estruturalista, apoiados nos Estudos Culturais, desde a década de 1990, quando promoveu o primeiro seminário sobre a temática. Além disso, a maioria dos autores da área de Estudos Culturais e Educação (Guacira Lopes Louro; Maria Vorraber Costa; Iara Tatiana Bonin; Maria Lúcia Wortmann; Tomaz Tadeu da Silva; Alfredo Veiga-Neto; Rosa Hessel Silveira; Dagmar Elisabeth Estermann Meyer) são ou foram professores titulares da instituição, atuando na Pós-graduação em Educação.

Já a Universidade de São Paulo, após a implementação do Programa “Ler e Escrever em todas as áreas do conhecimento”, instituído a partir de 2006, a rede municipal de ensino ofertou um ciclo de formação pedagógica acerca do currículo cultural na educação, como forma de estabelecê-lo como concepção pedagógica da rede.

A partir disso, e sob a orientação de um dos principais expoentes da área, Prof. Dr. Marcos Garcia Neira, alunos/as ligados/as ao curso de Pós-graduação em Educação da USP se propuseram a analisar em seus trabalhos de dissertação e/ou tese a efetividade deste currículo na área de Educação Física nos últimos anos, resultando no número significativo de trabalhos encontrados vinculados a instituição.

Apresentaremos abaixo, sinteticamente e por ordem cronológica, o que cada um dos trabalhos selecionados discorre no corpo da obra, apontando seus objetivos e considerações finais. Vale ressaltar que todos os estudos apresentados neste levantamento estão pautados numa pers-

pectiva pós-crítica, apoiados nos Estudos Culturais.

Na dissertação “Jogos de Gênero em Pequim 2008: representações de feminilidades e masculinidades (re)produzidas pelo *site* Terra”, Johanna Coelho von Mühlen (2009) se propôs a analisar as representações de gênero de atletas participantes dos jogos olímpicos de Pequim 2008, a partir do que era noticiado pelo *site* Terra em artigos e imagens, entendendo que essa mídia se constitui enquanto Pedagogia Cultural.

Em sua conclusão, a autora aponta que o *site* Terra, ao noticiar os jogos, foi enfático ao comparar a identidade de gênero dos/as atletas numa perspectiva binária, levando em conta o que se considera, e se espera do, feminino e masculino, hegemonicamente. O que pode contribuir para o discurso biologicista e limitante, quanto as capacidades físicas e desempenho de uma das identidades de gênero em relação a determinado esporte.

Na tese “Entre fios, ‘nós’ e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física”, Maria Emilia de Lima (2015), desenvolveu uma pesquisa etnográfica, que buscou analisar a efetividade da prática pedagógica de um professor de Educação Física da rede municipal de São Paulo, que participou dos cursos de formação sobre currículo cultural, abordagem instituída desde 2006 por essa rede de ensino.

Partindo do pressuposto que o currículo cultural de Educação Física visa transpor a ideia classificatória/hierárquica vinculada aos marcadores sociais da diferença (gênero, “raça”, classe, geração, entre outros), a autora evidenciou correlações entre o conteúdo ensinado no curso e a prática pedagógica do professor, em determinados momentos e em certos conteúdos, mas não em sua amplitude, fazendo com que alguns “nós” sociais persistissem no âmbito da disciplina e ainda propõe que uma nova formação aconteça, de forma mais densa e extensa, para que tais “nós” possam ser desfeitos.

Em sua tese, intitulada “A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física”, Ivan Luis dos Santos (2016) investigou como ocorrem as ações didáticas de tematização e problematização, junto a um grupo de professores/as que abordam a perspectiva de currículo cultural de Educação Física. Compreendendo que nesta perspectiva de currículo os conteúdos se dão a partir de “elementos disparadores” tecidos pelos sujeitos e, a partir daí, as problematizações sustentam a tematização. O autor constatou que as problematizações permitiram que as temáticas ligadas aos marcadores sociais da diferença transpusessem o pensamento dominante, tais como, eurocentrismo, racismo e a heteronormatividade, possibilitando novos significados aos sujeitos envolvidos.

Pedro Xavier Russo Bonetto (2016), defendeu a dissertação “A ‘escrita-currículo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, *laissez-faire* e fórmula”, cujo objetivo foi investigar como os professores de Educação Física estabelecem currículo, partindo do conceito “escrita-currículo”, que se configura em como fazer currículo em sua amplitude histórica, de trajeto, de quem o compõe, quais elementos e objetivos o constituem, entre outros aspectos. Neste estudo, o autor evidenciou que os/as professores/as colaboradores/as foram além de só aplicar os conteúdos, atuando num processo de agenciamento frente as várias forças tencionadas no contexto escolar, seja pelas demandas e restrições em abordar certas temáticas ou pelas obrigações impostas pelos documentos que compõem o currículo escolar (Leis, documentos norteadores, avaliações, etc.).

A dissertação intitulada “Avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas”, de cunho etnográfico, Arthur Müller (2016) analisou como um professor de Educação Física buscou reorientar a sua prática pedagógica, a partir de seus registros de aula. O autor argumenta que esse recurso

possibilita o professor analisar sua prática pedagógica, junto aos objetivos estabelecidos pela aula, o que ocorreu no decorrer da pesquisa. Pois, por meio dos registros, o professor conseguia refletir sobre a sua prática e os processos de conhecimento estabelecidos em aula, e caso necessário, se reorientava para a próxima aula, valendo-se da flexibilidade conferida ao currículo cultural.

Aline Toffoli Martins (2017) defendeu a dissertação “Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da Educação Física no Cieja”, na qual se propôs a compreender como ocorre o processo de inclusão dos alunos com tais diferenças nesta perspectiva, entendendo que o termo ‘pessoa com deficiência’ é medicalizante e defendendo ‘pessoa com diferenças funcionais’. A autora concluiu que a concepção de currículo cultural da Educação Física possibilita aprendizados significativos para os sujeitos envolvidos no contexto educacional, visto que o currículo cultural reconhece as diferenças existentes entre as pessoas, refletindo sobre outras formas de ser e, conseqüentemente, de se expressar corporalmente. Contudo, também observou alguns aspectos que impedem a ampla reflexão sobre a temática, como o discurso social limitante, acerca do que é possível ser realizado por esses/as alunos/as, e que o contexto social da escola ainda não propicia romper tais estereótipos.

Em sua dissertação “Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana”, Jorge Luiz de Oliveira Junior (2017) realizou uma pesquisa etnográfica, cujo objetivo foi analisar os significados expressos pelos/as alunos/as no cotidiano escolar, a partir da vivência da perspectiva pedagógica do currículo cultural da Educação Física. O autor observou que tal concepção corroborou para o processo de significações dos/as alunos/as, além de ampliar os processos de discussão, reflexão e problematização das temáticas de marcadores sociais da diferença que permeiam os conteúdos da Educação Física.

Partindo do campo da alteridade, Hugo Cesar Bueno Nunes (2018) se propôs a investigar na sua tese, de título “O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física”, como professores/as e alunos/as lidam com as diferenças. Para tanto, o autor analisou o relato de experiência de professores/as que partem da concepção de currículo cultural e concluiu que os diferentes processos didáticos utilizados pelos/as professores/as, propiciaram reflexões e, conseqüentemente, novas significações discursivas acerca da identidade e da diferença, chegando ao ponto de reverberar os novos saberes no tecido social dos sujeitos.

Marcos Ribeiro das Neves (2018) apresentou a dissertação intitulada “O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes”, onde buscou analisar as significações que perpassam as práticas corporais, a partir da percepção teórica de currículo cultural, concluindo que tal concepção influencia diretamente nos processos de formação de significados das práticas corporais dos/as alunos/as, desde o mapeamento dos seus saberes, até a problematização de certos temas, trazidos pelos/as professores/as em situações didáticas.

Por fim, a dissertação “Educação Física, Currículo Cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades”, defendida por Jaqueline Cristina Jesus Martins (2019), analisou relatos de experiência de professores/as, estudantes, gestores/as, além de documentos pedagógicos, com intuito de compreender como as aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorrem dentro da perspectiva do currículo cultural. Para a autora, este ideário de currículo tem sido profícuo para o desenvolvimento da Educação Física na EJA, contribuindo para os diferentes processos de significações, além de instigar os debates acerca das práticas e manifestações corporais, corroborando para mudanças no cenário da Educação Física no contexto da EJA.

Durante a análise dos trabalhos, pôde-se observar a presença enfática do termo “currículo cultural da Educação Física”, instituído por Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferrari Nunes (2006; 2009) e Marcos Garcia Neira (2011). Nesta perspectiva, os autores argumentam que o Ensino da Educação Física não pode restringir-se ao ensino de gestos e técnicas corporais ligadas a determinado esporte ou se responsabilize só pelo ensino de modalidades esportivas.

Neira (2011) propõem que os professores devem buscar por uma *descolonização do currículo*, contemplando os conhecimentos estabelecidos pelas culturas ditas minoritárias, de maneira que haja *justiça curricular* na escolha e mediação do ensino acerca das diferentes manifestações da cultura corporal dos grupos subalternizados, combatendo o *daltonismo hegemônico* do conhecimento, promovendo os diferentes modos de saber – seja por meio de discussões, pesquisas, sugestões, mas sempre com o objetivo de construir um novo saber acerca da manifestação corporal. Ao repensar sua prática pedagógica e se propor a concretizar o currículo cultural, o/a professor/a está estabelecendo a *ancoragem social de conhecimento*, que é a busca incessante por construir novos conhecimentos que garantam a efetivação desse currículo.

É notável em todos os trabalhos a presença dos marcadores sociais da diferença e de como um currículo cultural busca, por meio de problematizações, reflexões e discussões, ressignificar os sentidos atribuídos a eles, de modo a propiciar a compreensão e apreciação de formas outras de manifestações corporais do movimento, combatendo um discurso hegemônico acerca deles.

Piscitelli (2008) aborda que os marcadores de identidade (gênero, “raça”, sexualidade, etnia, diferenças funcionais, geração, classe social, religião, território, entre outros) decorrem, sobretudo, da diferença, podendo culminar numa interseccionalidade por meio das relações de poder, ao passo que, quando dois ou mais marcadores se cruzam, resul-

tam em uma opressão mais acentuada aos sujeitos que perpassam essas diferenças, produzindo contextos e formas de opressão de acordo com sua(s) categorização(ões).

Contudo, a autora também destaca que os marcadores de identidade possibilitam recursos de ação, de maneira que os sujeitos categorizados em determinada diferença consigam, sob uma política de agência e resistência, (re)significar os discursos a partir de suas experiências, vivências e subjetividades, corroborando para uma produção positiva das identidades.

Para exemplificar, Duque, Oliveira e Becker (2020) retratam em seu trabalho a performance de meninos efeminados<sup>11</sup>, integrantes de uma banda de fanfarra escolar na cidade de Corumbá – MS, que são unicamente direcionados a tocarem prato, em detrimento de outros instrumentos. Isso ocorre porque esses meninos não performam de acordo com as expectativas estabelecidas para o seu gênero, uma vez que os mesmos tocam o prato, considerado o instrumento mais feminino da banda. Desta forma, não lhes resta outro instrumento que não esse.

Ou seja, neste contexto, pelos meninos efeminados performarem feminilidades, muitas vezes mais acentuadas do que as meninas, o gênero, enquanto marcador social da diferença, atravessa e tenciona essas relações, o colocando em posição de sujeição, em relação a quem performa masculinidades. Mas, quando recebem os aplausos da plateia durante a apresentação da banda, os efeminados encontram motivos para resistir a esse lugar de sujeição, como forma de agenciamento.

Sendo assim, Brah (2006) nos convida a refletir e compreender a diferença, já que ela é associada a inúmeros significados e em diferentes

---

<sup>11</sup> Termo usado para descrever meninos/homens que não performatizam a masculinidade hegemônica, se distanciando da expectativa atribuída ao seu gênero, logo são lidos como femininos, pois esses performam feminilidade.

discursos, como as relações sociais, posições de sujeito e subjetividades. Neste sentido, ela traz a diferença como identidade que está intimamente ligada as nossas experiências culturais, a nossa subjetividade e esta, por sua vez, se faz fluída e idiossincrática.

Exposto isso, vê-se como o currículo cultural tem fundamental importância para (re)construir significados e sentidos de um discurso hegemônico para um plural, que contemple as diferentes identidades e culturas, de modo que nenhuma tenha que se sobrepor a outra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensar a Pedagogia Cultural e o Currículo Cultural no âmbito da Educação Física, apoiada nos Estudos Culturais pós-críticos, nos possibilita uma outra abordagem, que vai além das já existentes e mais difundidas, embasadas nas concepções críticas ou tradicionais.

Como pôde-se observar, os trabalhos analisados, apontaram que a Educação Física, ao se valer de um currículo cultural, propiciada por meio de debates e reflexões, acerca dos marcadores sociais da diferença (gênero, “raça”, sexualidade, etnia, diferenças funcionais, geração, classe social, religião, território, entre outros) que permeiam os conteúdos e temáticas pertinentes a disciplina, corroboram para a produção de novas percepções de manifestação corporal, tencionando com o ideário hegemônico.

Contudo, alguns trabalhos também apresentaram dificuldades na efetivação de um currículo cultural, seja porque o/a professor/a não conseguiu abordar ou aprofundar o conhecimento de certos marcadores sociais da diferença, seja pelo saber incipiente por parte dele/a ou pelo contexto da comunidade escolar.

Além disso, podemos perscrutar como as mídias reforçam os discursos acerca dos marcadores sociais da diferença, atingindo diretamente a concepção dos sujeitos, devendo tais temas serem problematizados nas aulas, uma vez que a Educação Física na perspectiva pós-crítica de currículo, deve se propor a discutir e refletir as temáticas que perpassam a cultura corporal dos sujeitos, de modo que o fazer currículo tenha, prioritariamente, o intuito de refletir a reprodução de ideias hierarquizadas e binárias acerca de tais marcadores.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos Rastros do Conceito de Pedagogias Culturais: Invenção, disseminação e usos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 01-23, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/FTppyqQTJpM7YVWxWvmTj8S/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

BERTOLAZZO, Sandro. Os usos do Conceito de Pedagogias Culturais para Além dos Oceanos: uma análise do contexto Brasil e Austrália. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 315-336, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/8674/7217>. Acesso em: 25 set. 2021.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. A "**escrita-curriculo**" da perspectiva cultural de educação física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-143514/publico/PEDRO\\_XAVIER\\_RUSSO\\_BONETTO.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06102016-143514/publico/PEDRO_XAVIER_RUSSO_BONETTO.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

BORGES, Ricardo Henrique de Jesus; NASCIMENTO, Miriam Araújo; MACHADO, Leíse da Silva; LAGO, Luciana Oliveira; ROCHA, Margarida Maria Silva; SOUZA, Maria Natividade Almeida de Jesus Currículo: implicações políticas, pedagógicas e culturais. **ENECULT – Encontro de estudos multidisciplinares em cultura**, 10., 2014, Bahia. **Anais eletrônicos** [...]. Bahia: UFBA, 2014. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult/anais/edicao-atual-x-enecult>. Acesso em: 25 set. 2021.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XIX, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun., 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. 3º ed. Brasília: DP&A, 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: 24 set. 2021.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física: Ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EL\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 set. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta (Coleção Corpo & Motricidade) – Campinas: Papirus, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Luciane Cristina Arantes da; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Prática pedagógica de professores de Educação Física: conteúdos e abordagens pedagógicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3336/2409>. Acesso em: 24 set. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/d89SjcZ3VGHZchmNppvntQN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2021.

COSTA, Maria Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez., 2016. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articulos/costa-wortmann-bonin.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papyrus Editora, 1995.

DUQUE, Tiago; OLIVEIRA, Esmael Alves de; BECKER, Simone. Agência e interseccionalidade em quadra: inquietações sobre escolar e diferenças em Mato Grosso do Sul. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v. 6, n. 10, p. 225-242, 2020.

GALVÃO, Zenaide. Educação Física escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 65-72, jun./set. 2002. Disponível em: <http://files.sandrasofiapintobarbosa.webnode.pt/200000038-90a2790ebf/Estudo%20-%20Papel%20do%20Prof%20EF.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez, 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 25 set. 2021.

LIMA, Maria Emilia. **Entre fios, "nós" e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de educação física**, 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30032017-161341/publico/MARIA\\_EMILIA\\_DE\\_LIMA.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30032017-161341/publico/MARIA_EMILIA_DE_LIMA.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

MARINHO, Vitor. **O que é Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Shape Editora, 2010.

MARTINS, Aline Toffoli. **Inclusão de estudantes com diferenças funcionais**: a construção de um currículo cultural da educação física no Cieja. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-121309/publico/ALINE\\_TOFFOLL\\_MARTINS\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31102017-121309/publico/ALINE_TOFFOLL_MARTINS_rev.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação Física, Currículo Cultural e a Educação de Jovens e Adultos**: novas possibilidades. 2019. 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-173022/publico/JACQUELINE\\_CRISTINA\\_JESUS\\_MARTINS.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122019-173022/publico/JACQUELINE_CRISTINA_JESUS_MARTINS.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org). **O currículo nos limites do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36, 2001.

MÜHLEN, Johanna Coelho Von. **Jogos de gênero em Pequim 2008: representações de feminilidades e masculinidades (re)produzidas pelo site Terra**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17729/000722027.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jul. 2021.

MÜLLER, Arthur. **Avaliação no currículo cultural da educação física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. 156 f. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-094016/publico/ARTHUR\\_MULLER\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-094016/publico/ARTHUR_MULLER_rev.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura Corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte editora, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte editora, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 315 f. Tese (Livre-Docência em Metodologia Científica em Educação Física) – Escola de Educação Física e Desporto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012-164200/publico//NeiraOcurrículo.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2021.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-141650/publico/HUGO\\_CESAR\\_BUENO\\_NUNES\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07112018-141650/publico/HUGO_CESAR_BUENO_NUNES_rev.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2021.

NEVES, Marcos Ribeiro das. **O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-28112018-160249/publico/MARCOS\\_RIBEIRO\\_DAS\\_NEVES.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-28112018-160249/publico/MARCOS_RIBEIRO_DAS_NEVES.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de. **Significações sobre o currículo cultural da educação física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-140858/publico/JORGE\\_LUIZ\\_DE\\_OLIVEIRA\\_JUNIOR.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-140858/publico/JORGE_LUIZ_DE_OLIVEIRA_JUNIOR.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz; NAZARI, Juliano. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 112, sem paginação, 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd112/abordagens-metodologicas-do-ensino-da-educacao-fisica-escolar.htm?fbclid=IwAR0wyAYWv8ESmAoswDTn4o2EPzJv6VCzhtek3PuHk0id9pw5UDEJVuZj-oM>. Acesso em: 24 set. 2021.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247/4295>. Acesso em: 15 out. 2021.

SAMUEL, Benedita Leite; PEREIRA, Carlos Luis; REARTE, Dora Alcira; ARAUJO, Juliete de Oliveira Silva; FAUSTINO, Plenda de Jesus. Pilares Contemporâneos do Currículo Escolar: diversidade, educação intercultural, multiculturalismo e formação humana. Educere: Congresso Nacional de Educação, XV., 2015, Curitiba. **Anais eletrônico** [...]. Curitiba: PUC-Paraná, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17363\\_8163.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17363_8163.pdf). Acesso em: 25 set. 2021.

SANTOS, Ivan Luiz dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da educação física**. 2016. 380 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-111514/publico/IVAN\\_LUIS\\_DOS\\_SANTOS.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21122016-111514/publico/IVAN_LUIS_DOS_SANTOS.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WILLIAMS, Raymond. A cultura é algo comum. In: WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança** – cultura, democracia, socialismo. Editado por Robin Gable; Introdução de Robin Blackburn; tradução Nair Fonseca; João Alexandre Peschanski. –São Paulo: Editora Unesp, p. 4-28, 2015.

## EIXO 2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA, POLÍTICAS E RELAÇÕES DE PODER

### **CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES SURDOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Alexsandro Carmona da Silva  
Alexandra Ayach Anache

#### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho é recorte das reflexões realizadas na pesquisa de autor/es (2021) motivadas pelas suas experiências no processo de aprendizagem do estudante surdo, quando foi observada a evasão e repetência nos diferentes níveis de ensino, sobretudo na educação superior. A inconstância no percurso acadêmico quando concluíam o ensino médio era expressivo e a evasão nos cursos de graduação também foi matéria de estudo de outros pesquisadores. (ZILLOTTO; SOUZA; ANDRADE, 2018).

Diante disso, nasceu o interesse de investigar e analisar as causas da evasão a educação superior<sup>12</sup> e, imediatamente, optarem por cursos alternativos ou entrarem no mundo do trabalho. Quais eram os instrumentos de acessibilidade encontrados e utilizados pelas universidades e como se davam as condições de permanência desses estudantes que necessitam, primariamente, de acessibilidade comunicacional no espaço acadêmico?

---

<sup>12</sup> Ao verificar legislações ou outros textos similares, o leitor poderá encontrar o termo “ensino superior”, contudo, foi adotado “educação superior” nessa pesquisa.

Nesse sentido, a Instituição apresentou-se favorável ao interesse pela busca das condições de permanência do estudante surdo na educação superior. Logo, analisar estudos pretéritos sobre o assunto foi importante para contribuir com a pesquisa, no sentido de se compreender o processo de inclusão do ES nas universidades e estabelecer um ponto inicial para as investigações. Para isso, os descritores utilizados foram: políticas de inclusão; acesso e permanência na educação superior; e estudantes surdos na educação superior. O recorte temporal utilizado foi do ano de 2009 a 2018, analisados por meio de trabalhos de dissertações e teses da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2019 a 2020.

A partir da delimitação temporal, foram identificadas 152 produções com referência ao título desta pesquisa, contendo termos como surdos e educação superior. Destas, 23 foram selecionadas pelos títulos, sendo 15 o total de produções selecionadas após a leitura dos resumos, visto que nestes continham características diretamente relacionadas ao estudo, constando maiores detalhes nos anexos na página 137.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as condições de permanência ofertadas aos estudantes surdos (ES) da educação superior na Instituição. Como objetivos específicos, a pesquisa busca identificar as atividades da Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas na Instituição e analisar os documentos legais que embasam a permanência do ES.

A DIAAF conta com uma seção de Libras que atua diretamente para a acessibilidade comunicacional dos ES. Atualmente, esta seção conta com a atuação de seis Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), de cargo técnico administrativo de nível D efetivo e um de cargo técnico administrativo de nível E, de caráter temporário, para atendimento de suas demandas, sendo sete TILS, no total.

Para atingir estes objetivos, a pesquisa de natureza qualitativa mostrou-se adequada para o aprofundamento do tema em referência,

pois segundo Yin (2016), tem a capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo, bem como procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo, tendo como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas e individualizadas para o seu embasamento, o qual, segundo Gil (2018), consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Existem perguntas abertas e fechadas para a identificação de aspectos relevantes a serem considerados.

Por sua especificidade, foram levantadas informações acerca das matrículas nos cursos de graduação da Instituição referentes aos ES e à quantidade de profissionais que atuavam diretamente com eles, justificando a necessidade de autorização da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP), concordando com a aplicação dos instrumentos de pesquisa aos profissionais tradutores e intérpretes de Libras e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para a análise aos ES.

A pesquisa teve como participantes entrevistados: dois estudantes surdos; a gestão da Divisão de Acessibilidade e quatro TILS da seção de Libras. Embora não tenha sido possível aplicar as entrevistas em todos ES e TILS, é importante identificá-los para complementariedade dos resultados. Os ES têm idade entre 20 e 30 anos, cinco do sexo masculino e um do sexo feminino, e estudam em diversos cursos na universidade, sendo usuários da Libras como meio principal de comunicação. Apenas um deles estuda há mais de 2 anos na universidade.

Os TILS que atuam nos cursos são seis de cargo de nível médio efetivo (classificação D) e um de cargo de nível superior em regime de contratação temporária (classificação E). Embora haja a distinção entre os cargos, todos têm formação em curso de nível superior e especialização na área educacional, com o mínimo de 8 anos de atuação como TILS.

A pesquisa obedeceu aos critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição para dar início às investigações. Nesse contexto, as orientações do Conselho Nacional de Saúde - Resolução, 466/12, 25, III, “a” são importantes para preservar e garantir o “respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade.” (BRASIL, 2013).

A aplicação das entrevistas com os TILS, estudantes surdos e a Gestão da Divisão tiveram a duração máxima de 1h. Aos funcionários, as respostas foram relatadas oralmente no aplicativo *Google Meet*, sendo depois reduzidas a termo. Já com os estudantes surdos, pela especificidade da Língua de Sinais, foi necessária a gravação em imagem das respostas no mesmo aplicativo utilizado com os outros participantes, para posterior transcrição, tendo essas sido realizadas pelo próprio autor, o qual faz uso e domina a Libras com fluência.<sup>13</sup> Todas as respostas foram submetidas à leitura e à assinatura dos participantes, declarando que concordavam com o conteúdo registrado.

Este trabalho, por sua vez, apresenta as considerações gerais sobre as políticas de inclusão da Educação Superior no Brasil.

## **1 A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Inicialmente, a educação superior no Brasil é compreendida em seu aspecto jurídico normativo, na Constituição Federal - CF/88, artigos 206 a 217, o que, segundo teóricos, configura-se como norma de eficácia limitada. (BRASIL, 1988).

Para tanto, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, n.º 9.394/96, que trata da educação no Brasil em todas as áreas

---

<sup>13</sup> Proficiência no uso e ensino da Libras - PROLIBRAS/2010.

as de abrangência (BRASIL, 1996). A educação superior é abordada nos artigos 43 a 57, dispondo acerca das características e definições de sua atuação no país. O acesso às IES<sup>14</sup> pode se dar por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), Processo Seletivo Vestibular e outros programas de ingresso.

**Tabela 1 - Total de matrículas no Brasil por período nas IES**

TOTAL DE MATRÍCULAS NO PERÍODO		
<b>2016</b>	Matrículas efetivadas	8.048.701
<b>2017</b>	Matrículas efetivadas	8.286.663
<b>2018</b>	Matrículas efetivadas	8.450.755

Fonte: INEP (2016; 2017; 2018).

Todos os esforços de políticas públicas e ações praticadas pelo governo em direção ao acesso de pessoas com deficiência em cursos de nível superior aumentaram a estatística do número de matrículas nas universidades. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2017), foram registradas 54.513 matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação, pública e privada. Pouco mais de 5% em comparação ao ano de 2016.

Esses dados apontam para um crescimento gradativo do acesso às universidades pelas pessoas com deficiência, portanto, compreende-se que os esforços da sociedade e do Poder Público têm tido resultado, em relação à igualdade de oportunidade para a entrada nas universidades; contudo, isso não garante que as condições de permanência acompanham os mesmos.

---

<sup>14</sup> Apesar de apresentar os dados das IES, a pesquisa apresenta como enfoque as universidades.

## **1.1 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

De forma geral, no Brasil, as discussões a respeito da igualdade e inclusão de pessoas com vulnerabilidade social ou outras condições de caráter econômico ou físico têm ganhado espaço e assumido formas em legislações que garantam certo direito aos sujeitos pacientes do sistema político. Entretanto, na prática social, ainda são latentes as desigualdades de determinados grupos em detrimento de outros.

Nos últimos anos, houve a criação de políticas públicas para o atendimento de grupos socialmente excluídos. Dentre essas políticas, as referentes à Educação possibilitaram o acesso dos estudantes com deficiência nos espaços acadêmicos. A partir dos movimentos sociais e lutas de classes dos profissionais da Educação, dos estudantes e de seus familiares, os ES espaços de debates para a melhoria do atendimento na Educação Especial. Nesse sentido, é importante destacar alguns atos normativos para compreender como os atendimentos aos ES estão se desenvolvendo, de forma geral.

## **1.2 CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (UFMS)**

Há legislações específicas em relação aos estudantes surdos que devem ser analisadas para que sejam observadas situações de acesso e permanência. Segundo o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), não se faz o uso do termo “permanência” como norte para as suas ações, contudo, pela regularidade de requisitos dispensados no texto, desprende-se que o conceito esteja elíptico.

Apenas uma professora do curso de audiovisual, em uma disciplina, permitiu a um ES realizar a exposição de um trabalho em Libras e gravado em mídia para avaliação posterior com o auxílio do TILS que acompanha o estudante. Por fim, os recursos tecnológicos disponíveis para acessibilidade comunicacional do ES ainda são escassos e restritos na DIAAF para uso. A partir do Decreto n.º 5.626/05 (BRASIL, 2005), foram pontuados itens considerados fundamentais como ações voltadas à permanência do ES na Educação.

### Quadro 1 - Ações de permanência na Instituição

Atividades consideradas ações de permanência na Instituição		
1	Formação de Professores	Não realizado
2	Ensino da Libras e Língua Portuguesa, L2 para ES	Realizado parcialmente
3	Atendimento em salas de aulas	Realizado
4	Atendimento em laboratório multidisciplinar	Não realizado
5	Mecanismos alternativos para a avaliação	Realizado parcialmente
6	Disponibilização equipamentos e materiais didáticos	Realizado parcialmente

Fonte: Silva, 2021.

Quando se trata do desempenho acadêmico dos ES, constata-se que, nos últimos dois anos (2018 a 2020), todos reprovaram em uma disciplina, pelo menos. Diante do desafio de melhorar as condições de permanência do estudante surdo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cabe um trabalho conjunto entre técnicos, professores, coordenadores de cursos, pró-reitores e outros protagonistas que integram este processo, a fim de discutir questões relevantes ao desenvolvimento de políticas e ações institucionais que promovam o entendimento coletivo de sua importância. Para isso, o papel da DIAAF como divisão de acessibilidade é fundamental nas orientações aos cursos e difusão para toda a universidade dos direitos do estudante surdo e as garantias para a sua efetivação.

A Divisão de Acessibilidade e Ações Afirmativas (DIAAF) tem como base para a sua criação e atuação vários dispositivos legais, dentre

estes, o Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000 e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2004), as quais dão prioridade de atendimento às pessoas, especificando e estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, respectivamente.

A falta de orçamentos públicos direcionados especificamente à área da educação especial comprometia o desenvolvimento de ações voltadas às pessoas com deficiência. Neste sentido, o Programa Incluir, criado em 2007, tem o objetivo de criar núcleos de acessibilidade em instituições públicas com vista à promoção da acessibilidade. Esses núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição.

É preciso explicar que, antes da criação da DIAAF como Divisão, ações já eram realizadas na Instituição por professores e técnicos que tinham conhecimento e interesse sobre Educação Especial. Contudo, estas ações contavam com recursos eventuais e que, para a sua captação, deveriam ser elaborados projetos anuais para participação em editais.

Portanto, os desafios que a DIAAF tem como divisão de acessibilidade são enormes e merecem atenção para as suas práticas de acesso e permanência de estudantes com deficiência nos cursos de graduação e pós-graduação. Diante deste quadro de estudantes que necessitam de algum atendimento educacional especializado, faz-se fundamental a participação da DIAAF na condução de estratégias e propostas para o atendimento deste público com objetivo de melhorar sua recepção e permanência dentro da universidade.

## **2 A PRODUÇÃO DAS INFORMAÇÕES: A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE SURDO NA UFMS: A GESTÃO DA DIAAF**

A pesquisa em relação ao ES é aspecto complexo de analisar, tanto a teoria e legislações envolvidas quanto a prática, identificadas pela atuação de vários atores nesse processo e uma língua estruturada, que faz parte de todo o cenário educacional. Portanto, pensar em fatos isolados, sem considerar o ponto de ligação entre eles, é algo arriscado diante de um emaranhado de informações que os envolvem.

A entrevista realizada com a gestão da Divisão permitiu identificar as principais dificuldades enfrentadas em relação aos atendimentos dispensados aos estudantes com deficiência: captação de recursos; orientações aos docentes e discentes no trato à pessoa com deficiência; planejamento da Divisão com base nos recursos financeiros e no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, 2020-2024 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020). Foi possível, também, identificar características sobre a demanda no atendimento ao ES e a formação continuada dos TILS para a qualidade de sua atuação em sala de aula.

Nesse contexto, foi obtido como resposta:

É relativamente interessante os recursos financeiros. Muitas vezes, os recursos financeiros eles (sic) são destinados mais para a acessibilidade estrutural. Nós não temos o cargo do AEE dentro da universidade [...]. As condições para o aluno surdo, como eu disse, hoje, o intérprete tem que, mesmo que não seja o ideal, mas uma sala própria, cada um tem o seu computador. Houve ampliação dos intérpretes [...], então, hoje, cada campus tem o seu intérprete [...]. Eu acho que os recursos estão sendo bem direcionados ou utilizados. (GESTÃO, 2020).

Identifica-se que, na percepção da gestão da Divisão, os recursos financeiros foram bem distribuídos para a promoção da inclusão do ES

na Instituição. Apesar de restrito, os investimentos realizados pelo Poder Público, referente à acessibilidade dos ES, são gradativos à proporção das necessidades enfrentadas pela universidade.

O que se verifica, em primeiro lugar, é a falta de autonomia da DIAAF na promoção de algumas atividades consideradas importantes, devendo ser reportada para a PROAES, a qual analisa a viabilidade técnica e recurso financeiro disponível para concretizá-las.

No projeto de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o ES, que ocorreu no segundo semestre do ano de 2019, as aulas eram ministradas por um profissional apoiador, acadêmico do curso de Letras, sob a orientação de uma professora de Libras da Instituição. As aulas eram acompanhadas por, pelo menos, um TILS, que ficava à disposição para qualquer necessidade de atendimento, mediante disponibilidade no cronograma das aulas, caso não houvesse demanda para aquele dia. O espaço para as aulas foi cedido pelo programa do curso de Letras.

É preciso destacar que dentro das competências do cargo de tradutor intérprete de Língua de Sinais, não há previsão de sua atuação no projeto de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para o ES. Cabe a esse profissional, nesse contexto, a tradução de materiais didáticos da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais.

A começar pelo Plano de Cargos e Carreiras para os técnicos administrativos, regimento interno, que especifica o cargo de “tradutor intérprete de ‘linguagem’ de sinais” nível “D”, leia-se ensino médio. Essa classificação encontra-se em desacordo com a Lei Brasileira de inclusão n.º 13.146, de 06 de julho de 2015 que, em seu artigo 28, § 2.º, inciso II, (BRASIL, 2015) determina a convocação de intérpretes de Libras com formação em nível superior. A respeito desse tema, foi relatado o seguinte aspecto:

A PROGEP providencia todo ano uma formação em Libras. A própria dinâmica de trabalho da DIAAF promove uma capacitação em serviço. Os intérpretes estão a todo o momento estudando, apontando novas condições [...] e, em termos de formação, são os cursos que a PROGEP pode oferecer. Então, a partir daí ela promove para os servidores qualquer tipo de formação continuada. (GESTÃO, 2020).

Diante dessa constatação, é possível depreender que os TILS não dispõem de um estudo sistematizado que apoie a sua atuação em sala de aula. Considerando as Línguas de Sinais como dinâmicas e a Libras em constante processo de criação de novos sinais, a formação continuada deve ser realidade para os profissionais que exercem atividade de intérpretes de Libras. O que se observa é a necessidade de uma postura mais ativa da DIAAF para que a formação continuada dos TILS se torne institucionalizada e fundamental para o seu processo formativo.

Apesar de haver materiais adaptados na DIAAF, em relação ao ES, estes limitam-se a dicionários, DVDs de Literatura em Libras e outros que não contemplam as necessidades dos ES, de forma eficiente. Além disso, não há uma proposta que possibilite a adaptação dos materiais utilizados em sala de aula, os quais são de acesso frequente dos ouvintes, mas não dos ES por serem todos em Língua Portuguesa, como também não há quanto à capacitação permanente dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes.

## **2.1 A SEÇÃO DE LIBRAS**

A seção de Libras foi criada em 2018, oficialmente, como ação a ser realizada para os atendimentos e as demandas específicas da comunidade surda acadêmica. Nesse sentido, os profissionais TILS ganharam maior representatividade e articulação na universidade quanto ao pla-

nejamento de estratégias para alcançar os estudantes, coordenadores e gestores que estão, direta ou indiretamente, ligados aos ES.

A seção faz atendimentos de reuniões que envolvam, tanto os professores surdos quanto os ES que participam das reuniões estudantis. Além disso, há gravações de editais publicados pela Instituição em Libras que fazem o agendamento do estúdio para produzirem os vídeos a serem distribuídos, juntamente com os arquivos em Língua Portuguesa pelo canal da universidade em plataforma digital de áudio e imagem (You Tube).

Os TILS atendem aos professores surdos da Instituição em todas as suas necessidades comunicacionais institucionais, sejam em atendimentos diretamente em sala de aula, seja nas atividades em que o professor precisa participar como funcionário. Em momentos excepcionais, os quais necessitem de aulas a distância, os atendimentos são realizados por meio de ferramentas e canais para esse fim. Por ser a Libras visual-motora, a transmissão fica comprometida quando há falhas na recepção do sinal de Internet, fazendo com que os sinais apareçam fragmentados.

Apesar de a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, em seu artigo 28, § 2.º, inciso II, (BRASIL, 2015), determinar que os TILS, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, esse dispositivo ainda não está em vigor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e na maioria das universidades públicas. Portanto, os TILS realizam atendimento, tanto de caráter pedagógico quanto administrativo.

## **2.2. ASPECTOS COMUNICACIONAIS DO ES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Com a pessoa surda, a sua inclusão depende de aspectos linguísticos que permitem o seu acesso à informação, de maneira plena. Por isso,

a interação entre todos na sala de aula deve acontecer sem que seja necessária a participação constante do TILS nessa relação, para que o estudante não se sinta simplesmente inserido, mas incluído, ou seja, incluído aos demais e aos acontecimentos da comunidade acadêmica.

Na entrevista, atentou-se para a percepção dos TILS sobre esse aspecto, considerando-os como profissionais mais próximos da realidade da sala de aula na relação com o estudante surdo, o qual é uma fonte importante de informação e análise empírica deste processo. Como eixo inicial, foi questionado se há, em sua percepção, alguma dificuldade na inclusão comunicacional do estudante surdo em sala de aula e, caso exista, o que isso implica: dificuldade na interação com os ouvintes; reprovações; dentre outras, por exemplo.

Temos dificuldade de inclusão, sim. Essa dificuldade vai depender da área em que o acadêmico ou o professor está inserido. Mas pensando mais no acadêmico, em geral, a principal dificuldade são nas adaptações de materiais. Os professores têm uma tendência, vez ou outra, pensar na adaptação, mas depois que se habitua à presença do aluno surdo ali, isso meio que relaxa. E a solução que a gente toma para isso é orientar o professor, frequentemente: sempre retomar que o aluno surdo está ali e que precisa de determinada adaptação [...] por exemplo: filmes legendados. [...] e sempre um grupo acaba acolhendo mais aquele aluno e sempre quem vai desenvolver as atividades com ele [...] inclusive, muitos acadêmicos desenvolvem interesse pela Língua de Sinais e isso depois reflete numa melhor comunicação e interação entre eles. Até mesmo eu já presenciei alguns professores que disseram, com todas as letras, que aquele aluno não deveria estar ali. (T1).

Não existe uma inclusão completa. Primeiro, pelo fator da comunicação, os outros acadêmicos não sabem Língua de Sinais. Eu não tenho muito que fazer. Só in-

termediar a conversa de algum colega [...] até porque a nossa carga horária é muito completa [...] e tudo isso é um processo que demanda muito tempo. (T2).

[...] como no caso do surdo, a deficiência é sensorial, as barreiras arquitetônicas não é (sic) o caso. Agora, atitudinal sim. Professores mais resistentes [...], coordenadores [...], é uma mudança que não é fácil, depende muito de cada um, não depende só da instituição em si [...]. (T3).

Eu vivo momentos muito conflitantes quando se trata disso, porque [...] eu não sei até que ponto a inclusão é positiva no âmbito acadêmico, entende?! Só que, ao mesmo tempo, é inviável, não tem nem como ter uma universidade bilíngue [...] pelo menos, essa parte de ter o intérprete é uma pequena parcela que, às vezes, nem isso não se consegue, entende? [...] às vezes, o professor esquece que tem um surdo, aí, coloca um filme que não tem legenda [...] daí a gente tenta, fica virando pra trás tentando traduzir [...] tem situações que o professor diz: 'nossa, mas vocês vão ralar hoje hein!'. O filme é todo inglês. Então, são coisas que não estão ao nosso alcance, eu não faço planejamento daquela aula. É complicado! (T4).

Pelo relato dos TILS, percebe-se que ainda há dificuldades significativas no processo comunicacional dos ES na Universidade e que as barreiras atitudinais sobrepõem às arquitetônicas. As angústias dos profissionais são variadas, contudo, alguns pontos convergem para a resistência dos docentes em admitir o estudante como seu e, por isso, buscar formas de atendê-lo em suas especificidades. E há, ainda, o isolamento do estudante surdo em momentos oportunos à interação.

Dois pontos que chamaram a atenção foram o isolamento do estudante surdo, na maior parte do tempo no horário do intervalo e nos trabalhos em grupo, assim como a reação de alguns professores, ao afir-

marem que “aquele aluno não deveria estar ali”. Isso denota que as ações da universidade, especificamente referentes à inclusão do estudante surdo, são ineficazes e efêmeras, necessitando maior envolvimento por parte do corpo docente, técnico e estudantil nas reflexões da acessibilidade e recepção do público surdo. Para que essas dificuldades sejam reduzidas, é fundamental que a universidade assuma uma postura menos passiva diante dos desafios e realize planejamentos que impactem em funcionários e acadêmicos, de modo a mudar a sua cultura interna, progressiva e gradativamente.

### **2.3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O ESTUDANTE SURDO**

Partindo para a análise das entrevistas, foram utilizados aspectos de investigação que abordassem os processos educacionais dos ES (desde as séries iniciais até a educação superior, bem como a acessibilidade neste processo), a sua relação com os familiares no uso da Libras, acesso à educação superior e as questões de acessibilidade na universidade: apoio de intérprete de Libras para atividades acadêmicas; avaliações; adaptações e atendimento educacional especializado. As entrevistas, como dito anteriormente, foram realizadas fazendo uso do aplicativo *Google Meet* e sendo essas interpretadas em Libras pelo próprio autor dessa pesquisa, o qual fez a transcrição a posteriori para a Língua Portuguesa escrita.

Tendo em vista que, no primeiro semestre do ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia provocada pelo Novo Coronavírus (Covid-19), como medida de isolamento social para prevenção, a universidade promoveu aulas a distância e trabalhos remotos pelos docentes e técnicos. Ademais, no início do ano, os estudantes dos cursos de Engenharia de Software e Matemática não renovaram suas matrículas; o do curso de Arquitetura desistiu do semestre, não frequen-

tando mais as aulas antes mesmo da suspensão das aulas presenciais, e o estudante do curso de audiovisual não conseguiu participar da entrevista por problemas técnicos que comprometiam a imagem transmitida por aplicativos de salas virtuais.

## 2.4 DILEMAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Um dos problemas enfrentados pelas escolas brasileiras é a falta de investimento público para a manutenção de seus espaços e contratação de pessoal para o atendimento aos estudantes. O último fator é acentuado, sobretudo, quando se trata de profissionais especializados para assistirem aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, a contratação de intérprete de Libras para o acompanhamento desde as séries iniciais até a educação superior é algo que preocupa pais e docentes.

Segundo o relato dos ES, foram detectados os seguintes aspectos:

Sempre estudei em escolas públicas. Em escolas normais inclusivas. Tive intérpretes em todas. Tive desde o começo, aqui na universidade, apoio de intérprete de Libras. Mas, quando eu cheguei, me lembro que a secretária levou um susto. (E1).

Em relação à minha família, quando eu nasci, logo a minha mãe procurou um curso que ensinava Libras para ela e meu irmão aprenderem. O meu pai não aceitava ter uma filha surda. Ele só foi aceitar quando eu tinha, mais ou menos, uns 14 anos de idade. (E1).

Eu, no começo, estudava na escola em que a minha mãe trabalhava. Lá, eu fiquei quase todo o ensino fundamental. Era escola particular, e eu não tinha intérprete. A minha mãe insistia muito com 'fôno' para mim. E, daí eu comecei a fazer leitura labial e

me virava. Quando eu cheguei aqui na universidade, cheguei à secretária e ela já ligou para a DIAAF, para enviar um intérprete para me acompanhar e explicar os documentos necessários para eu começar. (E2).

Como desde o começo a minha mãe me colocou para fazer fono, eu não percebia a falta do intérprete e, em casa, a gente só se comunicava falando. Daí ninguém sabia Libras e eu demorei para aprender. Por isso, eu não tinha contato com os outros surdos. Isso foi acontecer só na adolescência. (E2).

Não obstante ao fato de E1 ter recebido atendimento especializado no ensino regular e na universidade, segue uma indagação a respeito da contradição entre o “sucesso” e “insucesso” contrastado nos dois graus de ensino: regular e superior, pois, em sua declaração, o ES não obteve aprovação em nenhuma disciplina oferecida na Instituição.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As ações realizadas pela Instituição em relação aos estudantes surdos vêm sendo implementadas gradativamente, à medida que os investimentos e as políticas públicas propiciem a sua expansão.

A DIAAF, criada como estratégia para a garantia do direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência e estudantes cotistas, tem se mostrado importante nesse processo na Instituição. Apesar de insuficientes, os materiais pedagógicos adaptados e os profissionais que realizam os atendimentos são necessários para a continuidade do trabalho e do aumento dos atendimentos.

Com o aumento no número de matrículas dos ES na universidade, nos últimos anos, as dificuldades de permanência evidenciaram-se, exigindo do corpo técnico, gestores e docentes uma postura proativa

frente aos desafios que surgiam, cada vez mais, sendo um deles quanto à formação inicial do TILS exigida para a atuação na educação superior: nível médio. Ademais, há a carência de formação continuada específica que contemple as características dos atendimentos realizados por estes profissionais.

Sem a distinção de atuação prevista na Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/15, art. 28, Inc. II (BRASIL, 2015) a respeito do intérprete educacional que atenderá na educação superior e aquele que realizará atendimentos administrativos ou à comunidade, os TILS da Instituição ficam sobrecarregados de interpretações, que vão desde atendimentos em sala de aula, reuniões pedagógicas, eventos extra e intra-instituição até gravações de editais em Libras. Esses atendimentos inviabilizam outras atividades necessárias à inclusão do ES, tais como a tradução de materiais utilizados pelos estudantes em sala de aula.

Em se tratando do atendimento educacional especializado, são importantes os esforços, tanto da PROAES quanto da DIAAF, em oferecer materiais e pessoal para o atendimento das pessoas com deficiência, como: psicólogos, intérpretes de Libras, técnicos em assuntos educacionais e estagiários. Entretanto, há a necessidade de ser proporcionado aos ES profissionais que possam realizar o AEE em Libras em um espaço multidisciplinar, de maneira a assisti-lo em suas dificuldades linguísticas, sobretudo, na utilização da Língua Portuguesa como segunda língua. Para isso, é preciso maior investimento público que sustente as ações da instituição e da DIAAF na promoção da permanência desses estudantes.

Na entrevista com os ES e TILS, foi identificada certa resistência de alguns docentes na elaboração de estratégias para avaliações, adaptações curriculares e até mesmo na aceitação do próprio estudante como sujeito com potencial e habilidades para cursar a graduação. Diante desse fato, percebe-se que ainda há barreiras em relação ao preconceito a serem superadas dentro da universidade, as quais restringem as próprias

ações da DIAAF como cooperadora para uma Educação Inclusiva na Instituição.

Em síntese, a pesquisa corrobora com a admissibilidade da DIAAF como ação estratégica da Instituição por meio do Programa Incluir e outras legislações, para a redução das barreiras de acessibilidade às pessoas com deficiência, incluindo-se os estudantes surdos. Entretanto, não se pode conjecturar que a permanência dos ES se caracteriza pela observância de alguns aspectos legais em detrimento de outros, tão essenciais quanto aqueles.

Por conseguinte, a pesquisa não se propõe a restringir as veredas de futuros estudos sobre o tema apresentado, reservando-se apenas a refletir e possibilitar novas investigações que levantem informações, com o objetivo de implementar a luta por uma educação inclusiva que contemple as reais necessidades dos ES, utilizando como instrumentos o que está posto na Lei n.º 10.436/02 (BRASIL, 2002), no Decreto n.º 5.626/05 (BRASIL, 2005) e na Lei n.º 13.146/15 (BRASIL, 2015), todos abordando suas condições de acessibilidade e permanência.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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, 24 abr. 2002.

BRASIL. Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

BRASIL. Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 1.0436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Artigo 18, da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, nº 12, 13 jun 2013, p. 59. Seção 2.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: INEP, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019.

SILVA, Alexsandro Carmona da. **Condições de permanência dos estudantes surdos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 2021. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL PDI 2020-2024. Disponível em: <<https://pdi.UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.br/planos-publicados/pdi-2020-2024/>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.

ZILLOTTO, D. M; SOUZA, D. J; ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com de ciência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 727-740, jul. /set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28482/>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

# **POLÍTICAS AFIRMATIVAS E AS AÇÕES DE PERMANÊNCIA PARA INGRESSANTES POR COTAS NA GRADUAÇÃO DA UFMS – CAMPUS NOVA ANDRADINA**

Eugenia Portela de Siqueira Marques

Ana Paula Oliveira dos Santos

Aline Anjos da Rosa

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo do capítulo é analisar as ações de permanência para acadêmicos e acadêmicas ingressantes pelo sistema de cotas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) nos cursos de graduação do Campus de Nova Andradina (CPNA). Por Ações de Permanência entendemos as ações da Assistência Estudantil (AE) da UFMS, as ações de extensão, as ações de pesquisa, e as ações de ensino, que envolvam os estudantes cotistas e tenham um retorno financeiro para manutenção das condições materiais de vida deles.

A Educação é um direito social público e coletivo inscrito no artigo 205, da Constituição Federal de 1988 e se materializa como um dos principais meios para minimizar as desigualdades presentes na sociedade, em especial para estudantes que se encontram em linha da pobreza, e em situações de vulnerabilidade.

O acesso à educação superior, por muito tempo restrito a uma determinada parcela da população, está relacionado às condições econômicas familiares dos estudantes. Em alguns casos, os jovens não conseguem completar a educação básica e chegar aos IES<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> IES – Instituição de Educação Superior.

porque ingressam no mercado de trabalho mais cedo para tentar sanar necessidades básicas como: alimentação, moradia e vestimenta, pois a estrutura familiar pode ou não interferir de forma negativa ou até mesmo porque os progenitores da família, mesmo tendo vínculo empregatício, nem sempre conseguem proporcionar o básico para a mesma, uma vez que a condição da renda per capita familiar também está associada a outros fatores como, por exemplo, grau de escolaridade, raça, gênero e, até mesmo, o desenvolvimento da lógica do mercado, gerando, assim, uma condição de desigualdade entre as classes (EVANGELISTA; MACIEL, 2019, p. 112).

Nesse sentido, a proposta da Lei 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), popularmente chamada de Lei das Cotas, tem o pressuposto de proporcionar formas de ingresso a grupos historicamente excluídos do acesso à Educação Superior<sup>16</sup>: baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência (PCD).

Para Gomes (2001, p. 6-7), as ações afirmativas são: “[...] políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica”.

Essa concepção é também reafirmada por Gomes e Munanga (2016, p. 186),

[...] constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades de todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir

---

<sup>16</sup> Conforme dados apresentados no livro *Diploma de Brancura* de DÁVILA, Jerry (2006).

em mesmas condições socialmente. Elas podem ser entendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório (obrigatório), facultativo (não-obrigatório) ou voluntário que têm como objetivo de corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais com um histórico comprovado de discriminação e exclusão. Elas possuem um caráter emergencial e transitório. Sua continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que a originou.

O clima fértil para a institucionalização da Lei das Cotas teve início a partir dos compromissos assumidos internacionalmente pelo Brasil, em combater o racismo e a discriminação a partir da Convenção da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1960, e da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, em Durban, na África do Sul.

As discussões sobre as políticas de ação afirmativa nas instituições de ensino federais e estaduais para grupos historicamente excluídos dos bancos universitários datam antes mesmo da aprovação da Lei 12.711, de 2012 (BRASIL, 2012), a partir das medidas adotadas pelas próprias universidades federais e estaduais, bem como por estratégias inclusivas delineadas pelo Governo Federal. Esta pauta adentrou nas esferas governamentais, devido às ações organizadas de diversos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro.

## **METODOLOGIA**

A análise dos dados do CPNA estende-se ao período de ingresso dos estudantes de 2013 a 2020, nos cursos de Administração, História

e Tecnologia em Gestão Financeira, Ciências Contábeis e Engenharia de Produção. A análise das Ações de Permanência dos cotistas compreenderá o período de 2013 a 2021, considerando que alguns estudantes ingressantes no período desta pesquisa, acessaram algumas bolsas e auxílios em 2021.

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa engloba o levantamento documental sobre a legislação nacional e a institucional sobre as ações afirmativas, os editais e as normas que regulamentam a política de acesso e permanência na UFMS. O aspecto quantitativo da pesquisa ocorreu por meio do levantamento de vagas, ocupação e acesso aos programas de permanência consultados nos Relatórios de Gestão da UFMS.

Assim, partindo deste pressuposto analisaremos o ingresso com os dados dos matriculados a cada ano, e, a permanência, a partir dos dados de acesso às estratégias de permanência oferecidos pela UFMS. Elege-se o Campus de Nova Andradina como unidade de análise em virtude da proximidade de uma das autoras na condição de assistente social. Também se pontua que o olhar mais específico sobre um dos nove *campi* da UFMS oferece mais informações e detalhes da política implementada.

Corroboramos com os estudos de Veloso e Maciel (2015, p. 228) sobre acesso: “[...] acesso à educação superior envolve três dimensões indissociáveis: o de ingresso, o de permanência e o de qualidade na formação, contrapondo-se, assim a uma visão fragmentada e imediatista”. Neste trabalho iremos explorar a dimensão de ingresso e da permanência.

## **AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMS**

A UFMS foi criada pela Lei Federal nº 6.674/1979 após a divisão do Estado de Mato Grosso em 1976. A instituição possui sede em Campo

Grande e campus instalado nos seguintes municípios: Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas.

As atividades do Campus de Nova Andradina (CPNA) iniciaram em julho de 2006, com a oferta inicial de dois cursos concentrados na área de formação de professores: Geografia e História. A criação do CPNA faz parte do processo de expansão da Rede Federal de Educação Superior, iniciada em 2003, que possibilitou a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação (BRASIL, 2010).

O fortalecimento da Rede Federal de Educação se deu com as ações do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado pelo Decreto nº 6.096 de 2007<sup>17</sup>, que proporcionou condições para a ampliação física, acadêmica e pedagógica das IES, e promoveu ainda mais o acesso da população à educação superior.

A princípio, neste processo foi criado dois cursos: Administração (2009) e Tecnologia de Gestão Financeira (2011). Em 2018, a IES passou a ofertar os cursos de Ciências Contábeis e de Engenharia de Produção. De acordo com as reorganizações internas, o CPNA deixou de ofertar os cursos de Geografia e de Tecnologia de Gestão Financeira. Atualmente oferta, todos os anos, vagas nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e História.

Até ano de 2010, a UFMS utilizava o processo seletivo vestibular como forma regular para ingresso nos cursos de graduação. Em 2011, a IES faz a adesão total ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>18</sup>. A partir de 2017, ampliam-se as formas de ingresso para os cursos da UFMS,

---

<sup>17</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2010b).

<sup>18</sup> Resolução nº 26 de 2009, do Conselho Universitário (COUN)

retomando o vestibular próprio (como anteriormente era aplicado) e adotasse o Processo de Avaliação Seriadada Seletiva (PASSE/UFMS), bem como processo com vagas remanescentes. Atualmente, os Conselhos Superiores da Universidade adotaram a proporção de 60% para o Vestibular, 20% para o PASSE e 20% para o SISU<sup>19</sup>.

A política de Ação Afirmativa na UFMS teve seu início com o advento da Lei de Cotas, associada à determinação de regulamentar as vagas destinadas a pretos, pardos, indígenas, estudantes de escola pública, baixa renda e, posteriormente, as pessoas com deficiência. Maciel *et al* (2019, p. 84) destaca que até 2012 a UFMS “[...] era a única universidade federal do Centro-Oeste que não tinha qualquer tipo de reserva de vaga como política de ação afirmativa”<sup>20</sup>.

Conforme apresentam Maciel, Teixeira e Santos (2019), em 2012 existiu uma proposta inicial para o “Programa de Ações Afirmativas de inclusão racial e social da UFMS”, que contava com cotas para PCD e autodeclarados negros com a previsão de atuação de averiguação da autodeclaração para esse segmento. Esse documento inicial não foi levado às instâncias superiores. Em agosto de 2012, ele foi normatizado e regulamentado em todas as universidades vinculadas ao MEC pela lei nº 12.711/2012, que instituiu o projeto afirmativo. Registra-se que a UFMS, executou somente o mínimo exigido por lei e não implementou nenhum aspecto novo, cumprindo a determinação legal no prazo mais longo (MACIEL; TEIXEIRA; SANTOS, 2019, p. 86).

---

<sup>19</sup> Conforme informações anunciadas no site da FAPEC/UFMS. Disponível em: [https://concurso.fapec.org/single-noticias.php?new\\_id=841](https://concurso.fapec.org/single-noticias.php?new_id=841). Acesso em 25 out. 2021.

<sup>20</sup> Neste sentido, vale ressaltar que no estado de Mato Grosso do Sul a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) já havia implantado política de cotas nos seus cursos desde 2003 e a UFMS só passou a implantar a reserva de vagas a partir da Lei nº12.711/2012.

A Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), começou a ser aplicada via SISU em 2013 com oferta gradual. Esta implementação das cotas na UFMS iniciou com 12,5% das vagas para o sistema de cotas, em 2013 (Resolução UFMS nº 58, de 19 de novembro de 2012), no ano de 2014 (Resolução UFMS nº 17, de 16 de abril de 2013) foi aplicado 25%, em 2015 (Resolução UFMS nº 29, de 29 de abril de 2014) foi ampliado para 37,5%, e a partir de 2016 (Resolução UFMS nº 19, de 9 de abril de 2015) chegou-se ao percentual de 50% na oferta de vagas.

O Quadro 1 em tela apresenta as oito modalidades, bem como os critérios das subdivisões do sistema de cotas.

**Quadro 1 - Cotas e subcotas conforme Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) e alterada pela Lei nº 13.409/ 2016 (BRASIL, 2016)**

Subcota	Critérios
I	Escola pública, renda per capita familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo.
II	Escola pública, renda per capita familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarado PPI*.
III	Escola pública, renda per capita familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, PCD*
IV	Escola pública, renda per capita familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarado PPI, PCD.
V	Escola pública, independentemente de renda.
VI	Escola pública, independentemente de renda, autodeclarado PPI.
VII	Escola pública, independentemente de renda, PCD.
VIII	Escola pública, independentemente de renda, autodeclarado PPI e PCD.

Fonte: Quadro elaborado pelas/os autoras/res (2021).

\* PPI - Preto, Pardo e Indígena;

\* PCD - Pessoa com Deficiência.

Os critérios apresentados no Quadro 1 privilegiam os estudantes da escola pública. Esse critério é vinculante aos demais. A lei estabelece 8 modalidades de subcotas, nas quais o candidato deve atender cada uma e todos os critérios para que a matrícula se efetive. Os critérios descritos

no quadro acima privilegiam os estudantes da escola pública. Neste universo de alunos, metade das vagas atendem aos critérios de baixa renda familiar que são subdivididos em raça, em etnia e em deficiência (I, II, III e IV). A outra metade constitui-se de estudantes que atendem aos quesitos de raça, de etnia e de deficiência, independente da renda familiar (V, VI, VII e VIII).

### **OS INGRESSANTES PELAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFMS – CAMPUS NOVA ANDRADINA**

Nos atuais processos seletivos regulares, a UFMS oferece 50% das vagas para estudantes que tenham cursado, integralmente, o ensino médio em escolas públicas. Deste percentual, as vagas estão distribuídas para estudantes oriundos de escola pública com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarados pretos, pardos, indígenas e com deficiência em cada curso e concurso.

O curso de Administração oferta 60 vagas. O curso de História e Tecnologia em Gestão Financeira e Engenharia de Produção oferta 50 vagas cada um e o curso de Ciências Contábeis oferta 40 vagas. Registra-se que no período estipulado houve a extinção da oferta do curso de Tecnologia em Gestão Financeira no ano 2019, e a criação dos cursos de Ciências Contábeis e Engenharia de Produção. O número de vagas reservadas para os cotistas no período de 2013 a 2020 apresentou a seguinte distribuição:

**Tabela 1 - Distribuição de vagas para cotistas**

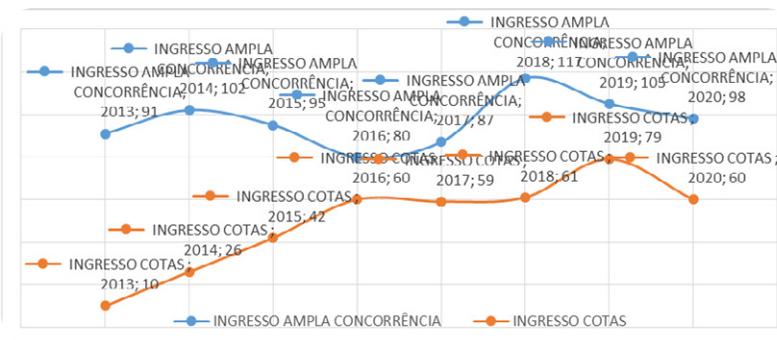
Ano	Processo	História	Administração	Tecnologia em Gestão Financeira	Ciências Contábeis	Engenharia de Produção	Total
2013	SISU	6	8	6	-	-	20
2014	SISU	13	15	13	-	-	41
2015	SISU	19	23	19	-	-	61
2016	SISU	25	30	25	-	-	80
2017	SISU	25	30	25	-	-	80
2018	SISU	18	21	18	14	18	89
	PSV	8	9	8	6	8	39
2019	SISU	18	21	-	14	18	71
	PSV	8	9	-	6	8	31
2020	SISU	10	12	-	8	10	40
	PSV	10	12	-	8	10	40
	PASSE	10	12	-	8	10	40
Total		170	202	114	64	82	632

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Termos de Adesão ao SISU, e editais dos Vestibulares UFMS.

De acordo com a Tabela 1, no período de 2013 a 2020 houve a reserva de 632 vagas para o sistema de vagas. O curso de História reservou 170 vagas, Administração 202, Tecnologia em Gestão Financeira 114 vagas, Ciências Contábeis 64 vagas e Engenharia de Produção 82, totalizando 632 vagas. Observa-se que gradativamente o número de vagas foi ampliado. Se em 2013 apenas 20 vagas eram destinadas aos cotistas, em 2020 mais de 120 vagas foram reservadas.

O Gráfico 1 apresenta um panorama da distribuição da ocupação das ingressos dos estudantes nos cursos do CPNA no período de 2013 a 2020 na modalidade de ampla concorrência e cotista.

**Gráfico 1 - Panorama de ingresso dos estudantes no CPNA de 2013 a 2020 – ampla concorrência e cotistas**



Fonte: Elaboração própria com base no Relatório UFMS, 2021 e dos Relatórios de Gestão da UFMS.

No Gráfico 1 observa-se as vagas destinadas aos cotistas, elas não foram totalmente preenchidas quando comparadas ao número de vagas disponibilizadas. Observa-se no gráfico acima um aumento exponencial no número de ingressantes pelas cotas de 2013 a 2016, mantendo-se estável nos anos de 2016, 2017 e 2018.

A Tabela 2 a seguir mapeia o ingresso dos alunos no CPNA por modalidades de seleção no período de 2013 a 2020.

**Tabela 2 - Comparativo por modalidade de ingresso CPNA de 2013 a 2020.**

CPNA	SISU	EP >1,5 s.m.	EP/ PPI >1,5 s.m.	EP	EP/ PPI	EP/ PCD	Vest.	EP >1,5 s.m.	EP/ PPI >1,5 s.m.	EP	EP/ PP	SISU/ APV	EP >1,5 s.m.	EP/ PPI >1,5 s.m.	EP	EP/ PP
2013	91	2	3	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2014	102	3	9	4	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2015	95	8	13	10	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2016	80	12	17	19	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2017	69	11	20	11	10	-	-	-	-	-	-	18	2	1	3	1
2018	54	15	8	11	6	2	19	2	2	-	1	44	4	6	3	1
2019	58	15	10	13	9	1	14	4	2	2	2	33	6	3	5	7
2020	38	12	6	9	5	-	40	5	7	6	4	20	3	-	2	1
TOTAL	587	78	86	78	67	3	73	11	11	8	7	115	15	10	13	10

Fonte: Elaboração própria com base no Relatório UFMS, 2021 e dos Relatórios de Gestão da UFMS.

Legenda: *EP* - Escola Pública; *>1,5 s.m.* - Renda familiar per capita menor que um salário mínimo e meio; *PPI* - preto, pardo e indígena; *PCD* - pessoa com deficiência; *Vest* - Vestibular; *SISU/APV* - aproveitamento das vagas remanescentes do SISU;

É possível verificar na Tabela 2 que todas as modalidades de seleção disponibilizam as vagas do sistema de cotas. Entretanto, as matrículas não preencheram na totalidade o percentual de 50%.

A partir de 2017, a UFMS passou a abrir editais de vagas remanescentes do SISU, popularmente chamadas de “Sisuzinho”. Em 2020, esse aproveitamento de vagas passou a se chamar de modalidade de ingresso “Quero ser UFMS”.

Vale ressaltar que no ano de 2020, especificamente no período de matrícula, estávamos iniciando o período da pandemia da COVID 19, e a consequente adoção das medidas de restrição e isolamento social. Neste sentido, observa-se uma queda no ingresso via SISU e vagas remanescentes do SISU, em contrapartida as matrículas na seleção do vestibular tiveram um leve aumento.

A subcota de escola pública associada a renda per capita de até um salário-mínimo e meio familiar manteve o seu crescimento de 2013 a 2019, o que podemos identificar como potenciais estudantes a ingressa-

rem nos auxílios oferecidos pela Assistência Estudantil para os estudantes de baixa renda a conseguirem permanecer e a concluírem os cursos.

Seguindo os dados do gráfico, percebemos que a modalidade via SISU é carro chefe do ingresso nos cursos da UFMS/CPNA, embora tenha dividido o espaço com as vagas destinadas ao vestibular a partir de 2018. A estratégia de editais de vagas remanescentes tem apresentado uma grande procura nas inscrições. O sistema de cotas passa a provocar uma mudança de perfil dos discentes que acessa o ensino superior público, tão elitizado, e reflete em um retrato mais real da sociedade dentro da universidade.

Até o ano de 2016, não havia reserva de vagas para PCD nos cursos de graduação da UFMS. Essa mudança foi alterada pela Lei nº 13.409 de 2016 (BRASIL, 2016), que foi regulamentada pela Portaria Normativa MEC nº 9, de 5 de maio de 2017, que incluiu os estudantes com deficiência. Somente no processo seletivo de 2018 houve a reserva e a ocupação das vagas de PCD. Os primeiros registros de ingresso de PCD por meio da política de cotas ocorreu a partir de 2018, nos cursos de História e Ciências Contábeis. Neste sentido, a existência dessa política, “[...] abre um caminho possível para as sociedades contemporâneas aprofundarem variados processos de democratização com inclusão social” (SILVÉRIO, 2009, p. 36).

Com relação às vagas destinadas a autodeclarados negros (pretos e pardos), a instituição recebeu denúncias do uso indevido da autodeclaração. Em meados de 2017, criou uma comissão para averiguar a veracidade da autodeclaração com um projeto piloto. No processo seletivo de 2018, já foram implementadas as bancas de heteroidentificação e o critério exclusivamente fenotípicos foi utilizado. O parâmetro para a realização das bancas de heteroidentificação na UFMS tem seguido a Resolução nº 150 de agosto de 2019, que estabelece as normas regulamentadoras para a verificação das condições de ingresso por reserva de vagas

nas Ações Afirmativas, nos cursos de graduação e de pós-graduação. As bancas acontecem semestralmente, anterior à matrícula dos candidatos na instituição e são entendidas como instrumentos utilizados para coibir fraudes e garantir que os objetivos desta política sejam alcançados.

A Instrução Normativa nº 1, de 27 de janeiro de 2020, orienta quanto aos procedimentos para o trabalho das Bancas de Verificação Fenotípica de candidatos (as) selecionados (as) para as vagas reservadas para pretos e pardos (MARQUES; SANTOS, 2020).

A Tabela 3 a seguir delinea o panorama de ingresso dos estudantes cotistas por modalidade de cota dos ingressantes no período de 2013 a 2020.

**Tabela 3 - Panorama de ingresso dos estudantes cotistas no CPNA de 2013 a 2020**

CPNA	EP >1,5 s.m.	EP/PP>1,5 s.m.	EP	EP/PP	EP/PCD
2013	2	3	1	4	
2014	3	9	4	10	
2015	8	13	10	11	
2016	12	17	19	12	
2017	13	21	14	11	
2018	21	16	14	8	2
2019	25	15	20	18	1
2020	20	13	17	10	
<b>TOTAL</b>	<b>104</b>	<b>107</b>	<b>99</b>	<b>84</b>	<b>3</b>

Fonte: Elaboração própria com base no Relatório UFMS, 2021 e dos Relatórios de Gestão da UFMS.

Na Tabela 3 nota-se uma predominância de ingresso nas cotas raciais associadas as condições sociais, pois o número de ingressantes é mais elevado com renda familiar per capita menor que um salário-mínimo e meio, o que identifica o público atendido com maior vulnerabilidade socioeconômica, sendo também que a população negra de baixa renda superou o número de ingressantes no período.

As condições socioeconômicas, em particular a renda, têm sido apontadas como fator de alta correlação com o desempenho educacional dos estudantes. No caso do acesso à educação superior que, via de regra, ocorre com o advento da maioridade, a necessidade de gerar renda e ingressar no mercado de trabalho pode constituir empecilho à continuidade nos estudos. Assim como foi mencionado, tal situação é agravada pelo fato de que parcela significativa dos jovens brasileiros não consegue concluir o ensino médio na idade adequada, o que dificulta ainda mais a continuação nos estudos mediante ingresso na educação superior (IPEA, 2014, p.18-19).

Os estudantes destas subcotas são pretos/pardos e de baixa renda, e que apesar de todas as dificuldades enfrentadas conseguiram concluir o ensino médio em escola pública e buscam uma educação superior pública por meio das cotas. Entende-se que a desigualdade brasileira tem sua expressão na cor da população (PAIVA, 2013).

Se as subcotas destinadas a estudantes pretos e pardos considerarem as dificuldades pelas quais ainda vive a população negra, [...] “ser negro significa ainda, ganhar pouco e em profissões de baixa qualificação. A pele negra significa mais uma barreira no mercado de trabalho, que discrimina trabalhadores pela aparência, ou seja, pelo fenótipo” (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007, p. 146).

Neste aspecto, podemos considerar outras ações da UFMS que envolvem não só o ingresso dos estudantes cotistas, mas também a sua permanência na UFMS, bem como o sucesso acadêmico. A Tabela 2 apresenta os acadêmicos que têm acessado as estratégias de permanência que a UFMS tem disponibilizado, “[...] Se todos têm direito à educação, a permanência é tão necessária quanto o acesso” (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007, p. 152).

Registra-se que a UFMS não possui uma política de reserva específica de vagas para ingresso na graduação para a população indígena a semelhança da UEMS e da UFGD. Os indígenas disputam as vagas na modalidade “PPI” da Lei 12.711/2012, o que reduz as possibilidades de ingresso em concorrer com pretos e pardos, embora o estado do MS apresente a segunda maior população indígena do país.

## **ACESSO A POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DA UFMS**

Entendemos aqui como estratégias de permanência na graduação, as ações do Programa de Assistência Estudantil da UFMS<sup>21</sup>, institucionalizado pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a). Também serão consideradas como estratégias as bolsas de extensão relacionadas a atividades em eventos, as atividades esportivas e de cultura na UFMS, o acompanhamento a estudantes com deficiência por meio da tutoria, as bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), as bolsas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e as bolsas do Programa Residência Pedagógica (PRP). Conforme Borsato (2015, p. 95): “[...], a facilidade do Sisu promove a eliminação das barreiras que impedem ou dificultam aos estudantes realizar o processo seletivo específico da instituição, mas não elimina a barreira pelas dificuldades socioeconômicas dos estudantes, que pode prejudicar a sua permanência na instituição escolhida”

---

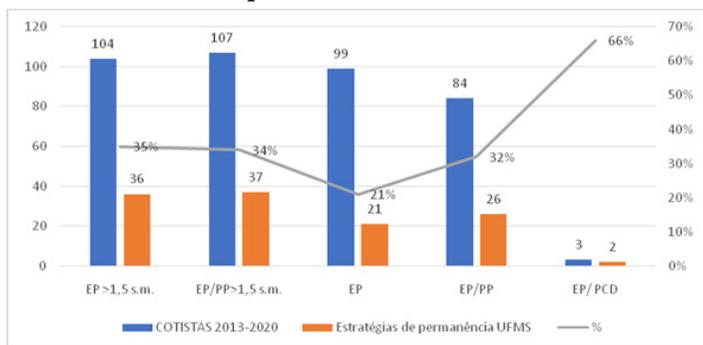
<sup>21</sup> De acordo com a Resolução nº 124/2021, os auxílios ofertados pelo Programa de Assistência Estudantil da UFMS são: Auxílio Permanência, Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia, Auxílio Creche, Auxílio Emergencial, Auxílio Financeiro para Apoio Pedagógico, Auxílio Financeiro para Participação em Eventos, Auxílio de Inclusão Digital, Auxílio Empréstimo de Equipamentos, e Auxílio Financeiro para Apoio ao Estudante com Deficiência e Altas Habilidades.

Considerando a interface do Programa de Assistência Estudantil e da Política de Ação Afirmativa da UFMS, em janeiro de 2020, pela Resolução nº 2, a Política de Inclusão e Ações Afirmativas (PIAA) no âmbito da UFMS é publicada, e essa política está inserida dentro da Política macro da Assistência Estudantil (UFMS, 2020). A PIAAA da UFMS, iniciou sua implementação em 2013, entretanto é só em 2020 que se publica uma resolução institucionalizando essa política de forma detalhada.

Cabe ressaltar que em relação a outras atividades acadêmicas consideradas como estratégias de permanência da UFMS como: os estágios não obrigatórios remunerados e as bolsas pagas diretamente pelos órgãos de fomento, uma vez que não foi possível efetuar o levantamento e o cruzamento de informações dos participantes desses programas como cotistas. Entretanto, registra-se que também são consideradas estratégias de permanência na graduação e que corroboram para a permanência e para o êxito acadêmico, entretanto não foram consideradas nesta análise devido à falta destes dados.

Nessa perspectiva, o Gráfico 2 a seguir apresenta as estratégias de permanência acessada pelos acadêmicos cotistas do CPNA.

**Gráfico 2 - Estudantes no CPNA de 2013 a 2020 que acessam estratégias de permanência da UFMS**



Fonte: Elaboração própria com base no Relatório UFMS, 2021 e dos Relatórios de Gestão da UFMS.

A quantidade de acadêmicos que ingressaram por meio do sistema de cotas da UFMS no período de 2013 a 2020 foi um total de 391 estudantes, destes estudantes 30% conseguiram ter acesso às estratégias de permanência da UFMS.

A partir do Gráfico 2, identificamos que os estudantes cotistas pretos e pardos têm acessado as estratégias de permanência e chegaram a um percentual de 69% de acesso, quando somadas as duas modalidades em que os estudantes pretos e pardos ingressaram. “Os negros e indígenas cotistas utilizam o sistema de cotas como uma oportunidade de ter acesso a um direito e contra o sistema de ensino que nunca os considerou, a não ser como meros ‘objetos de pesquisa’” (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007, p. 154).

A Tabela 4 detalha as bolsas e auxílios que os estudantes cotistas tiveram acesso no período de 2013 a 2021 no CPNA. A partir dos dados apresentados a seguir, identificamos nas Ações de Permanência acessadas pelos cotistas no CPNA que o Programa de Assistência Estudantil, em sua maioria são auxílios destinados a estudantes com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio, são os mais acessados. Esta ação compreende um conjunto de 227 auxílios acessados entre os cotistas, sendo que o Auxílio Permanência é a ação que mais tem colaborado para a permanência dos estudantes cotistas. Os cotistas de baixa renda são os que mais acessam os auxílios da Assistência Estudantil que tem como objetivo garantir a permanência dos estudantes da UFMS.

**Tabela 4 - Distribuição de Bolsas e Auxílios aos estudantes cotistas do CPNA de 2013 a 2021, por modalidade cotas**

<b>COTISTAS COM BOLSAS E AUXÍLIOS 2013-2020</b>	<b>EP &gt;1,5 s.m.</b>	<b>EP/PP&gt;1,5 s.m.</b>	<b>EP</b>	<b>EP/PP</b>	<b>EP/PCD</b>	<b>Total</b>
AE-Auxílio Permanência	24	25	9	16	1	75
AE-Auxílio Alimentação	22	16	5	12	1	56
AE-Auxílio Moradia	10	9	5	10		34
AE-Auxílio Creche	1	1	2	2	1	7
AE-Auxílio Emergencial	9	5		10		24
AE-Auxílio Inclusão Digital	3	6	1		1	11
AE-Tutoria estudantil PCD		1	1			2
AE-Auxílio participação em eventos	5	2	5	6		18
Bolsa esporte		1	1	1		3
Bolsa cultura	1	1	2			4
Bolsa extensão curso	1		1			2
PAEXT - EXTENSÃO			1	1		2
PIBIC	1	1	1			3
Bolsa Monitoria	3	1	4	1		9
Residência Pedagógica	2	6	3	2		13
PIBID	1	6	1	2	1	11
<b>TOTAL</b>	<b>83</b>	<b>81</b>	<b>42</b>	<b>63</b>	<b>5</b>	

Fonte: Elaboração própria com base no Relatório UFMS, 2021 e dos Relatórios de Gestão da UFMS.

O sistema de cotas tem garantido o ingresso de estudantes negros na educação superior, entretanto estes estudantes encontram dificuldades quando se trata de permanecer e ter êxito na graduação. Bittar *et al* (2007) apresentam em sua pesquisa que os “principais obstáculos para a permanência dos estudantes negros se apresentam nas questões econômicas” (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007, p. 150).

Ao considerarmos a permanência estudantil é preciso entender que diversos fatores podem influenciar,

Uma política pública de inclusão deve fundamentar-se em pressupostos teóricos que atendam o critério da universalização do atendimento. Caso contrário, o processo pode transformar-se numa inclusão marginal, ou seja, do ponto de vista da garantia do acesso à vaga o negro e o indígena podem ser considerados um cidadão incluído, mas do ponto de vista moral,

pedagógico e espiritual ele poderá continuar sentindo-se excluído. Há outros elementos que devem ser garantidos juntamente com o acesso à vaga, como por exemplo, as condições materiais e morais de permanência nos bancos escolares e a mudança nos currículos de cada curso da universidade, contemplando aspectos ligados à diversidade étnico-racial e outros (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007, p. 152).

Em relação às ações da pesquisa existe um foco pequeno no CPNA, pois somente um cotista neste período acessou a bolsa do Pibic. As ações de ensino têm três propostas: Pibid, Residência Pedagógica e monitoria<sup>22</sup> que tem a finalidade de proporcionar a formação por meio das práticas de ensino.

---

<sup>22</sup> Acadêmico monitor está na condição de colaborar com a formação dos pares em conteúdo que possui mais habilidades.

## REFERÊNCIAS

BORSATO, Francieli Piva. **A configuração da Assistência Estudantil na Instituição após a implantação do PNAES.** 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2015.

BRASIL. **Decreto nº7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.. 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: 20 ago. 2020. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão das universidades federais REUNI - expansão.** 24 de fevereiro de 2010. Disponível em: [http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=100&Itemid=81](http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81). Acesso em: 24 ago. 2021. 2010b.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, ago 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 15 set. 2020. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 20 ago. 2021.

EVANGELISTA, Joelma Inês; MACIEL, Carina Elisabeth. Política de Cotas na Educação Superior: Lutas e desafios no combate à pobreza e desigualdade de estudantes negros. **Inter-Ação**, Goiânia, v.44, n.1, p. 111-127, jan./abr. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v44i1.55654>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica aplicada. Organizado por: Paulo Roberto. **Evolução do Acesso de Jovens à Educação Superior no Brasil**. Brasília: IPEA, 2014.

BITTAR, Mariluce; CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: um estudo sobre os fatores da permanência. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 24, p. 143-156, jul./dez. 2007.

D'ÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). Trad. Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social - a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2016.

MACIEL, Carina Elisabeth; TEIXEIRA, Samanta Felisberto; SANTOS, Lourival dos. Política de cotas e bancas de heteroidentificação na UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL: uma história em construção. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, n. 29, p. 78-93, ago. 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/752>. Acesso em: 06 set. 2020.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; SANTOS, Ana Paula Oliveira dos. A implementação da Política de Ação Afirmativa na UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. In: REUNIÃO REGIONAL ANPED-CO - ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE 2020, 15, GT-21. Uberlândia, UFU. **Anais Eletrônicos...**, Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7927-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/24/7927-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 20 maio 2021.

PAIVA, Angela Randopho. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: PAIVA, Angela Randopho (org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 41-72.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: PAULA, M; HERINGER, R. (org.). **Caminhos convergentes**: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 13-38.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituição. **Resolução nº 70, de 18 de agosto de 2017**. Boletim Oficial nº 6608, Campo Grande, MS, 21 ago. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Instituição. **Resolução nº 02, de 13 de janeiro de 2020**. Institui a Política de Inclusão e Ações Afirmativas no âmbito da Fundação Instituição. Boletim de Serviço UFMS, Campo Grande, 15 de janeiro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório Sistema Acadêmico** – UFMS, 15 de setembro de 2021a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Relatório de Bolsistas** – UFMS, 21 de outubro de 2021b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução COUN/UFMS, nº124, 31 de agosto de 2021**. Aprova o Programa de Assistência Estudantil no âmbito da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Boletim de Serviço UFMS, Campo Grande, 03 de setembro de 2021.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar, MACIEL, Carina Elisabeth. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr., 2015.

# **DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE: PROPUESTA CURRICULAR Y DE PLANIFICACIÓN INCLUSIVA**

Eladio Sebastián-Heredero  
Rodolfo Cruz-Vadillo

## **INTRODUCCIÓN**

Desde la perspectiva de educación para todos pensamos en modos abiertos o flexibles de currículo que permiten adecuarlo, introduciendo o eliminando elementos, de forma que éste permita materializarlo en centros educativos respondiendo a las diferencias de los estudiantes: implica la conceptualización y la implementación de un vasto repertorio de diversas estrategias institucionales, curriculares y pedagógicas para precisamente responder a las diversas necesidades y expectativas de todos los estudiantes “el sistema educativo debe adaptarse a los requerimientos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes” (UNESCO, 2008, p. 12)

Desde la perspectiva de la organización escolar, el currículo se manifiesta cuando se programa y se hace concreto con acciones llamadas prácticas pedagógicas. La programación o planeamiento tiene por objetivo transformar los objetivos e intenciones educativas generales en propuestas concretas, dirigidas a un grupo clase específico con sus singularidades individuales, lo que lleva a una concreción curricular.

Para que los centros educativos desarrollen se transformen en inclusivos los procesos de enseñanza necesitan una revisión, de modo que se hace imprescindible esa programación para adecuar y organizar

el currículo en todos sus elementos, haciéndolos más abiertos y flexibles a partir del respeto a las características individuales de cada estudiante y con respeto a sus diferentes formas de aprender. Aunque esto no es lo único pues como afirman Booth y Ainscow (2011) el proceso de inclusión, como construcción colectiva, hace imprescindible hacer algunos ajustes creando culturas inclusivas, desarrollando políticas y prácticas inclusivas, que tienen relación con estrategias organizativas del centro en su conjunto, sean de recursos humanos de materiales, de tiempos, de espacios, etc. al mismo tiempo que la propia acción educativa inclusiva.

Sebastián-Herederó (2010) afirma que estas prácticas inclusivas pretenden garantizar la equidad y universalidad para todos en la escuela ordinaria, siendo que todos los estudiantes serán colocados en el mismo ambiente para, además de garantizar su educación de calidad, favorecer la convivencia en un contexto semejante al que se desenvuelven en lo cotidiano. Promover el acceso no es suficiente es preciso garantizar la calidad y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales o que presentan barreras para su aprendizaje y participación desarrollando prácticas educativas inclusivas a partir de un currículo único y flexible para todos con las debidas adaptaciones.

Un currículo centrado fundamentalmente en los contenidos conceptuales y en los aspectos más académicos, que propone sistemas de evaluación basados en la superación de un nivel normativo igual para todos, lo que se conoce programa para la media (por cierto, media irreal porque no existe tal) lleva al fracaso a los alumnos con más dificultades para avanzar en esos contenidos. “Los currículos más equilibrados, en los que el desarrollo social y personal también tiene importancia y en el que la evaluación sea hecha en función del progreso de cada alumno, facilita la inclusión de todos los alumnos.” (MARCHESI, 2004, p. 39).

Cuando hablamos de centros educativos inclusivos esto se hace imprescindible, pensar hacer un currículum abierto y flexible, adaptado para todos y no para unos pocos, dejar de pensar en programar para clases homogéneas es el paso. La propia UNESCO en sus discursos sobre la escuela inclusiva es categórica.

El currículum debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.

El currículum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.

El currículum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto, no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.

El currículum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que presentan diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.

Los currículos más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad. (UNESCO, 2004, p. 103).

Pero no sólo están en juego las prácticas y metodologías reflejadas aquí, esto se acentúa a veces con el miedo al cambio que los docentes manifiestan y sus consecuencias como exponen en su investigación Lomba y Pino-Juste (2017) y lo que eso significa en materia de organización y funcionamiento de una escuela inclusiva y, en concreto, el frecuente uso de métodos tradicionales frente a la necesaria innovación.

Hay una afirmación preocupante de hace pocos años hecha por Schlickmann y Schmitz (2015) cuando dicen que se puede observar que los estudiantes participan de un juego en la enseñanza, que debe ser jugado según el Manual del Profesor, que se relaciona directamente con lo que él dice y su repetición. “Todavía existe la idea de que el profesor necesita estar frente a los estudiantes, hablándoles, y que éste es el método por el que se aprende” (JENSEN, 2013, p. 18 *apud* SCHLICKMANN; SCHMITZ, 2015), algo que debería cambiar visto desde la óptica de un currículo inclusivo.

En este orden de cosas tomamos, y compartimos, la idea de Arnaiz (2003) sobre el currículum inclusivo y su necesidad de considerar la atención a la diversidad incorporando aprendizajes dirigidos a la comprensión de las diferencias, al respeto mutuo, al conocimiento de lo distinto y la valoración de lo diferente.

## **LA FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR DEL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE**

El Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) (2011) define el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un marco que trata de eliminar las barreras que el currículo lleva implícitas para promover aprendices expertos en cualquier tipo de institución educativa, por medio de currículos flexibles pensados para todos los estudiantes, con su diversidad. Así el objetivo CAST (2011, p. 6) de los currículos basados en el DUA “no es simplemente ayudar a los estudiantes a dominar un campo de conocimiento específico o un conjunto concreto de habilidades, sino también ayudarles a dominar el aprendizaje en sí mismo, en definitiva, convertirse en aprendices expertos”

Según esto la consideración de la variabilidad de los estudiantes es un aspecto fundamental, sugiriendo flexibilidad en los objetivos,

métodos, materiales y evaluación, y para eso propone la creación de un currículo único en los centros educativos para todos sus estudiantes, lo que se llevó al campo de la Educación Especial, fundamentado en la posibilidad de promoción de la inclusión, apoyando el acceso al currículo ordinario básico dicen Rao, Ok y Bryant (2014, *apud* BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018).

En términos operacionales la organización y puesta en práctica de esta forma de currículo común DUA parte de tres principios de acción que tienen su fundamentación teórico científica en las teorías piagetianas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en los principios de la Teoría de Vigotsky, importancia de la relación social y la significatividad de los aprendizajes de forma que se establezcan andamiajes que favorezcan los mismos, y en la neurociencia como encargada de justificar la interconexión de redes para que se produzca el aprendizaje: las redes afectivas, las de reconocimiento y las estratégicas para dar significado a lo que se aprende, para percibir la información y para planificar y ejecutar las tareas motrices y mentales respectivamente.

Estos tres principios básicos DUA son: proporcionar múltiples formas de representación que hace referencia a qué es lo que se enseña; proporcionar múltiples formas de acción y expresión, que se refiere a cómo se debe organizar el aprendizaje y, en tercer lugar, proporcionar múltiples formas de implicación o motivación, referido al por qué del aprendizaje.

Esto lleva, en la práctica, a hacer modificaciones sustanciales en el currículo de forma que éste sea pensado y planificado para que pueda ser alcanzado por todos, dejando de ser un currículo deficiente en el sentido de que está propuesto solo para unos pocos y no para la diversidad “[...] las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacci-

ón con métodos y materiales inflexibles”. (ROSE; MEYER, 2002: vi).

Existen en la actualidad muchas experiencias de uso del DUA en la educación en todos los niveles educativos, pero sin duda lo más importante es que cuando hablamos de esta forma de organización universal del currículo estamos hablando de educación inclusiva. Una investigación de Spooner y otros (2007) mostraron cómo sólo con la instrucción a profesores sobre el desarrollo de currículos basados en el DUA se favoreció la puesta en marcha de estrategias inclusivas y la creación de contenidos de aprendizaje más accesibles para todos los estudiantes.

Para ponerlo en marcha existen unas pautas o directrices (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020) que deben estar mediadas por esa triple visión curricular de sus principios “los currículos DUA facilitan una mayor diferenciación de métodos, basada en la variabilidad del estudiante en el contexto de la tarea, en los recursos sociales/emocionales del estudiante y en el clima del aula. Flexibles y variados, los métodos del DUA se ajustan basándose en la monitorización continua del progreso del estudiante” (CAST, 2011, p. 6)

La aplicación del DUA en contextos educativos es bastante creciente y aunque no tenemos muchos estudios hay varias revisiones donde se constata que existen trabajos desarrollados en todas las modalidades con resultados prometedores, en este sentido citamos la recopilación internacional de los noruegos Knarlag y Olaussen en 2016 titulada: *Developing inclusive teaching and learning through the principles of Universal Design*<sup>23</sup> que pone de manifiesto cuáles fueron las mejores prácticas existentes utilizando el DUA y cómo se desarrollaron para la educación superior en Europa. Y la de los americanos Al-Azawei; Sere-

---

<sup>23</sup>Se encuentra al completo en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27534300>

nelli y Lundqvist, también publicada en 2016, titulada: *Universal Design for Learning (UDL): a content analysis of Peer Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015*<sup>24</sup>, quienes en su revisión de las publicaciones existentes sobre la utilización del DUA en ambientes de aprendizaje dicen que las principales teorías que se han desarrollado para superar el fracaso de la enseñanza igual para todos están trabajando sobre el diseño de entornos educativos flexibles y accesibles trabajando a partir de la teoría de los estilos de aprendizaje y el enfoque DUA.

Ya entrando en las temáticas, se dice en la recopilación de las brasileñas Bock, Gesser y Nuernberg, (2018, p. 147) “la novedad es la predominancia de estudios relacionados con Enseñanza Superior, la pos graduación y la formación continua (todos de profesionales de la educación)” pero se hace patente, en este estudio internacional, que hay que desarrollar más prácticas basadas en los principios DUA dentro de las escuelas, para salir de los modelos de adaptación para unos pocos y caminar hacia los modelos globales de un currículo para todos que atienda por igual las características de cada alumno. Algo que aparece con más claridad en el artículo de revisión internacional de las también brasileñas Oliveira, Munster y Gonçalves de 2019, con título: *Desenho Universal para Aprendizagem e educação inclusiva: uma revisão sistemática da literatura universal*<sup>25</sup>, en la que los resultados muestran que la mayoría de los trabajos trabajan sobre concepciones teóricas de DUA, pero pocos, nueve citan las autoras, de aplicación del mismo con estudiantes y otros tantos en la formación de profesores.

---

<sup>24</sup> Original al completo en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104867.pdf>

<sup>25</sup> El trabajo completo en: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD-9537M/?lang=pt>

## PRÁCTICAS DOCENTES Y DUA: ELEMENTOS PARA SU PLANIFICACIÓN

Por muchos años, los procesos educativos estaban pensados en realizar ciertas intervenciones sobre los estudiantes, con la finalidad de que adquirieran destrezas y habilidades que los pudiera hacer más funcionales. La idea era llevar a cabo un tipo de trabajo ortopédico que posibilitara la “reparación” de los cuerpos que se consideraban deficitarios. Si bien, esto llevó a muchas personas a desarrollar ciertas competencias, también contribuyó a responsabilizarlos por el éxito o fracaso de tal trabajo.

Hoy parece existir un deslizamiento importante en dicha intervención, deslizamiento que va del cuerpo del estudiante a su contexto. Así, cobra sentido hablar de la posibilidad de construir espacios accesibles que permitan que los estudiantes no se enfrenten con barreras y así puedan participar en el espacio escolar. En cierto sentido, este criterio facilita pensar que la intervención de los profesores no debe centrarse en “corregir” al estudiante, sino en modificar el contexto del estudiante, en otras palabras, intervenir en el aula, en los recursos, etc. Podríamos pensar que la finalidad es un enriquecimiento curricular que integre gran variedad de apoyos para que los estudiantes puedan aprender sin importar su situación o condición particular.

El principio 1 del DUA, “Proporcionar múltiples formas de representación, igual podría pensarse de una naturaleza más técnica, es decir, su problemática responde a cuestiones de recursos. Por ejemplo, algo que tiene que estar presente es la revisión del formato en que mostramos los materiales a los estudiantes. En este sentido, se debe cuidar que cualquier forma de percepción (vista, oído, tacto, etc.) pueda acceder al contenido. Lo anterior implica un ejercicio de personalización de la información, lo cual indica ciertos cuidados en torno al tamaño, el contraste, los colores, el volumen, la velocidad, etc. desde

los cuales hay que pensar la presencia de los materiales (ELIZONDO, 2018). Materiales que no sólo estarán en un mismo formato de texto, como ya se había dicho, sino que puede estar presentes en grabaciones y algunas analogías visuales como los propios emoticonos. Dichos recursos también deben ir acompañados de apoyos como descripciones de las imágenes y de otros objetos que posibiliten la comprensión del contenido. La idea es que el profesor tenga todo un arsenal de recursos con diversos ejemplos que tengan organizada la información y con ello favorezcan mejor su acceso y comprensión.

Analicemos el siguiente caso: “Pedro es un profesor recién egresado de una escuela normal, le han asignado un grupo en una escuela multigrado. Él debe preparar sus clases para niños que cursan de primer a sexto grado, ¿Cómo debería diseñar su trabajo para que pueda trabajar con todos los estudiantes al mismo tiempo?

Una primera opción podría ser realizar actividades de forma individualizada para cada estudiante según el grado que cursa, así, todos tendrían una actividad que trabajar y aprenderían lo que les corresponde según lo marcado por el programa y plan de estudios. O, podría mejor seleccionar contenidos que sean similares y preparar materiales que presenten la información de tal forma que sea accesible para todos los estudiantes, según su nivel, de esta forma sólo planificaría una vez, pero, además, todos los estudiantes aprenderían lo que deben aprender. En este marco, la idea del DUA es que el diseño sea para todos los estudiantes, por lo que el principio de formas de representación posibilita enriquecer los recursos y permite que todos los estudiantes aprendan sin que haya problemas por la diversidad áulica.

El principio 2, “Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión”, tiene que ver centralmente con la forma en que los estudiantes podrán responder a las actividades y sobre su aprendizaje. Por lo regular, en un aula tradicional, el estudiante sólo puede demostrar que

aprendió a partir de una sola actividad, por ejemplo, el examen. Sin embargo, este recurso sólo favorece a algunos y deja fuera otras posibilidades de respuesta que deben ser diversas y particulares, respondiendo a la singularidad de cada estudiante. En este sentido, el diseño de la planificación del profesor debe permitir una diversidad de modos de respuesta en cuanto a tiempos y formatos. Los cuales pueden ir desde textos, dibujos, discursos, videos, etc. (ELIZONDO, 2018). Pueden incluso estar presentes con apoyo de otros tutores u otros estudiantes, sin que esto demerite o desacredite la participación y evaluación. Hay que recordar que siempre será deseable facilitar a los estudiantes escalas de valoración donde puedan ir revisando sus avances y autorregular su aprendizaje.

Observemos la siguiente situación: “La maestra Araceli ha iniciado un curso nuevo, le han asignado un grupo donde asisten algunos estudiantes con discapacidad, hay un estudiante que es ciego (discapacidad visual) y otro que es sordo (discapacidad auditiva). ¿Cuál es la mejor estrategia para que los estudiantes puedan participar en el aula?” La profesora podría solicitar y diseñar actividades específicas e individuales para estos estudiantes, lo cual les favorecería su aprendizaje, pensando que ellos aprenden de forma diferente a los demás, por lo que deben tener en todo momento una atención personalizada; o podría pensar en construir una herramienta comunicativa, donde los estudiantes decidieran cómo participar, apoyándose de algún recurso o, incluso, con la ayuda de algún compañero. Definitivamente esta opción es la más adecuada, pues hay que recordar que un espacio inclusivo permite que todos los estudiantes dialoguen y participen, además, según el DUA, es importante que los participantes seleccionen el medio que mejor les va para demostrar su aprendizaje.

El principio 3 del DUA, “Proporcionar múltiples formas de implicación en la práctica docente”, nos lleva a pensar que el centro de

toda actividad educativa debe tener como punto de salida y lugar de llegada la producción de autonomía en el estudiante. En este sentido, una actividad prioritaria será el que como profesores podamos permitir al estudiante que participe en el diseño de las actividades del aula y en las mismas tareas académicas (ELIZONDO, 2018). De tal suerte que los estudiantes también establezcan y construyan objetivos personales sobre su aprendizaje y las actividades que se realicen sean situadas, es decir, contextualizadas, que partan de la realidad de los espacios específicos. De cierta forma, lo que se premia es una planificación compartida, que permita fijarse metas y también revisar/valorar los avances sobre las mismas.

Una de las interrogantes que podemos tener en este punto, es sobre cómo llevarlo a la práctica educativa. Quizá el siguiente ejemplo puede ilustrar mejor lo que se dice a nivel conceptual o teórico. “La maestra Juanita lleva 25 años trabajando en una escuela primaria, siempre le había tocado dar clases en primer y segundo grado, por lo que ya tenía toda una serie de recursos para motivar el aprendizaje de sus estudiantes. Canciones, juegos, etc, sin embargo, este ciclo escolar le han solicitado que trabajara con los estudiantes de sexto grado. Si bien es una oportunidad de aprendizaje, Juanita tiene muchas dudas sobre cómo podrá motivar a los estudiantes y a la vez que se vean implicados en su aprendizaje. Juanita debe diseñar estrategias nuevas. Sobre todo, porque la maestra de quinto año le comentó que hay muchos problemas entre los estudiantes en cuanto a sus relaciones sociales, pues hay grupos al interior del salón que no se llevan entre sí”.

Una estrategia puede ser que la maestra conforme equipos, que los ponga a trabajar dialógica y colaborativamente, además también podría diseñar una actividad en conjunto con los estudiantes, donde todos participen, esto los motivaría. Si se trabaja de forma individual, posiblemente los estudiantes nunca aprendan a hacerlo en equipo y

no mejoren las relaciones entre ellos. Aquí cobra importancia algunas metodologías activas que favorecen espacios dialógicos y, que, si parten de problemas cercanos a los estudiantes, pueden ser más atractivas y motivantes.

## **EL DUA Y LA PLANIFICACIÓN DE LA CLASE**

Los principios del DUA implican forzosamente un cambio significativo en la forma de realizar la planificación escolar, que por lo regular ha estado centrada en los contenidos de los currículos escolares. El problema con la forma tradicional de organizar y diseñar el recorrido didáctico es que el estudiante escasamente puede participar, pues todo el recorrido está pre-establecido y solamente queda seguir lo indicado por el profesor. Por otra parte, tiene un alcance muy limitado en cuanto sólo da cuenta de ciertos contenidos y no posibilita pensar en un plano más amplio, es decir, en el desarrollo de habilidades y destrezas que deben favorecerse en el espacio educativo.

Por ejemplo, en una planificación escolar el objetivo puede ser que los estudiantes construyan un proyecto sobre sustentabilidad. Es posible pensar que el profesor o profesora inicie diciendo a los estudiantes cuál es el objetivo del proyecto y qué problema va a resolver. Explicar qué es la sustentabilidad y por qué es importante atenderla. Mostrar a los estudiantes una presentación en donde se explican los principales conceptos y, con imágenes, se muestran los problemas que están presentes. Exponer un cronograma de actividades en donde se les ha identificado qué es lo que deben realizar en el día a día para llevar a cabo el proyecto. Al final, hay que comentar que deberán prepararse para un examen escrito sobre el contenido aprendido en las actividades.

En este marco, una mejora que puede hacer el profesor es dejar que los estudiantes investiguen y dialoguen, de tal suerte que sean ellos quienes construyan el problema y que además puedan presentar definiciones encontradas. También sería mejor que les presentara cómo se va a evaluar el proyecto y cómo contará esto para su nota final. Desde el marco del DUA, es importante trabajar con la autonomía de los estudiantes, si el profesor organiza todo el espacio, no hay opción para que el estudiante participe en el diseño de la actividad.

Desde la lógica del DUA y la educación inclusiva, son las pedagogías activas la condición de posibilidad para el logro de relaciones dialógicas, equitativas y democráticas que deben imperar en los espacios institucionalizados como las escuelas. En este sentido, las metodologías basadas en casos, problemas, proyectos, retos, investigación, pueden posibilitar la constitución de un ambiente que facilite la participación auténtica de los estudiantes. Para lograr lo anterior, es necesario cambiar la forma en que hemos venido trabajando el diseño de la planificación de las clases.

Este cambio en la planificación implica dar un giro de tuerca a las formas en que se ha venido construyendo. En lugar de iniciar por la revisión de los contenidos, hay que pensar en las habilidades y destrezas que se quieren desarrollar, la forma en que los estudiantes pueden trabajarlas y las actividades que pueden realizar para demostrarnos que las han adquirido. En otras palabras, tendríamos que empezar pensando en las grandes tareas que podrían realizar para demostrar su aprendizaje.

El recorrido didáctico que puede diseñarse para trabajar con el Diseño Universal para el Aprendizaje puede tener las siguientes características:

Tarea integradora (producto integrador, desempeño como resultado, situación donde se va a demostrar lo que se aprendió)

Criterios de evaluación (orientan la planeación del aprendizaje y la evaluación para verificarlo)

Elementos de los propósitos, objetivos, competencias

Evidencias, aportaciones que tiene que hacer el alumno para demostrar que está haciendo lo que tiene que hacer para aprender, acciones de lo que hace el alumno, objetivos expresados como capacidades

Contenidos

Secuencia didáctica (apertura, desarrollo y cierre). (RUÍZ, 2010, p. 17).

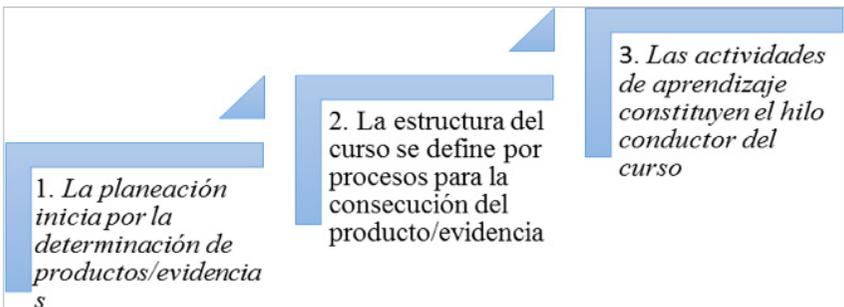
Como se pudo observar, el inicio de la planificación parece ser aquello que antes dejábamos al final. La evaluación es ahora el lugar de partida, pues es a través de la reflexión sobre el propósito que se quiere lograr, inicia la construcción del espacio/ambiente que debe estar presente para facilitar al aprendizaje. Una vez que tenemos claro qué es lo que el estudiante tendrá que hacer/entregar para demostrar su aprendizaje, será necesario pensar la metodología más adecuada para realizarlo.

Por ejemplo, partir de la construcción de un proyecto, el cual podría ser la actividad/ producto a realizar. La temporalidad podría ser de una unidad temática o un semestre. Una vez que el estudiante sabe cuál es la metodología, lo que sigue será su participación en el diseño del problema y la construcción misma del proyecto. Desde esta lógica, cumplimos ya con varios principios del DUA, por ejemplo, con el número 3 que tiene que ver con la participación del estudiante en la planificación de su aprendizaje y con ello el aumento en su implicación.

## SEPARAR METAS Y OBJETIVOS, EN LOS APRENDIZAJES PARA EL DUA

La idea central es que el estudiante tenga conocimiento de la meta de aprendizaje a la que tiene que llegar y que, a partir de la comprensión de esta, diseñe una actividad o elabore una tarea que permita demostrar su aprendizaje y comprensión del contenido. Posiblemente, hasta este momento, alguien podría preguntarse sobre cómo se va a organizar el día a día de las clases. Como se pudo ver en el recorrido didáctico del DUA, las secuencias didácticas aparecen, pero, a diferencia de una planificación tradicional, éstas son elaboradas de forma conjunta por el profesor y el estudiante. Toda actividad propuesta en el día a día será una parte de lo que se deberá realizar para realizar la tarea final.

**Figura 1 - Esquema de secuencia didáctica:**



Fuente: (CHAN, 2000).

Como se puede observar, la planificación inicia con esa gran tarea, lo cual permite pensar en la estructuración del curso como una continuidad para el logro de la misma. Las actividades del día a día estarán en función de esta última actividad, entregable, evidencia, producto, tarea, etc. Por ejemplo, si el producto que se ha pensado para esta unidad es la realización de un proyecto de inclusión educativa en una

universidad, habría que reflexionar en las actividades intermedias que los estudiantes deberían realizar para llegar a finalizar dicha empresa.

**Cuadro 1 - Esquema de actividades.**

En el proceso		El producto final	
Objeto de evaluación	Criterios de desempeño	Objeto de evaluación	Criterios de desempeño
Información compilada y analizada	Actualizada, pertinente, de alta calidad		
		Proyecto de inclusión educativa en una universidad	Fundamentación exhaustiva
Problema planteado reflexivamente	Claro, fundamentado		Estructura articulada
Discusión de alternativas	Participaciones argumentadas		Originalidad

Fuente: Elaboración propia a partir de CHAN (2000).

Como se observa en el cuadro anterior, el objeto final de evaluación es un proyecto; para llevar a cabo la realización del mismo se plantean tres actividades previas, una que de cuenta de la información compilada y analizada, otra segunda donde se plantee el problema y una tercera donde se puedan discutir las alternativas. Esto permite cumplir con otra pauta contenida en los principios del DUA que es la división y organización de los objetivos. La gran meta de ha dividido en tres previas. De tal suerte que el día a día de la secuencia didáctica implique, por ejemplo, la dinámica organizativa para la revisión de la información y su organización. Ya sea que se le pida al estudiante que investigue, ya sea que el propio profesor facilite material y recursos.

El tercer principio del DUA que tiene que ver con la motivación, implica de entrada que la actividad sea atractiva en sí misma, además de retadora, el hecho de posibilitar al estudiante su participación en el diseño y, sobre todo, la oportunidad de problematizar sobre un fenómeno da cuenta de cierta forma de implicación que es importante

llevar a cabo de entrada. El papel del profesor será entonces de “diseñador” de las experiencias, de facilitador de los recursos, de apoyo para la toma de decisiones, para la realización de la tarea en general.

En el ejemplo propuesto, una vez que se ha diseñado el proyecto, el primer paso es el análisis y recopilación de la información. Para ello será necesario cumplir con el principio 1 del DUA, el cual implica la presencia de diferentes formas de representación. Aquí el profesor puede facilitar textos de lectura fácil, audiolibros, documentos en formato accesible, videos, resúmenes, presentaciones, infografías, etc. (ELIZONDO, 2018), para que ningún estudiante tenga problemas en el acceso al contenido y con ello pueda posibilitar su participación. No obstante, la accesibilidad no será suficiente si no está acompañada del diseño de un ambiente que permita dicha participación. Es aquí donde las metodologías activas pueden ser un apoyo significativo. El hecho de trabajar cooperativa y colaborativamente para el logro de la tarea, de entrada, lleva a constituir un espacio dialógico y participativo.

Por otra parte, para la consecución del proyecto será necesario que el profesor apoye a los diversos equipos, realizando una retroalimentación permanente, orientando las acciones, y facilitando ejercicios de autoevaluación. El diseño de escalas e instrumentos como listas de cotejo, puede facilitar que los estudiantes no se pierdan en la consecución de la tarea, además que favorecer procesos de autonomía en los mismos. Es así como el profesor debe, en todo momento, tener a la mano dichos instrumentos con la finalidad de que los estudiantes no requieran siempre la presencia e indicación del docente, sino que vayan autorregulando lo que van haciendo y planificando su labor.

En cuanto a los contenidos, será necesario que el profesor tenga una comprensión importante de los propósitos que persigue, por ejemplo, si el programa marca “Que los estudiantes reflexionen sobre la importancia de realizar prácticas inclusivas en el aula, a partir de la

búsqueda y visualización de videos y documentales y el rescate de ideas centrales”. En este marco, las preguntas que saltan a la vista son: ¿Cuál es lo central que pretende el objetivo? ¿Que sepa buscar videos y documentales? ¿Qué sepa hacer resúmenes? ¿O que reflexione sobre sus prácticas inclusivas?

Habría que reflexionar si no hay más de una manera que los estudiantes pueden aprender de prácticas inclusivas, si es sólo a partir de videos y documentales o si pueden hacerlo de otra forma. También si es sólo mediante un resumen que pueden demostrar lo aprendido, si no más bien podrían seleccionar las formas en que han reflexionado sin que precisamente sea un texto escrito.

Al final, la idea es pensar en diversas formas en que los estudiantes pueden presentar su proyecto. Con ello, atendemos al principio 2 del DUA, el cual tiene que ver con las formas de acción y expresión. Así, por ejemplo, los estudiantes podrían expresarnos su aprendizaje a través de esquemas, mapas, infografías, audios, videos, cuadros, texto, etc. Apoyándose de elementos incluso tecnológicos, de ser posible.

Por ejemplo, si el propósito es que “El estudiante diferencie por medio de diapositivas los medios de transporte que más contaminan en su ciudad”. Lo central es que identifique contaminantes en el medio, por tanto, lo secundario son las diapositivas y los transportes. En este sentido, lo relevante es que reflexione sobre las formas de contaminación del medio; pero si el profesor sólo le muestra unas diapositivas, está limitando el aprendizaje a las mismas y también la autonomía de los estudiantes, pues ellos pueden buscar información y el profesor también podría seleccionar varios recursos para que los estudiantes aprendan y accedan al contenido. En este marco, el profesor debe reflexionar sobre lo siguiente:

- Pensar siempre en que los recursos deben ser accesibles, estar en varios formatos, manipulables por los estudiantes, seleccionables, etc.

- Pensar en que la demostración del aprendizaje puede ser también selección de los estudiantes, con los apoyos que ellos requieran, individual o colectivamente.

- Pensar en que la tarea debe ser motivante en sí misma, por eso debemos favorecer la autonomía de los estudiantes en la selección de las vías para llegar a la tarea.

Veamos el siguiente caso que puede ayudar a ilustrar lo anterior: “Alejandra es una profesora que trabaja en una escuela primaria, en este ciclo escolar le ha tocado trabajar en quinto grado. Los estudiantes que asisten a su clase son muy diversos, y de contextos diferentes. La escuela está ubicada a las afueras de la ciudad de Puebla, por lo que asisten estudiantes de la ciudad, pero también de las zonas más marginales. El nivel socioeconómico, por ende, también es diverso. Hay estudiantes que no tienen los mismos niveles de competencia, además que asisten dos estudiantes con TDAH y uno con asperger. La escuela no cuenta con servicio de USAER, por lo que la directora le ha solicitado a Alejandra que ella realice los ajustes que necesite para trabajar con los estudiantes. Sobre todo, le ha señalado una fuerte problemática que es general para todos y es sobre la asignatura de matemáticas, si bien algunos estudiantes van mejor que otros, en general el promedio grupal es bajo. También le comentó que hay que trabajar mucho con la disciplina del grupo, pues tienden a no seguir normas y desobedecer. Cuando la maestra Alejandra revisó la documentación de los niños, encontró que muchos de ellos ayudan a sus padres en sus trabajos por las tardes, por lo que no entregan las tareas escolares que día a día se deben mandar para que refuercen su trabajo”. ¿Cómo debe iniciar y diseñar su clase Alejandra, para poder favorecer los aprendizajes de sus nuevos estudiantes?

Una opción podría ser realizar una prueba diagnóstica, a través de un examen, identificar los niveles de competencia de los estudiantes. Una vez que haya elaborado dicha actividad, preparar muchas actividades de repaso y reforzamiento, donde los estudiantes puedan ejercitar sus conocimientos. El trabajo tendrá que ser individual, pues como hay problemas de indisciplina, esto puede ayudarla a tener un mejor control de los grupos. Lo importante es que ella ejercite la atención de los estudiantes y su disciplina, de esta forma los estudiantes pronto aprenderán lo que deben aprender. También será necesario establecer las normas claras y sanciones en el grupo, esto con la finalidad de contribuir también al aprendizaje. Sin embargo ¿cómo puede implicar a los estudiantes si no participan en el diseño de las actividades? ¿No sería mejor que tuvieran diversas opciones para acceder al material y al mismo tiempo poder participar dialógicamente con los demás?

En este sentido, lo que debe realizar la profesora, en el marco del DUA es un diálogo grupal con los estudiantes, intentando rescatar sus experiencias previas y sus vivencias actuales. Posteriormente podría construir un proyecto de aprendizaje cuyo tema central tenga que ver con las problemáticas de esas vivencias, por ejemplo, el fenómeno de la pandemia. Una vez que se haya construido, pedir a los estudiantes que se formen en equipos y solicitar que investiguen sobre dichas problemáticas. Revisar el plan de estudios e identificar qué contenidos pueden ser abordados a partir de la comprensión del fenómeno, sobre todo en el área de matemáticas. Usar la información recopilada para construir problemas que sean reales y situados para los niños. Dejar el espacio del aula para la consecución del proyecto y las actividades y permitir que los estudiantes decidan qué tipo de tareas pueden llevarse a casa.

## CONCLUSIONES

Cuando hablamos de materializar la educación inclusiva en las instituciones escolares, forzosamente debemos pensar en las barreras que están presentes en las mismas y que impiden la participación democrática de toda la comunidad educativa. Dichas barreras pueden ser arquitectónicas, actitudinales, pero también relacionadas con el currículum escolar. En este sentido, en este trabajo abordamos algunas reflexiones y aproximaciones en torno a las formas y lógicas desde las cuales es posible repensar las estructuras curriculares, no como objetos cerrados y rígidos, sino como herramientas flexibles que posibiliten el acceso a los contenidos y la cultura sin importar condición o situación alguna.

El DUA permite un ejercicio de aproximación curricular que facilita concretizar los postulados de la educación inclusiva, pues parte del supuesto que la intervención de los profesionales debe ser sobre el espacio, el contexto, en donde se ubiquen las barreras y se construyan puentes que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes, no importando sus diferencias. Poner en marcha los postulados de la inclusión educativa, implica la movilización de ciertos saberes de orden conceptual, pero también metodológico- didáctico. Una forma concreta es diseñar un ambiente educativo que promueva la participación de todo el estudiantado, a la vez se aprenda lo que debe aprenderse. Para lograr lo anterior, se requiere un cambio en las formas tradicionales en que hemos diseñado la situación del aprendizaje.

La planificación escolar debe pensarse con base en algunos principios que parten de la propuesta del DUA, donde se busque la implicación de los estudiantes, pero también el enriquecimiento curricular, es decir, la existencia de recursos de todo tipo, de tal suerte que no exista alguna barrera para que los estudiantes puedan acceder al contenido y, sobre todo, puedan participar y demostrar sus aprendizajes en todo momento. La propuesta que hemos realizado, parte de repensar las

formas tradicionales en que se diseña la clase, en donde muchas veces los procesos autónomos no se hacen presentes, debido a una sobre-conducción por parte del profesor de las actividades de aprendizaje.

La idea central es retomar los elementos de las metodologías activas para propiciar trabajo colaborativo, pero también para permitir que los estudiantes sean quienes tomen las riendas de su aprendizaje, se motiven y se apoyen. Para lograr lo anterior, es necesario que el diseño didáctico de un giro de carácter copernicano. En otras palabras, se replantee la secuencia que se ha seguido, así como las relaciones e interacciones desde las cuales se ha construido lo escolar. Una planificación flexible, tendrá que partir de un ejercicio de problematización de la realidad, ejercicio en el cual los estudiantes deben ser partícipes activos y co-diseñadores de su aprendizaje. El profesor deberá ser un diseñador de estrategias que faciliten el acceso a los contenidos y la retroalimentación constante de lo realizado.

Reconocemos que, si bien, la propuesta del DUA tiene sus limitaciones, pues la realidad siempre desborda lo que la escuela puede ofrecer, también es verdad que puede ser un recurso importante que favorezca espacios inclusivos y que permita a los profesores poder atender la diversidad.

## REFERENCIAS

ARNAIZ, P. **Educación Inclusiva**: una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe. 2003.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, jan./mar. 2018 Disponible en: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000100143](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000100143). Acceso en: 8 oct. 2021.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. LaPEADE. 2011. Disponible en: [www.lapeade.com.br](http://www.lapeade.com.br). Acceso en: 8 oct. 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines** version 2.0. Wakefield, MA. 2011. Retrieved from Disponible en: [http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL\\_Guidelines\\_Version\\_2.0](http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_Version_2.0). Acceso en: 8 oct. 2021.

CHAN, M. **Guía para la elaboración de materiales educativos orientados al aprendizaje autogestivo**. Universidad de Guadalajara: Guadalajara/México. 2000.

ELIZONDO, C. **Diseño Universal para el Aprendizaje**. 2018. Disponible en: <https://coralelizondo.wordpress.com/2018/01/08/disenho-universal-para-el-aprendizaje-una-respuesta-inclusiva/>. Acceso en: 8 oct. 2021.

LOMBA, L.; PINO-JUSTE, M. Dificultades de los docentes en los procesos de cambio y mejora en las escuelas. **Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación**, v. 5, p. 132-136, 2017. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/321847119\\_Dificultades\\_de\\_los\\_docentes\\_en\\_procesos\\_de\\_cambio\\_y\\_mejora\\_en\\_escuelas](https://www.researchgate.net/publication/321847119_Dificultades_de_los_docentes_en_procesos_de_cambio_y_mejora_en_escuelas). Acceso en: 8 oct 2021.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: Coll, C., Marchesi, A. y Palacios, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed. 1994.

SPOONER, F.; BAKER, J.; HARRIS, A.; AHLGRIM-DELZELL, L.; BROWDER, D. Effects of Training in Universal Design for Learning on Lesson Plan Development. **Remedial and Special Education**, v. 28, p. 108-116, 2007. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>. Acceso en: 8 oct. 2021.

ROSE, D.H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age**: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development. 2002. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/225336097\\_David\\_H\\_Rose\\_Anne\\_Meyer\\_Teaching\\_Every\\_Student\\_in\\_the\\_Digital\\_Age\\_Universal\\_Design\\_for\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/225336097_David_H_Rose_Anne_Meyer_Teaching_Every_Student_in_the_Digital_Age_Universal_Design_for_Learning). Acceso en: 8 oct. 2021.

RUÍZ, M. **Cómo evaluar el dominio de competencias**. Trillas: México. 2010.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**, 2010, v. 32, n. 2, jul-dez, p. 193-208 Disponible en: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acceso en: 8 oct. 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, out./dez. 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acceso en: 8 oct. 2021.

SCHLICKMANN, L.; SCHMITZ, L.L. Da escola tradicional á escola contemporânea: algumas considerações sobre a constituição do espaço escolar. **Anais 6º SEMIC**. Itapiranga: FAI. 2015. Disponible en: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES27.pdf> Acceso en: 8 oct. 2021

UNESCO. **Temario abierto sobre educación inclusiva**. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2004. Edición: Rosa Blanco. Disponible en: [www.unesdoc.org](http://www.unesdoc.org) Acceso en: 8 oct. 2021

UNESCO. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) Tema: **Inclusión Educativa**: El Camino del Futuro Un desafío para compartir. 2008. Disponible en: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Documento\\_Inclusion\\_Educativa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Documento_Inclusion_Educativa.pdf) Acceso en: 8 oct. 2021.

# **POLÍTICAS DE INDUÇÃO E PROGRAMAS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL: AÇÕES VOLTADAS A NÃO EVASÃO E VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES**

Sandra Novais Sousa  
Priscila Lima de Oliveira Silva  
Camila Oliveira França de Nazareth

## **INTRODUÇÃO**

Como um professor aprende a exercer a profissão? Após a conclusão da formação inicial, seria o exercício da prática, o contato com professores experientes e com o cotidiano da escola suficientes para conferir ao professor iniciante uma sensação de segurança sobre as especificidades de sua função social? Ou haveria a necessidade de que os gestores escolares, secretarias de educação ou poder público investissem em políticas e programas de apoio a esse iniciante, que pudessem facilitar o processo de inserção e diminuir as possibilidades evasão desses profissionais logo em suas primeiras experiências como profissional?

Essas são questões que motivaram a realização da pesquisa “A escuta e o diálogo institucional em ateliês biográficos: formação e iniciação à docência”, desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), a qual investiga políticas de indução no município de Campo Grande, MS. No presente artigo, trazemos alguns resultados parciais, apresentados em dois trabalhos de conclusão de curso (NAZARETH, 2019; SILVA, 2019), no âmbito do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (Faed) da Instituição.

As primeiras aproximações a respeito dessa temática apontaram que, no Brasil, de uma forma geral, o apoio, formação e acolhimento aos professores em início de carreira têm sido mais dependente da vontade individual dos gestores, coordenadores pedagógicos e pares profissionais de cada instituição, haja vista que o país apresenta uma deficiência acentuada em relação à proposição de políticas nacionais que visem tanto à atratividade e valorização da profissão docente, quanto à preparação prática dos docentes e sua inserção no campo profissional, de forma que se diminua os índices de evasão da carreira do magistério.

Na maioria das redes públicas, costuma-se associar o período de iniciação profissional ao chamado período de “estágio probatório”, que pode variar entre 2 anos e meio a 3 anos. Nas instituições privadas, há o “período de experiência”, com duração variável entre 45 a 90 dias. Em ambos os casos, esse período remete mais a uma ideia de avaliação de competência, de colocar o profissional “à prova”, do que necessariamente a um entendimento da especificidade dessa etapa, a qual, conforme Teles (2016, p. 91), “[...] representa o ritual de passagem de aluno a professor, no qual a integração da cultura docente à personalidade do professor, bem como sua adaptação ao entorno social, se constituem em processos da socialização profissional com peso decisivo na vivência dessa fase como uma experiência satisfatória.”

No presente artigo, consideramos como iniciação à docência o período em que os professores estão deixando de ser alunos para iniciarem sua carreira profissional, sendo que a consolidação das aprendizagens desse período, segundo a literatura, pode se estender de três a sete anos (HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002; REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008). No entanto, compreendemos que não é razoável delimitar com exatidão esse período, uma vez que diferentes pessoas possuem tempos diferentes de aprendizagem.

Há que se diferenciar, ainda, os termos “professores iniciantes ou principiantes”, utilizados como sinônimos, do termo “professores ingressantes”, que se refere àqueles que estão se inserindo em uma nova etapa, rede ou modalidade de ensino, sem necessariamente serem iniciantes na docência, como no caso de professores com anos de experiência como contratados em uma rede privada que estão ingressando em uma rede pública por meio de concurso, ou de professores com larga experiência na educação básica que ingressam na carreira da docência em nível superior.

Nesses casos, os professores que estão vivenciando novas experiências são considerados ingressantes e não iniciantes. Assim, pode-se dizer que todo iniciante/principiante pode ser considerado um ingressante, entretanto, nem todo ingressante pode ser automaticamente considerado iniciantes, sendo necessário observar se possui experiências anteriores em outras redes ou etapas de ensino.

Diante desses conceitos, é possível inferir que os programas de apoio ao iniciante e ao ingressante precisam ser pensados com base nessa diferenciação. Uma secretaria de educação ou instituição de ensino (básico ou superior), ao receber novos professores, precisa atentar-se às suas necessidades formativas específicas: se forem ingressantes, ou seja, com experiências anteriores, seria suficiente ter contato com informações pontuais sobre aquela rede/instituição, seu sistema de avaliação, aspectos burocráticos (preenchimento de diários, formulários, planejamentos, etc.), normas internas e outras informações semelhantes; no caso dos iniciantes, além de todas essas informações, são necessárias formações mais específicas que propiciem a transição entre o papel de aluno e o papel de professor.

Portanto, a partir do objetivo da presente pesquisa, nossa atenção se voltará para as políticas de indução e programas de apoio ao professor **iniciante**, aquele que está em processo de inserção na car-

reira profissional, ou seja, na fase de “[...] transição do professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo [...] entendida como uma parte de um contínuo no processo de desenvolvimento profissional dos professores” (VONK, 1996, p. 115 apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 28).

Nesse período, o docente se constitui como profissional e busca compreender e se adaptar à cultura da instituição ou rede de ensino na qual está sendo inserido (ZARAGAZA, 1997). Sob essa ótica, precisa ser um período marcado pelo acompanhamento sistemático das redes ou instituições, a fim de que não se configure como “um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 29).

Esse acompanhamento, conforme Marcelo Garcia (2010, p. 28), assume diferentes características nos diversos países: “Em alguns casos se resumem a atividades burocráticas e formais. Em outros, [...], configuram toda uma proposta de programa de formação cuja intenção é assegurar que os professores entrem no ensino acompanhados por outros que podem ajudá-los.”

A literatura sobre a temática tem nomeado como política ou programa de *indução* as ações sistemáticas e intencionais de apoio à inserção do professor iniciante na profissão. Segundo Alarcão e Roldão (2014, p. 110-113), “o conceito de indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional”, ou seja, nas estratégias sistematizadas para acompanhamento desses docentes principiantes, que se encontram em “período de adaptação e de balanceamento entre o idealismo trazido da formação inicial e o realismo exigido pelas vivências no contexto profissional.”

Dentre esses desafios que acabam por infligir uma percepção negativa da docência aos professores iniciantes, segundo Teles (2016,

p. 97), estão “[...] a desvalorização social da carreira, os baixos salários, o excesso de trabalho e as condições desfavoráveis encontradas nas escolas.” Podemos citar, ainda, a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem dos seus alunos, a relação com os responsáveis dos alunos, a falta de apoio ou orientação dos gestores e professores da instituição de ensino, a diversidade e heterogeneidade da escola, a ausência de recursos materiais e a falta de experiência como fontes de preocupação e angústia entre os professores iniciantes.

Ainda conforme o autor, Os desafios enfrentados por esses docentes têm sido resolvidos pelo empenho individual destes profissionais, que sem amparo institucional, contam com a colegialidade dos colegas e acabam adentrando ao processo de socialização da profissão pela reprodução de práticas institucionalizadas que não são questionadas. (TELES, 2016, p. 98).

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo consiste em analisar o que diz a literatura acadêmica sobre as políticas de indução e programas de inserção profissional encontrados no Brasil e como essas ações podem contribuir para a não evasão dos professores iniciantes.

Para tanto, como procedimentos metodológicos, foram realizadas revisões sistemáticas de literatura. Segundo Vieira e Santoline (2018, p. 5), a revisão sistemática consiste em uma metodologia para avaliar e interpretar pesquisas primárias relevantes, a partir da elaboração de um protocolo de análise que contenha as seguintes informações: “i) formulação de questões centrais de pesquisa; ii) definição de uma estratégia de busca; iii) e análise da literatura selecionada.”

O mapeamento da produção acadêmica foi realizado em dois repositórios: Scientific Electronic Library On Line (SciELO) e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Na primeira seção deste artigo trazemos os resultados da revisão a partir da busca e análise da produção acadêmica sobre políticas de indução e programas de inserção profissional de professores iniciantes. Na segunda seção, apresentamos as análises possibilitadas pelo mapeamento de teses, dissertações e artigos voltados à temática do bem-estar docente e fontes de motivação e realização profissional de professores iniciantes. Nas considerações finais, buscamos trazer algumas reflexões sobre as relações que podem ser inferidas ao se analisar o conjunto dessas produções.

## **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E INSERÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO NACIONAL**

Os efeitos das experiências vividas durante o período inicial de atuação profissional dos professores podem permanecer durante um tempo considerável e se configurarem como fatores relevantes no que se refere à percepção da profissão docente como geradora de um sentimento de satisfação ou frustração no campo profissional.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de se elaborar, desenvolver e avaliar programas voltados aos professores que se encontram em seus primeiros anos de docência, orientados pelos seguintes objetivos:

1. Desenvolver o conhecimento do professor sobre a escola e o sistema educativo;
2. Incrementar a consciência e a compreensão do professor iniciante a respeito das situações de ensino e sugerir alternativas para confrontar estas complexidades;
3. Proporcionar aos professores iniciantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas;

4. Ajudar os professores iniciantes a aplicar o conhecimento que já possuem e que podem obter por si mesmos. (TISHER, 1984, *apud* MARCELO GARCIA, 1988, p. 71).

As políticas de indução e programas de inserção docente, apesar de coincidirem com o período de estágio probatório, dele se diferenciaram, conforme Roldão, Reis e Costa (2012), pois não objetivam avaliar o profissional, mas oferecer o apoio necessário para a aprendizagem de suas funções.

Mas, no contexto brasileiro, existem programas com essas características? Silva (2019), que realizou uma revisão sistemática sobre o tema, menciona que foram encontradas em artigos, dissertações e teses a menção a dez iniciativas de apoio ao professor iniciante, entre políticas e programas de inserção docente.

No que se refere a programas desenvolvidos por instituições de ensino superior, duas iniciativas são da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A primeira, intitulada Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC), teve início em 2011, no *campus* de Araguaia, e atendeu a cinco professores iniciantes. Contou com a participação de trinta pessoas, entre professores e estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Educação Física, Biologia, Química e Geografia.

Segundo Pena *et al* (2014, p. 8, *apud* SOUSA, 2015, p. 54), “o programa colaborou com a inserção do iniciante ao possibilitar momentos de reflexão e discussão de aspectos inerentes ao processo de iniciação na carreira docente”.

O segundo programa de iniciativa da UFMT, *campus* Rondonópolis, está ligado ao Observatório da Educação (Obeduc), e foi executado em 2013, envolvendo “[...] seis escolas da Educação Básica, com

seus professores iniciantes egressos da licenciatura, mais um professor experiente por escola, que tem a função de acompanhar, assessorar e atender as necessidades dos professores iniciantes.” (SOUZA; LORENZZON; ROCHA, 2018, p. 2).

Para o acompanhamento do projeto, em cada semestre, eram elaborados, tanto pelos professores iniciantes como pelos experientes, diários de campos e memoriais de formação, sendo essa uma ferramenta para a reflexão de suas experiências (LORENZZON, 2017).

Outro programa que se apresentou como um apoio ao professor iniciante foi desenvolvido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “Programa de Mentoria On-line”, que atendeu a professores com até cinco anos de carreira. O programa teve como objetivos “[...] minimizar as dificuldades enfrentadas por professores no período de indução, isto é, nas fases iniciais de sua carreira, e formar formadores de professores presencialmente.” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 89).

As atividades aconteciam virtualmente, com trocas de correspondência online entre os professores iniciantes e as mentoras, no Portal dos Professores da instituição. Cada professor principiante possuía sua mentora, que atendia a mais de um principiante, buscando auxiliar nessa inserção à docência. Aconteciam também encontros semanais entre as pesquisadoras e as mentoras, com o objetivo de se comunicarem sobre o desenvolvimento do programa no ambiente virtual e também para discutir sobre as dificuldades apontadas pelos professores iniciantes.

Na produção mapeada, também há a menção a outro programa desenvolvido pela UFSCar, denominado Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD). Batista (2018, p. 40), que investigou em sua pesquisa a contribuição da ReAD aos professores iniciantes que partici-

param em 2016 dessa proposta, menciona que esse projeto, embora se assemelhasse em alguns quesitos ao Programa de Mentoria, possuía algumas características específicas, pois era de caráter híbrido (via internet e presencial) e integrou “professores experientes, professores iniciantes e licenciandos do curso de Pedagogia, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão”

Um programa encontrado no mapeamento que também partiu de iniciativa de uma instituição de ensino superior foi o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em início de Carreira (PADI), que surgiu de um projeto do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (GPOM).

O PADI disponibilizou uma ficha de inscrição, em que o critério era o professor iniciante ter no máximo cinco anos de atuação. Segundo Cardoso (2016, p. 98), as atividades iniciaram em 2012 e “Inicialmente foram inscritos 40 professores de educação física em fase inicial da carreira docente atuantes em escolas de Criciúma e região Sul de Santa Catarina, egressos, em sua maioria, do curso de licenciatura da UNESC.” A carga horária de 100 horas foi destinada a palestras e debates entre os professores iniciantes e os professores pesquisadores.

O Programa de Residência Docente (PRD) foi desenvolvido em 2012 pelo Colégio Pedro II, instituição federal de educação básica localizada no município do Rio de Janeiro, em parceria com a Capes. O investimento na formação durava nove meses, e ao final do programa os professores concluintes recebiam o título de “Especialistas em Docência do Ensino Básico” em sua área de atuação. O programa não era extensivo a todos os professores em início de carreira. Os critérios consistiam em: menor idade; menor tempo entre a conclusão da licenciatura e o início como profissional; disponibilidade de tempo para participar dos encontros presenciais (GUEDES, 2018).

Passaram pelo projeto, no período de 4 anos, 570 professores residentes. Com o crescimento do programa, havia sido acordado entre o colégio e a Capes que haveria um aumento das vagas em 2015, entretanto, a Capes anunciou não ser possível a concessão de novas bolsas, o que fez com que o Colégio Pedro II assumisse a gerência do programa, que concedeu bolsas no período de 2016 e 2017 apenas para coordenadores e supervisores (GUEDES, 2018).

No que se refere a programas ou políticas advindas de iniciativas de secretarias de educação municipais ou estaduais, o artigo de André (2012) foi uma das referências mais encontradas nas teses, dissertações e artigos analisados. O referido artigo traz uma síntese dos resultados de uma pesquisa nacional da Fundação Carlos Chagas, que abrangeu 19 secretarias de educação, sendo 6 estaduais e 13 municipais, das 5 regiões do território brasileiro.

Entre os programas citados por André (2012), encontra-se o desenvolvido no município de Sobral, localizado no estado do Ceará, que consiste em um programa de formação para os professores ingressantes na rede de ensino.

[...] tal iniciativa pretende capacitar adequadamente os professores para atender à demanda do município e aproximá-los de sua realidade educacional. Durante o estágio probatório, que tem duração de três anos, os professores da rede municipal de Sobral têm a obrigação de participar das formações oferecidas pela Escola de Formação de Professores – Esfapem. O atendimento aos professores é feito uma vez por semana durante o horário noturno, cumprindo normatização da Secretaria de Educação que não autoriza retirada dos professores de sala de aula durante horário de trabalho. (ANDRE, 2012, p. 122).

Nota-se que essa iniciativa leva em consideração os professores ingressantes, os quais, como já mencionado na introdução desse artigo, podem não ser necessariamente iniciantes na docência. Assim, quando se menciona que o programa tem como objetivo “suprir lacunas na formação dos professores concursados” (ANDRE, 2012, p.122), podemos perceber que nem sempre esses programas levam em consideração as diferentes necessidades formativas de ingressantes e iniciantes.

No programa de Sobral, CE, os professores que estão realizando o estágio probatório e participam dessa formação “recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem dessa formação” (ANDRE, 2012, p. 123). Além da participação na formação, esses professores precisam cumprir uma carga horária de 50% no Programa Olhares “que tem o objetivo de ampliar o universo cultural dos professores, como visitas culturais a museus, sessões de teatro e cinema, além de encontro com escritores” (BATISTA, 2018, p. 36).

André (2012, p. 123) ressalta que essa foi a “a única iniciativa institucionalizada que a pesquisa localizou, pois está regulamentada em lei e se insere na política de formação continuada do município.”

Em âmbito estadual, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará implantou, em 2009, uma ação formativa voltada para os professores ingressantes via concursos públicos, que conta com seminários, cursos e discussões relacionadas a inserção desses docentes. Os ingressantes, após passarem pelo processo seletivo, constituído de prova teórica e prática, de caráter eliminatórios, realizam um curso de capacitação, ofertado a distância e dividido em cinco módulos. O acompanhamento dos professores ingressantes é feito pelos gestores escolares e ao final dos três anos de estágio probatório há uma avaliação para confirmar ou não o cargo público.

Outra iniciativa mencionada por André (2012) foi desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, em que houve

a participação de 704 professores. A proposta foi dividida em duas etapas: primeiramente os professores que se inscreveram para o concurso público de ingresso de carreira passaram por uma formação relacionada a temas atuais de educação e participaram de algumas oficinas e conferências ligadas à prática docente, totalizando 60 horas. Então, no segundo processo, eles realizam uma prova eliminatória.

Já no programa instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, que possuía contrato com duas fundações que dispunham de especialistas para a realização da capacitação, os professores ingressantes participavam de trinta dias de formação antes de iniciarem suas atividades em sala de aula. Nesse período, os docentes recebiam o salário normalmente.

Foi possível observar, nesse levantamento, que as ações das universidades mostraram-se mais consistentes do ponto de vista do atendimento às necessidades formativas do professor iniciante, sendo comum a figura de um mentor ou do acompanhamento direto por um professor experiente. No entanto, atendiam a um número reduzido de professores e os programas tinham uma duração limitada.

## **VALORIZAÇÃO, BEM-ESTAR E EVASÃO DE PROFESSORES INICIANTE**

A conceituação do bem-estar docente está intrinsecamente relacionada com a motivação e a realização profissional, e se refere basicamente a uma avaliação positiva dos professores sobre seu trabalho e sua própria vida. Jesus (2004), nesse sentido, aponta que a promoção do bem-estar docente envolve a implantação de diversas medidas, entre elas a elaboração de políticas de valorização social e profissional, com foco, sobretudo, na formação dos professores.

Para Gomes et al. (2006, p. 77), “No que se refere aos indicadores de bem-estar profissional, verifica-se que a satisfação com o exercício da docência tende a diminuir à medida que aumentam os valores de seis das variáveis em estudo: o desejo de abandonar o emprego, os comportamentos de indisciplina dos alunos, as diferentes capacidades dos alunos, o trabalho burocrático e excesso de aulas, a exaustão emocional e, em sexto lugar, os problemas de saúde física.”

Com isso, é relevante acrescentar que o bem-estar não é simplesmente a ausência de mal-estar profissional ou de dificuldades, impasses ou imprevistos. É, na verdade, uma vivência positiva da profissão, que garanta satisfação e prazer, a partir de uma avaliação cognitiva e afetiva do professor em relação ao seu trabalho.

Sob essa ótica, Gomes *et al.* (2006) ressaltam que o estresse é uma ameaça ao bem-estar docente, podendo levar à desmotivação e a insatisfação profissional. Davoglio, Spagnolo e Santos (2017), nesse sentido, consideram que é preciso compreender os aspectos pessoais e profissionais que motivam os professores a permanecerem na profissão, uma vez que a motivação se configura como uma garantia essencial para a permanência dos professores na docência e, conseqüentemente, para a melhoria na qualidade da educação.

A motivação, conforme Martinelli (2014, p. 202), configura-se “[...] como um componente energético do funcionamento individual e que atua na direção, persistência e busca da finalidade, considerados aspectos da ativação e intenção.”

Segundo Davoglio, Spagnolo e Santos (2017), no período inicial da carreira, no qual o professor experimenta papeis e avalia sua própria competência profissional, podem ser destacadas três configurações motivacionais:

(1) sobrevivência, se o confronto com a realidade escolar tiver sido problemático, nomeadamente pela ocorrência de fracassos na dinâmica estabelecida no processo de ensino-aprendizagem; (2) descoberta, se for experiência do sucesso, entusiasmo e satisfação com as novas experiências; (3) indiferença, se o professor escolheu a profissão docente por falta de outras alternativas profissionais. O modo como essas fases são vivenciadas, então, tanto podem gerar satisfação quanto frustração, promovendo, ou não, seu bem-estar na carreira. (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p. 176).

Assim, em suas primeiras experiências profissionais o professor pode encontrar um ambiente conflituoso, pouco colaborativo, em que precisa desenvolver estratégias de sobrevivência para resistir ao ímpeto de evadir da profissão, talvez mais devido à necessidade de se sustentar financeiramente do que por nutrir esperanças de uma futura realização profissional. Por outro lado, esse iniciante também pode encontrar um espaço acolhedor, em que se sente apoiado, ainda que haja situações desafiadoras, levando-o a busca e descoberta de formas de obter sucesso em seu trabalho pedagógico, ainda que a docência não tenha sido sua primeira escolha profissional.

De fato, Hennemann e Portella (2012) relacionam a motivação com a emancipação do sujeito, em que ele tem o controle sobre si, conseguindo definir suas vontades e seus desejos, distinguindo-se dos demais. Sob essa ótica, uma pessoa que escolheu a profissão docente também pode, a depender das experiências que vivenciar em seu início profissional, acabar perdendo a motivação.

Com o objetivo de compreender como a literatura nacional aborda as fontes de bem-estar, realização e motivação profissional e pessoal de professores iniciantes que contribuem para que não se evadam da profissão, Nazareth (2019) realizou uma revisão sistemática de

literatura, por meio da consulta à SciELO e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por meio da combinação de palavra-chave “professor iniciante”, no singular e no plural, com os termos “bem-estar docente”, “bem-estar profissional”, “motivação docente”, “motivação profissional”, “realização docente” e “realização profissional”.

A busca na SciELO teve como retorno três artigos que atenderam aos critérios de busca, mas apenas um se referia ao contexto brasileiro, sendo que os outros dois não foram analisados por tratarem do contexto de Portugal. No Catálogo de Teses e Dissertações, somente uma tese atendeu aos critérios de tratar simultaneamente da temática da realização profissional e da iniciação à docência.

Foi possível perceber que foram poucas as produções acadêmicas encontradas nos repositórios citados. De fato, Davoglio e Santos (2017) apontam que os estudos sobre motivação docente no Brasil são escassos, o que reforça o entendimento de que esse é um campo de pesquisa que necessita de investimentos, pois as investigações sobre essa temática, alicerçadas em metodologias confiáveis, podem contribuir tanto para a elaboração de políticas de indução como de programas voltados ao desenvolvimento profissional de docentes, iniciantes ou não.

Dentre as produções encontradas, o estudo de Lapo e Bueno (2003) teve como objetivo compreender de que modo o processo de abandono do magistério público na rede de ensino do estado de São Paulo é tecido ao longo da vida e da experiência profissional dos professores. As autoras elaboraram um estudo com os dados quantitativos obtidos na Secretaria Estadual de Educação no período de 1990 a 1995. Por meio dele, verificaram um aumento de 300% nos pedidos de exoneração do magistério, com um crescimento médio de 43% anualmente.

As autoras não tiveram como foco principal a fase inicial da carreira docente. No entanto, verificaram que “A quase totalidade do grupo só pediu a exoneração após, no mínimo, cinco anos de exercício profissional, sendo que a maioria só o fez após dez anos de trabalho na rede pública.” (LAPO; BUENO, 2003, p. 71), sendo este um resultado que diverge, segundo elas, das conclusões a que chegou Jesus (1996) em sua tese de doutorado, quando constatou que o abandono da profissão docente ocorre com maior frequência nos dois primeiros anos de prática profissional.

No entanto, Lapo e Bueno (2003, p. 72) ressaltam o fato de terem trabalhado “com um número reduzido de ex-professores efetivos” e apontam que seriam necessários outros estudos sobre esta questão que pudessem “oferecer mais elementos e dar maior coesão aos dados apresentados” por elas.

As autoras apontam que, ao mesmo tempo em que o início de carreira pode se configurar como um desejo alcançado ou uma conquista, as situações-problema encontradas na realidade escolar podem enfraquecer essa motivação, pelo fato de a realidade não corresponder às suas expectativas iniciais.

Segundo as autoras, o envolvimento com o trabalho é um dos pontos essenciais para a realização docente. Para isso, é necessário considerar a relevância do bem-estar docente nesse processo. Além do envolvimento com o trabalho, outros fatores são apontados como cruciais para o bem-estar docente no exercício da profissão do magistério, e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino, tais como “[...] a crença na importância do ensino para as futuras gerações; a percepção de reconhecimento e valorização da atividade docente por parte dos alunos, dos pais e da sociedade; a garantia de condições satisfatórias de trabalho e de salário condizente com o esforço”. (LAPO; BUENO, 2003, p. 66-67).

Em referência à satisfação docente, consideram que as relações interpessoais no ambiente de trabalho determinam a qualidade de vida e o sucesso dos professores, visto que a docência está centrada e é construída por meio das relações com todos os sujeitos do universo escolar, sejam os alunos, os responsáveis, os professores, os coordenadores e gestores. Assim, “[...] Relações que não priorizam a sinceridade, que não propiciam a expressão de pontos de vista divergentes, que não estimulam a solidariedade e o apoio mútuo, que não valorizam o trabalho realizado, que são baseadas em estruturas hierárquicas rígidas etc., geram sentimentos de raiva e medo, de competitividade exacerbada, de baixa autoestima, de frustração etc., resultando em um grande mal-estar” (LAPO; BUENO, 2003, p. 77-78).

A partir desse estudo, é possível inferir que os principais desafios da fase de iniciação à docência podem estar relacionados com os elementos apontados pelas autoras que podem causar o mal-estar e a insatisfação profissional. Ressaltamos, nesse sentido, a importância da discussão sobre a necessidade da sistematização de políticas de indução que auxiliem os professores nesse processo de iniciação da carreira docente, o que poderia contribuir para minimizar algumas dessas fontes de mal-estar.

A tese de Sampaio (2014), também encontrada no mapeamento da literatura acadêmica sobre esse tema, trata-se de uma pesquisa desenvolvida com 68 licenciandos do último período dos cursos de Letras, Educação Física e Pedagogia da Faculdade Assis Gurgacz, no Paraná, seguida do acompanhamento do primeiro ano de experiência profissional de cinco deles. Segundo o autor, seu objetivo foi investigar “[...] a passagem para o mundo do trabalho, no primeiro ano de docência, analisando dados e relatos sobre aspectos de mal/bem estar docente, autoimagem e autoestima, vivenciados nestes dois momentos de formação.” (SAMPAIO, 2014, p. 7).

As fontes de mal-estar levantadas pelo autor incluem fatores que podem não ser exclusivos do período de iniciação à docência, mas trazem alguns que são específicos de profissionais em início de carreira, como a falta de confiança no próprio trabalho, insegurança e falta de apoio dos pares com mais experiência.

No que se refere aos aspectos motivacionais, o autor analisa há uma relação entre a motivação para continuar na profissão e as oportunidades de investimento no desenvolvimento profissional, por meio da formação continuada, estudos e especializações, bem como as condições de trabalho, com destaque para a estabilidade profissional, haja vista que a insegurança advinda da forma de vínculo (contrato ou concurso) é mencionada como fonte de mal-estar.

Em síntese, Sampaio (2014) aponta como fontes de motivação para não evadir da profissão, entre outras: querer ser professor, querer preparar-se para ser professor, gostar de ensinar e de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo abordou inicialmente os conceitos utilizados nos estudos e pesquisas sobre indução docente. Definimos como professor iniciante aquele que está em um período de transição, deixando de ser aluno e se constituindo como professor. Compreendemos que essa transição pode ser desafiadora, pois algumas escolas esperam desses professores principiantes um desempenho similar ao dos professores mais experientes, o que justifica a necessidade da implantação de políticas ou programas de indução ao professor iniciante.

Nesse sentido, Sousa *et al.* (2019, p. 11) apontam:

O processo de manifestar, expressar ou socializar necessidades formativas pelos iniciantes não consiste em atividade comum, tampouco rotineira em propostas de formação continuada de professores. A resistência em expor o que ainda não domina, considerando este ato como incapacidade para o exercício do cargo, apesar de habilitado na licenciatura, pode levar o professor em início de carreira a se enclausurar com seus problemas, fragilidades, dificuldades, dilemas e desafios. Essa situação tende a ser mais preocupante quando o iniciante é inserido em um ambiente escolar hostil e pouco acolhedor, no qual tanto os pares profissionais como os responsáveis pela formação não manifestam predisposição ao diálogo, orientação e acompanhamento.

Dessa forma, percebe-se a relevância de que os programas de inserção e políticas de indução sejam propostos a partir da consideração das necessidades formativas dos docentes, embasados em uma concepção de formação como processo contínuo, na perspectiva do desenvolvimento profissional e visando a instituição de espaços favoráveis à promoção do bem-estar de professores, iniciantes ou experientes.

No cenário nacional, foram encontradas dez iniciativas citadas em produções acadêmicas, sendo duas realizadas por secretarias estaduais de educação, dois programas advindos de secretarias municipais de educação e seis projetos de extensão desenvolvidos por instituições de ensino superior ou educação básica, sendo alguns projetos de extensão instituições mais consistentes no que se refere à consideração das necessidades formativas dos iniciantes.

As duas políticas que são de caráter estadual acoplaram ao concurso público uma formação para os professores iniciantes. No caso do Espírito Santo, as ações formativas antecedem a fase eliminatória e no Ceará ela acontece após o resultado final do concurso. As propostas se

diferenciam no período de aplicação da capacitação, entretanto, as duas iniciativas possuem um caráter avaliativo, o que difere das políticas de indução mencionadas na literatura internacional.

Em relação às fontes de motivação, bem-estar e realização profissional, que podem contribuir para que os professores iniciantes não evadam da profissão, no conjunto das produções analisadas foi evidenciado que os principais fatores elencados foram: as relações do ambiente escolar (professor-aluno e professor-professor); gosto e prazer pela docência; autonomia pessoal e profissional. Já os elementos que justificam o mal-estar e a insatisfação com a docência foram: o salário; a indisciplina dos alunos; estresse, exaustão emocional; despersonalização; pressão sobre prazos; excesso de aulas; heterogeneidade entre os alunos e, relacionado ao tema que aqui investigamos, a falta de apoio dos responsáveis e da sociedade.

Dessa forma, é possível analisar que a existência de uma política de indução ou programa de inserção de professores iniciantes, que seja institucionalizado e não dependente de iniciativas pessoais dos gestores ou dos pares mais experientes, pode se tornar um elemento diferencial na percepção desses professores sobre a carreira do magistério.

No entanto, as iniciativas encontradas, advindas das secretarias estaduais ou municipais, estavam atreladas ao período de estágio probatório, algumas consistindo em palestras, cursos ou reuniões por um período determinado, que em alguns casos equivalia a 30 dias ou a 60 horas de formação antes do início do ingressante na sala de aula, e em outros a 200 horas de formação durante o estágio probatório.

Da mesma forma, as parcerias entre redes e instituições de ensino superior, por serem iniciativas pontuais, que atendem a um número reduzido de professores, não suprem as necessidades dos professores iniciantes quando se leva em consideração o cenário nacional.

Assim, os professores iniciantes continuam à mercê de encontrar uma equipe gestora e colegas de profissão acolhedores, que os apoiem e acompanhem no momento de ingresso e em seu desenvolvimento profissional. Caso contrário, podem estar mais expostos às fontes de desmotivação, mal-estar e adoecimento próprias dessa profissão desafiadora que é a docência, não experienciando um sentimento de realização e bem-estar profissional que contribua para que não aumentem os índices de evasão da carreira do magistério.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, dez. 2014.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012.

BATISTA, Miriam Lucia Martins. **Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

CARDOSO, Viviani Dias. **Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

DAVOGLIO, Tárzia Rita; SANTOS, Bettina Steren dos. Motivação docente: reflexões sobre o construto. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 3, p. 772-792, dezembro de 2017.

DAVOGLIO, Tárzia Rita; SPAGNOLO, Carla; SANTOS, Bettina Steren dos. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 175-182, ago. 2017.

GOMES, A. Rui et al. Problemas e desafios no exercício da atividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 1, p. 67-93, 2006.

GUEDES, Luísa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2018. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

HENNEMANN, Maria Fernanda; PORTELLA, Fabiany Ortiz. O processo motivacional e a autonomia escolar. In: SANTOS, Betina Steren; ANTUNES, Denise Dalpiaz; HAUSCHILD, Jussara. Bernardi. (org.). **Processos motivacionais em contextos educativos: teoria e prática**. Portugal: Edições Pedagogo, 2012. p. 175-190.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 39-47.

JESUS, Saul Neves. **A motivação para a profissão docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. 1996. 230 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 1995.

JESUS, Saul Neves de; Santos, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-58, 2004.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LORENZZON, Márcia Roza. **Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes**: possibilidades de autoformação. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 28-30, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. **Enseñanza & Teaching**: Revista interuniversitaria de didáctica, Salamanca, n.6, p. 61-80, 1988.

MARTINELLI, Selma de Cássia. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 201-216, jul./set. 2014.

MEDEIROS, Ivan L. de et al. Revisão Sistemática e Bibliometria facilitadas por um Canvas para visualização de informação. **Revista Brasileira de Design da Informação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 93-110, 2015.

NAZARETH, Camila Oliveira França de. **Bem-estar docente de professores iniciantes**: fatores motivadores para a não evasão da profissão. 2019. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Instituição, Campo Grande, 2019.

PENA, Grazielle Borges de Oliveira *et al.* PAPIC: um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. In.: Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserção profissional à docência, 4., Curitiba. **Anais**,... Curitiba: UTFPR, 2014. Cd-rom.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p.77-95, jan. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012

SAMPAIO, Adelar Aparecido. **Vivências de docentes e se seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho**: Mal/Bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Priscila Lima de Oliveira. **Programa de apoio aos professores iniciantes**: uma revisão sistemática. 2019. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Instituição, Campo Grande, 2019.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes**: articulações possíveis para a formação e inserção na docência. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

SOUSA, Sandra Novais et al. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, e4175116, p. 1-20, jan./dez. 2020.

SOUZA, Sueli de Oliveira; LORENZZON, Márcia Roza; ROCHA, Simone Albuquerque da. Como vaga-lume... O trabalho de acompanhamento do professor experiente ao professor iniciante. **Educere Et Educare**, Cascavel, v. 13, n. 27, p.1-20, 16 ago. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELES, Nayana Cristina. Necessidades formativas e condições de trabalho: desafios dos professores iniciantes em uma universidade pública. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 88-103. jan./jun. 2016.

VIEIRA, Azenaide; SANTOLINI, Rodrigo. **Tecnologias em currículos escolares**: revisão sistemática da literatura. [s.l]: Rede IEB - Rede de Inovação para Educação Brasileira, 2018.

ZARAGOZA, José Manuel E. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: Edusc, 1997

# VESTÍGIOS DE UMA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA ENTRE 1950 E 1960 NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MT

Cristiane Pereira Peres  
Alessandra Cristina Furtado

## INTRODUÇÃO

Este texto<sup>26</sup> insere-se nas pesquisas sobre a História da Educação para os povos indígenas. Para tanto, o presente trabalho busca analisar alguns aspectos da educação agrícola ministrada aos indígenas na Escola do Posto (Escola Francisco Ibiapina), entre as décadas de 1950 e 1960, para as etnias Kaiowá, Guarani e Terena da Reserva Indígena de Dourados (RID), região sul de Mato Grosso (MT).

Os estudos sobre a educação agrícola permitem conhecer as práticas, o currículo, a estrutura escolar, a organização do ensino e os sujeitos em diversos períodos e contextos socioculturais e políticos de escolarização. Nessa perspectiva, “Toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico.” (CHARTIER, 1991, p. 178).

Assim, sendo o passado “[...] uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história” (LE GOFF, 1992, p. 24), investigar a educação para os indígenas entre os anos de 1950 e 1960 é reconstruir a história escolar na

---

<sup>26</sup> Uma versão inicial deste texto foi apresentada na 40ª Reunião Nacional da ANPEd - “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”, organizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria com o FORPREd – Norte, em 2021.

RID por meio dos documentos, que possuem em seus registros vestígios que possibilitam a escrita da História da Educação.

É oportuno destacar que o estudo sobre a educação agrícola trabalhada na Escola do Posto possui referência nos escritos da Nova História Cultural, que a partir das suas contribuições epistêmicas e metodológicas possibilitou a investigação de novos objetos, temáticas, fontes e sujeitos, em relação a cultura. Ao passo que “A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica [...]” (PESAVENTO, 2014, p. 15), assim, por meio das culturas das etnias da RID e dos vestígios de educação escolar do período em estudo, é possível trilhar novos percursos investigativos, responder a novos problemas e questionamentos com base nos aportes teóricos da Nova História Cultural.

Para alcançar o objetivo norteador da pesquisa, foi preciso analisar documentos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI)<sup>27</sup> pertencentes aos arquivos do Museu do Índio no Rio de Janeiro, como: avisos, relatórios, provas e ofícios, e recorrer também a uma bibliografia referente à história indígena, à história de Dourados e à história das instituições escolares.

O texto foi organizado em duas seções. A primeira apresenta abordagens históricas sobre a RID e a Escola do Posto; e a segunda, discute os vestígios sobre a educação agrícola ministrada aos indígenas.

---

<sup>27</sup> O Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/LTN) foi criado em 20 de junho de 1910 pelo Decreto n. 8.072, enquanto órgão integrado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC). Posteriormente, em 1918, o SPI foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais. (FREIRE, 2011).

## RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS E A ESCOLA DO POSTO

No período compreendido entre os anos de 1915 a 1928 o SPI demarcou oito pequenas reservas destinadas ao agrupamento forçado dos Kaiowá e Guarani que viviam no sul de Mato Grosso, sendo elas, as reservas de Dourados (Dourados), Caarapó (Caarapó), Amambai e Limão Verde (Amambai), Sessoró (Ponta Porã), Taquaperi (Coronel Sapucaia), Porto Lindo (Japorã) e Pirajuí (Sete Quedas) (PEREIRA, 2012), liberando os territórios de ocupação tradicional dos indígenas para as frentes de colonização e ocupação organizadas na região sul de Mato Grosso.

Para Cavalcante (2014, p. 49-50), “As reservas indígenas foram, portanto, importantes instrumentos para a concretização do esbulho territorial imposto aos Guarani e Kaiowá durante o século XX no Sul do atual Mato Grosso do Sul.” A acomodação forçada nas Reservas provocou desorganizações no modo cultural e tradicional de viver das diversas etnias. Obrigando os indígenas a conviverem com novas organizações socioeconômicas, culturais, religiosas e educacionais a partir do crescente contato com os não indígenas.

Nesse período, em 1917, foi criada em Dourados pelo SPI, a RID, por meio do Decreto nº 404 de 3 de setembro. O Decreto determinou uma área de 3.539 hectares, sendo povoada pelas etnias Kaiowá, Guarani e Terena.<sup>28</sup> A área que compreende a Reserva foi de início destinada aos indígenas Kaiowá, por corresponder aos seus territórios de ocupação tradicional, nomeados de tekoha, “[...] um espaço legítimo para a realização dos rituais, cantos e danças – liturgias que produzem a cosmogenia da vida Guarani.” (PEREIRA, 1995, p. 23).

---

<sup>28</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta, julho de 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

Para os Guarani, a terra e o território são um lugar para se viver bem, onde está presente suas memórias, as condições sociais, culturais, religiosas, naturais, políticas e econômicas para viverem de acordo com as suas organizações tradicionais. Nesse contexto, sem tekoha não há teko (modo de ser), e sem teko, não há teko porã, o bem viver dos Guarani. (MELIÀ, 2013).

Com o objetivo de desenvolver junto ao SPI os trabalhos na Reserva, entre os anos de 1924 e 1925<sup>29</sup> foi criado o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, em que atuou na assistência, na nacionalização e educação da política do SPI,<sup>30</sup> intensificando os trabalhos de “civilização”, integração, educação e formação dos indígenas para o trabalho, em particular o trabalho agrícola. Sua inauguração ocorreu no ano de 1927.

É oportuno destacar que, a política do SPI de tutela, “civilização” e integração dos indígenas à sociedade nacional contou também com a presença da escola na Reserva. Com base na documentação, a escola foi construída no mesmo período da construção do Posto, “[...] registramos o Posto Indígena Francisco Horta, edificado entre 1924 e 1925, bem como uma Escola [...]”.<sup>31</sup>

A escola foi construída próxima ao Posto, com as madeiras que haviam na Reserva, com uma estrutura e acomodações simples passou a atender os indígenas com objetivo de divulgar novos conhecimentos

---

<sup>29</sup> Havia no estado de Mato Grosso no ano de 1928 o total de dezoito Postos Indígenas em trabalho com o SPI (Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1928, p. 345).

<sup>30</sup> Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

<sup>31</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Ofício n. 21 confirmando relatório referente ao ano de 1927, 1 abril 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.194, fotografamas 29-30).

para a inserção de diferentes hábitos quanto ao trabalho, a higiene e as relações familiares e sociais. A prática dos novos hábitos e comportamentos possuía como objetivo a construção de uma sociedade desenvolvida, por meio da formação de sujeitos republicanos, logo, cívicos, civilizados, trabalhadores e alfabetizados. Nesse contexto, “Educar o povo tornar-se-ia a preocupação central do projeto educacional republicano. O desafio de construir uma nação brasileira passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus costumes, o vício, a indolência” (SOUZA, 2008, p. 36), projeto que foi estendido às comunidades indígenas com objetivo de “civilização” e integração à sociedade nacional.

A documentação do SPI possibilita averiguar que desde o início do funcionamento da escola a falta de material escolar era um problema recorrente para o Posto. No mês de abril de 1927, o encarregado do Posto, Francisco Ibiapina da Fonseca, solicitou ao inspetor do SPI do Mato Grosso, Antonio Martins Viana Estigarribia “[...] autorização afim de poder mandar confeccionar o material necessário para o ensino primário a ser ministrado aos pequenos [...]”.<sup>32</sup> A informação apresentada no documento permite constatar que a escola necessitava de material escolar para que pudesse iniciar os trabalhos de escolarização.

Ainda sobre a falta de material escolar, em 1933 o encarregado do Posto, Antonio Rocha, escreveu ao Inspetor Regional do Estado de Mato Grosso Ugo Moschini que “[...] tem funcionado normalmente a Escola deste Posto, e, a bastante tempo venho lutando com grandes dificuldades de material escolar. [...] Os primeiros meses deste ano eu fui comprando algumas pedras louzas e alguns livros [...]”.<sup>33</sup> A ausência de material escolar na Escola do Posto pode estar relacionada a cri-

---

<sup>32</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Ofício n. 21 confirmando relatório referente ao ano de 1927, 1 abril 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.194, fotografamas 29-30).

<sup>33</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Aviso, 3 julho 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 194).

se financeira que o SPI vivenciou a partir da década de 1930,<sup>34</sup> como também, a ínfima importância atribuída a qualidade da educação escolar desenvolvida na Reserva. Dado que o objetivo maior era inserir os indígenas nos trabalhos agrícolas, integrando-os aos trabalhadores rurais nacionais. Mesmo que a escola fosse um espaço para a inserção de novas formas de interpretação e relação com a natureza e o trabalho.

Após alguns meses, em novembro de 1933, Antonio Rocha teve seu pedido atendido e foi enviado para a escola “30 cartilhas da infância, 100 cadernos de caligrafia, 15 lousas, 2 caixas de giz, 1 mapa do Brasil, 50 lapis faber nº 2, 20 primeiro livro de leitura e 1 bandeira nacional.”<sup>35</sup>

Com base nos materiais enviados para a escola, é possível constatar que a política de escolarização ocidental do SPI buscou a formação de indivíduos patriotas. Que fazia parte do movimento dos republicanos na primeira metade do século XX de construir uma sociedade com uma identidade coletiva em que seria base para a construção da nação brasileira. (CARVALHO, 2017).

Deste modo, a formação de novos comportamentos para a construção de uma sociedade moderna, foi estruturada no ambiente escolar ao passo que “As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem.” (SAVIANI, 2007, p. 4-5).

As atividades realizadas na Reserva em comemoração ao dia do índio também contribuíram para a formação do patriotismo e civismo entre os indígenas. No ano de 1960, “Na escola no dia do índio foi

---

<sup>34</sup> Darcy Ribeiro (1962).

<sup>35</sup> Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. 9º Inspeção Regional no Estado de São Paulo, 20 novembro 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 194).

astiado a bandeira e cantado o ino nacional pelos alunos, e feito uma explanação alusivo a data.”<sup>36</sup> Assim, por meio das atividades escolares, buscou-se inserir o civismo com objetivos de “civilizar” e substituir os hábitos e as culturas das etnias para a formação de uma sociedade nacional, cívica e desenvolvida. A partir do exposto, “[...] a formação do cidadão republicano ancorou-se de um lado, nas possibilidades de integração social pelo cultivo da formação cívico-patriota [...]” (SOUZA, 2008, p. 19).

Nesse caminhar, a Escola do Posto transferida no ano de 1955 para a região da Farinha Seca, foi denominada posteriormente de Francisco Ibiapina. Em homenagem ao encarregado do Posto da RID. A região da Farinha Seca, na aldeia Bororó, no período, era a mais populosa da Reserva, com maior presença dos Kaiowá.

A transferência da escola para a região da Farinha Seca foi justificada pelo fato que havia muitas crianças que não frequentavam a escola devido a distância que se encontravam da sede do Posto. Como comunicou o chefe do Posto Alaor Fioravante: “Foi transferida a escola da sede do Posto, para a Cabeceira de Farinha Seca, onde tem uma grande parte de crianças que não frequentam escola pelo motivo da distancia da sede do posto que fica de 6 quilometros a 10, e as crianças que estudava aqui, passaram a estudar na escola da Missão.”<sup>37</sup>

Com a transferência da escola, os alunos que frequentavam as aulas na sede do Posto, passaram a estudar na Escola da Missão,<sup>38</sup> e no prédio construído de modo improvisado para funcionar a escola na região da Farinha Seca, passaram a estudar as crianças dessa região.

---

<sup>36</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Resposta a Circular nº 6 de 4/4/1960, 25 abril 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

<sup>37</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Aviso mensal, março 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

<sup>38</sup> A Escola da Missão foi de responsabilidade da Missão Evangélica Caiuá (MEC), instalada em Dourados no ano de 1929 pelos missionários metodistas e presbiterianos.

Deste modo, como a educação e a escolarização ocidental era um caminho para a “civilização” dos indígenas, atender um número maior de crianças representava o sucesso do projeto civilizatório e integracionista do Estado difundido pela educação para os indígenas via as escolas instituídas nas Reservas. Tal circunstância, permite recorrer a Chartier (1991, p. 177) que considera “[...] não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.”

Portanto, ao passo que os indígenas foram recebendo por meio das práticas escolares dos não indígenas conhecimentos que não pertenciam a sua realidade étnica e cultural, foram se apropriando do que era preciso para permanecerem com suas culturas e seus saberes tradicionais.

## **VESTÍGIOS DE UMA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA MINISTRADA AOS KAIOWÁ, GUARANI E TERENA**

Investigar sobre a história da educação para os indígenas na RID é conhecer sobre as práticas de imposição da cultura não indígena e, ao mesmo tempo, as organizações, participações e resistências dos indígenas ante as novas condições territoriais, sociais, culturais, educacionais e religiosas que tiveram que conviver após serem inseridos de modo forçado na Reserva. Isso posto, a História Cultural “[...] centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade.” (CHARTIER, 1991, p. 184).

Essa relação entre memória e história permite a escrita de novas histórias sobre a educação escolar que rompe com análises eurocêtricas e etnocêtricas que negaram e ainda negam a existência multiétnica e multicultural da sociedade brasileira.

Tal negação foi praticada no ensino escolar desenvolvido na RID na medida em que as culturas e os saberes tradicionais dos Kaiowá, Guarani e Terena não foram (re)conhecidos, valorizados e respeitados. No entanto, ao passo que “A educação desenvolvida pelos povos indígenas lhes permite que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações” (MELIÀ, 1999, p. 11), foram configurando novas formas de permanecerem e conviverem no cenário multiétnico formado na Reserva.

O ensino sobre novas práticas agrícolas desenvolvidas pelos não indígenas foi uma das estratégias utilizadas para “civilizar” os indígenas e integrá-los na sociedade nacional, por meio da inserção de novas relações quanto ao plantio, a economia e o trabalho. Visto que a estratégia é “[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”.” (CERTEAU, 2014, p. 45).

Desse modo, conforme Magalhães (2007, p. 70): “Compreender e explicar a realidade histórica de uma instituição educativa é integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência.” (MAGALHÃES, 2007, p. 70).

Nas aulas, os professores transmitiram a importância do trabalho com os valores de lucratividade dos não indígenas. Como é possível constatar em uma avaliação realizada em junho de 1965 com o 3º ano na qual os alunos tiveram que copiar a seguinte frase: “O trabalho enriquece a nossa preguiça empobrece.”<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Avaliação 3º ano, junho 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

Como os indígenas cultivam para a subsistência e não para a obtenção do acúmulo de lucro, foram considerados preguiçosos e desinteressados no desenvolvimento dos trabalhos agrícolas. Contudo, é importante destacar que os Guarani são agricultores, “[...] a base de seu sustento lhe é fornecida pela lavoura” (SCHADEN, 1974, p. 37), como também são os Terena. Mas, como suas práticas agrícolas são diferentes dos não indígenas, e não atendiam ao projeto de desenvolvimento da sociedade nacional e da incorporação do indígena aos trabalhadores rurais, para atender ao objetivo de integração, foi preciso ensinar novos valores e novas formas do trabalho agrícola.

A interposição dos novos valores quanto ao ensino agrícola esteve presente na participação dos alunos com os ingredientes que eram utilizados no preparo da sopa de legumes, composta de carne bovina ou de frango, servida na merenda da escola.<sup>40</sup> Os alunos eram orientados a levarem para a escola os legumes que possuíam em casa, cultivados na Reserva, como a “couve, vagens, mandioca.”<sup>41</sup> Assim, buscou-se construir a importância do cultivo dos alimentos entre os indígenas, no entanto, por praticarem a agricultura de subsistência, já tinham de acordo com as suas culturas, a relação com a terra e o território e os saberes tradicionais, a importância do alimento e do manejo com a terra para o desenvolvimento do plantio. Isso permite compreender que “[...] o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 166).

Os incentivos para o trabalho agrícola foram repassados aos indígenas também por meio de reuniões organizadas pela “[...] comissão

---

<sup>40</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

<sup>41</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 9 agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

de “Conselheiros” composto de Índios e civilizados, inclusive professoras da Missão Evangélica [...]”<sup>42</sup> e responsáveis pelo funcionamento do Posto. As reuniões eram realizadas aos sábados, “[...] estimulando o trabalho agrícola entre os Índios, fazendo sentir a importância da agricultura na nossa alimentação.”<sup>43</sup> O ensino agrícola foi inserido na RID com objetivos de tirar os indígenas da “incivilidade” por meio de novas relações com o trabalho, de modo que alcançassem a “civilização”. Como pode ser observado, o documento apresenta os indígenas e os não indígenas classificando-os enquanto índios e civilizados, assim, atingindo a civilização, poderiam alcançar o mesmo estágio de desenvolvimento que os não indígenas.

No ano seguinte, em 1962, a professora Emília dos Santos Diniz (grifo nosso) apresentou no relatório mensal referente as atividades desenvolvidas no Posto, que “A agricultura neste Posto cresce a passos largos, nota-se que após a visita do Sr. José Fernando da Cruz, novo chefe da I.R. 5 os Índios ficaram com mais entusiasmo para prosseguirem na luta pela agricultura, trabalho esse que tem sido batalhado por esta administração neste período de um ano, não só ministrando aulas práticas aos Índios, como também proferindo palestras amigas com os mesmos e que tem dado muito resultado”.<sup>44</sup>

Por meio das aulas práticas, das reuniões, das palestras e do ensino desenvolvido na escola, foram sendo inseridas novas formas, espécies e tempos de realizarem o plantio, que se distanciavam das culturas tradicionais, mas que, ao mesmo tempo, passaram a ser ne-

---

<sup>42</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 31 outubro 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

<sup>43</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório, 31 outubro 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

<sup>44</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório mensal, 25 julho 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

cessárias, pois, a área da Reserva não possuía as condições ambientais para viverem ao seu modo cultural. Distantes das matas e dos rios, sem praticarem a caça, a pesca e a agricultura como desenvolviam nos espaços tradicionais que ocupavam, tiveram que aprender novas técnicas agrícolas.

A professora Emília dos Santos Diniz ao caracterizar as palestras como “palestras amigas”, apresenta como os não indígenas consideravam suas interferências na vida e na cultura das etnias, sempre como necessárias, boas e importantes para o desenvolvimento da qualidade de vida dos indígenas. Sem considerarem a necessidade de manterem condições para que, na Reserva, os Kaiowá, Guarani e Terena permanecessem com suas culturas e saberes tradicionais.

Entre os ensinamentos práticos trabalhados com os alunos estava o cultivo de mudas frutíferas e de um jardim, plantações realizadas na escola. Como comunicou o agente do Posto Almor Fioravante no ano de 1958, “[...] foram plantado na escola vinte mudas de laranjeiras, cinco de pecigueiras, duas de Pimenta do Reino, tem um mandiocal e bananeira, também plantado pelos alunos da escola, tem também um jardim, também conservado pelas alunas.”<sup>45</sup> A divisão entre meninos e meninas nos cuidados com os plantios, demonstra que era desenvolvido na escola a formação dos meninos para o trabalho agrícola e das meninas para os cuidados com a casa. Essa divisão de tarefas está associada a construção social e histórica dos sexos, que busca marcar socialmente as atividades que devem ser realizadas pelos homens e mulheres (LOURO, 1995).

---

<sup>45</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Comunicado, 4 dezembro 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

Embora o objetivo maior do cultivo das mudas frutíferas e do jardim fosse a inserção de novos valores não indígenas relacionados ao trabalho, ao uso da terra e das espécies que deveriam ser cultivadas; as frutas, como as bananas, colhidas na Reserva, contribuíram “[...] na alimentação dos escolares e doentes.”<sup>46</sup> Longe das condições culturais, ambientais e tradicionais de sobrevivência, os indígenas tiveram que aprender, adaptar e conviver com os conhecimentos dos não indígenas, para permanecerem frente as novas organizações sociais, culturais, econômicas, religiosas e educacionais.

Por meio de uma avaliação de língua Portuguesa realizada com o 1º ano B no ano de 1966 foi trabalhado na forma de ditado a importância das plantas:

No jardim de minha casa há muitas flores.

São lindas, li o nome de todas: rosas, cravos, jasmims, açucenas, dalias, violetas e miosótis.

No quintal há diversas árvores que dão frutas, como mangueiras, goiabeiras, laranjeiras e jaqueiras.

As plantas são muitas úteis. Elas nos dão perfumes, sombra.<sup>47</sup>

A importância abordada no texto sobre a utilidade, as características e a beleza das plantas, foi muito relevante no processo de ensino, posto que contribuiu com a construção de conhecimentos nos cuidados e respeito com as plantas, logo, a natureza. Mas, cabe observar, que as espécies de flores apresentadas no texto fogem da realidade das crianças indígenas e, até mesmo, da realidade dos não indígenas, por serem espécies não tão comuns de serem encontradas no quintal de casa.

---

<sup>46</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Relatório mensal, 25 julho 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

<sup>47</sup> Documento do Posto Indígena Francisco Horta. Provas parciais/Português 1º ano B, 27 junho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

Como também, a formação de jardins não atendia a realidade cultural, ambiental e natural das etnias. Foi inserida com objetivos de que os indígenas por meio do ensino escolar aprendessem os hábitos, os comportamentos, a relação com o ambiente e a casa com referência na cultura não indígena.

Portanto, o ensino agrícola buscou distanciar os indígenas da sua relação de pertencimento com o território. Espaços tradicionais onde morando próximos das matas e rios, encontravam as condições culturais, naturais e religiosas para se viver bem. Nesse sentido, o processo civilizador no qual os indígenas foram inseridos “[...] se constituiu, então, numa mudança na conduta e nos sentimentos humanos, através da implantação de regras comportamentais.” (ELIAS, 2011, p. 193-194). Isso posto, distantes do tekoha, tiveram que se apropriar dos novos conhecimentos que foram inseridos na escola e na Reserva para conviverem e manterem suas culturas, hábitos, religiosidade e saberes tradicionais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste texto que busca por meio dos vestígios de um ensino agrícola trabalhado na Escola do Posto compreender as inserções e transformações que a política do Estado implementada pelo SPI ocasionou nas culturas das etnias da RID, foi possível verificar que tal ensino foi desenvolvido sem (re)conhecer os saberes tradicionais e as técnicas utilizadas pelas etnias no cultivo dos alimentos que produziam.

Assim, a educação agrícola desenvolvida na Reserva buscou construir uma nova concepção de trabalho entre os indígenas, e também, inseri-los entre os trabalhadores rurais nacionais. Sem as condições naturais, das matas e rios, para sobreviverem e desenvolverem sua

agricultura tradicional, tiveram que se apropriar e se reorganizar para sobreviverem e permanecerem com suas culturas e saberes.

Deste modo, o ensino agrícola buscou desenvolver a formação dos meninos para o trabalho agrícola e das meninas para os serviços domésticos, a partir da relação com o cultivo. Idealizando a formação de indivíduos modernos, civilizados, sociáveis e trabalhadores para serem integrados no convívio com os não indígenas.

Cabe destacar, que embora a educação agrícola tenha sido desenvolvida com princípios e práticas assimilacionistas, aprender sobre as novas formas de plantio e cultivar diferentes espécies, foi necessário para que pudessem sobreviver e se relacionarem no novo cenário social, cultural, político e econômico que foram inseridos na Reserva. Distantes das matas e dos rios, não possuíam mais as condições naturais para viverem a seu modo cultural.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Demarcação de terras indígenas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: histórico, desafios e perspectivas. **Fronteiras**: Revista de História, Dourados, MS, v. 16, n. 28, p. 48 - 69, 2014.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr., 1991.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes volume 1. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2011.
- FREIRE, Carlos Augusto da Rocha (org.). **Memória do SPI**: textos, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2011.
- LE GOFF, Jacques. História. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2. ed. Campinas, SP: Edunicamp, 1992, p. 7-165.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez., 1995.
- MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto - a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos, São Leopoldo**, v.11, n. 2, p. 69-74, maio/ago., 2007.
- MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n. 49, p. 11-17, dez., 1999.
- MELIÀ, Bartomeu. Palavras ditas e escutadas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 181-199, abr., 2013.

PEREIRA, Levi Marques. Expropriação dos territórios kaiowá e guarani: implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekoharã. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 4, n. 2, p. 124-133, jul./dez., 2012.

PEREIRA, Maria Aparecida da Costa. **Uma rebelião cultural silenciosa**: investigação sobre os suicídios entre os Guarani (Nhandéva e Kaiwá) do Mato Grosso do Sul. Brasília: FUNAI, 1995, 55 p. (Série: Índios do Brasil, 3).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, et al. **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. p. 3-27.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3ª. ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 9, p. 157-171, jul./dez., 2004.

## DOCUMENTOS

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Ofício n. 21 confirmando relatório referente ao ano de 1927**. 1 abril 1927. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n.194, fotogramas 29-30).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso**. 3 julho 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 194).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. **9º Inspeção Regional no Estado de São Paulo**. 20 novembro 1933. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme 194).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Aviso mensal.** março 1955. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Comunicado.** 4 dezembro 1958. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Resposta a Circular nº 6 de 4/4/1960.** 25 abril 1960. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório.** 31 outubro 1961. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório mensal.** 25 julho 1962. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório.** 9 agosto 1964. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Avaliação 3º ano.** junho 1965. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório.** julho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 7, planilhas 91-92).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Provas parciais/Português 1º ano B.** 27 junho 1966. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Relatório.** s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379). Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. BINAGRI/DF, 1928.

# IMIGRAÇÃO, GERAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO: ITINERÁRIOS E PERCALÇOS DE PESQUISA COM PARAGUAIOS NO MATO GROSSO DO SUL

Jacira Helena do Valle Pereira Assis  
Miriam Ferreira de Abreu da Silva

## APRESENTAÇÃO

Estudar a produção narrativa de uma comunidade de migrantes é também recolher o discurso ligado ao passado e à origem, por meio de histórias de vida, de lembranças etc. A identidade dessas novas comunidades passa primeiramente pela referência a uma cultura e/ou uma história comum. (CAVIGNAC, 2001, p. 1).

Neste texto apresenta-se uma pesquisa<sup>48</sup> realizada com imigrantes paraguaios, na cidade de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul-MS. A metodologia empregada envolveu a técnica de história de vida com três gerações de famílias de origem paraguaia.

Ao apresentar as narrativas orais de imigrantes paraguaios que se deslocaram para Mato Grosso, em especial para a porção sul do estado, na primeira metade do século XX, é trazida à tona a experiência de uma migração silenciosa, porém quantitativamente expressiva. Facilitada, em grande parte, pela fronteira seca, esta travessia deu-se de forma despercebida. O Mato Grosso do Sul tem uma fronteira internacional de aproximadamente 1.300 km com a Bolívia e o Paraguai.

<sup>48</sup> A referida pesquisa, intitulada “Observatório de educação, migração e memória: histórias de vida nas gerações de migrantes paraguaios em Campo Grande-MS”, contou com financiamento da FUNDECT/MS e apoio institucional da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

A participação do povo paraguaio na construção do sul do estado é algo tangenciado ou negligenciado nas produções regionais. No caso da investigação com imigrantes e, em especial, com os paraguaios, há poucos registros e arquivos, visto que essa imigração oriunda do país vizinho pouco importou aos levantamentos censitários.

Ao se buscarem dados do Censo sobre os imigrantes paraguaios vindos especificamente para o sul do Mato Grosso uno, encontra-se pouco ou quase nada a respeito. O registro sobre o referido grupo enquadra-o na categoria “outros” (CABRAL, 2003), porém, a contribuição desse povo na formação da sociedade está saneada nos diversos vieses pesquisados como, por exemplo, no trabalho, na pintura, na música, na dança e na literatura.

Para Sayad (1998, p. 61), a “sociedade de imigração” – aquela que recebe os migrantes - tende a tirar o maior proveito, “[...] o que permite que ela inverta completamente a relação que une aos imigrantes, a ponto de colocá-los em posição de devedores onde deveriam ser credores-, ela tem uma tendência demasiada em contabilizar como realização sua o que é, contudo, obra dos próprios imigrantes [...]”

Dar voz aos imigrantes paraguaios na pesquisa aqui apresentada foi um ato de “transgressão” acadêmica, em relação aos protocolos de ética em pesquisa, na versão do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que tem um modelo rígido que não contempla especificidades no campo das ciências humanas. Assim, um dos primeiros percalços enfrentados - tendo em vista os “cânones científicos” que robustecem os Comitês de Ética nos seus processos avaliativos de projetos de pesquisa – tratou-se da alegação, por parte dos avaliadores, de que não se poderiam revelar as identidades dos participantes, ainda que estes concordassem.

Problematizou-se, por parte de nossa pesquisa desde o início, que a ética era respeitar o agente participante, no sentido de não expor aquilo

que poderia reforçar preconceito ou estereótipos, bem como respeitar a sua vontade em participar ou não da pesquisa. Além disso, a investigação teve como gênese uma lacuna existente na memorialística regional que não traz os nomes dos paraguaios, conseqüentemente reforça a invisibilidade. Em especial, nos referimos à Coletânea “Pelos Ruas de Campo Grande”, da autoria de Paulo Coelho Machado, que em muitos momentos marca apenas a etnia e não traz o nome de pessoas de origem paraguaia. (MACHADO, 2008).

Superados os obstáculos acadêmicos, partiu-se para formar uma rede de agentes para compor o grupo da pesquisa. Considerou-se o que Sayad (1998) aponta sobre os estudos sobre migrações serem balizados pela antropologia - ou seja, o agente compreendido sob a ótica do fenômeno no qual ele está inserido - e focalizaram-se, nas entrevistas, os momentos que antecederam a saída - decisão, compartilhamento, preparo para o deslocamento -, assim como os primeiros anos na sociedade de acolhimento.

No caso de imigrantes, supõe-se que a sociedade de onde partem e a que os acolhe possuam uma imbricação resultante não somente das trajetórias históricas vividas e das suas condições econômicas e sociais, mas também do conteúdo simbólico que informa a compreensão do mundo e, conseqüentemente, a constituição desse agente.

Os conhecimentos acumulados durante a vida se reordenam em razão do cotidiano e da vida simbólica na tentativa de ocupar o vazio provocado pela mudança do território de origem, o que concorre para alterações no *habitus*, compreendendo sua existência como “[...] um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo”. (BOURDIEU, 2008, p. 144).

Optou-se, na pesquisa, por trabalhar com “gerações” de imigrantes paraguaios, isto é, três gerações de uma mesma família. A perspectiva geracional foi utilizada por possibilitar avaliar a interação social entre os valores culturais das sociedades de origem e de acolhimento (DE MARTINI, 2004). Neste sentido, as gerações nascidas na emigração carregam as marcas do deslocamento cultural e as dificuldades econômicas e políticas vividas com intensidade pelos pais de uma forma ressignificada

Com base em Bourdieu (2008), as trajetórias podem ser compreendidas como a sucessão das posições ocupadas pelo agente num espaço construído que é também afetado por transformações regulares, colocações e deslocamentos no espaço social, de acordo com a distribuição de diferentes espécies de capital: cultural, social e econômico, a depender das estratégias postas no jogo social.

O enveredar pela trama da migração com seus sentidos e significados na dinâmica cultural da sociedade sul-mato-grossense envolveu uma sequência de procedimentos. Inicialmente, contactou-se a direção da Associação da Colônia Paraguaia<sup>49</sup> em Campo Grande/MS. Obteve-se, junto à referida instituição, uma listagem com 14 famílias paraguaias, consideradas pioneiras da migração na primeira metade do século XX. As referidas famílias passaram, então, por pré-entrevistas em suas residências e/ou no espaço físico da nossa instituição. Desse contato inicial, oito famílias aceitaram participar da pesquisa, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), possibilitando o registro com as gerações de migrantes, trazendo à tona os seus nomes reais, seus sonhos, realizações e frustrações, enfim, uma proposta capaz de assegurar a devida visibilidade da migração paraguaia.

---

<sup>49</sup> A Associação da Colônia Paraguaia funciona em Campo Grande desde 1973. A entidade tem como finalidade manter as tradições culturais e religiosas da população de origem paraguaia residente na Capital. São aproximadamente 1000 filiados, entre paraguaios, descendentes e outros associados.

Para a operacionalização das etapas seguintes, o grupo organizou-se em pequenos subgrupos compostos por dois a três integrantes. Cada subgrupo ficou responsável pela aplicação da técnica de história de vida com uma família. Para os sujeitos participantes, esclareceu-se como seria aplicada a referida técnica, destacando-se que esta poderia demandar vários encontros. Garantiu-se que as fotografias cedidas seriam devolvidas pelos pesquisadores. As transcrições, também, foram submetidas aos participantes para apreciações e autorizações de divulgação na íntegra ou em trechos.

Foram realizados, nas residências dos participantes, de cinco a quinze encontros - nunca menos do que esse quantitativo. Os pesquisadores participaram de diversos eventos promovidos pela Associação Paraguaia, tais como o da Virgem de Caacupé (8 de dezembro), um dos eventos mais tradicionais da Colônia.

O tempo demandado pelas entrevistas, somado a essa presença junto à comunidade paraguaia, intensificou os laços, de tal modo que, ao falecer um dos entrevistados, a família avisou e insistiu pela participação nos cerimoniais. Foi, enfim, uma pesquisa de dois anos com muito envolvimento.

Algumas indagações nortearam a investigação, a saber: que tipo de trajetória escolar realizaram os imigrantes paraguaios em Campo Grande-Mato Grosso do Sul? Que condições sociais e familiares tornaram possíveis os destinos escolares? De que modo as marcas da origem paraguaia influíram constituindo em trunfos ou obstáculos nos estudos? Que tipos de estratégias e interações os imigrantes paraguaios estabeleceram na trajetória escolar que implicaram nos projetos de vida individual e coletivo?

Para a análise dos dados produzidos e coletados, partilhou-se com Lang (2000) a ideia de que o documento não fala por si. É necessário

interpretá-lo, considerando-se a finalidade e a maneira como foi construído. Logo, entende-se que, para se fazer pesquisa com história de vida, não basta a mera transcrição, precedida de uma introdução com o enunciado do problema de pesquisa. É necessário ler tais narrativas a partir da teoria, num movimento de idas e vindas dos dados aos conceitos, “tecendo”, entrecruzando o que dizem os sujeitos da pesquisa e os teóricos com os quais se pretende dialogar.

Propõe-se, portanto, neste texto, uma reflexão sobre a resignificação cultural, a inserção social e as trajetórias escolares de imigrantes paraguaios em busca de compreender o papel da escolarização na constituição desses agentes do ponto de vista geracional, nos projetos individuais e coletivos, assim como o dimensionamento social e cultural com a sociedade de acolhimento.

## **A (IN)VISIBILIDADE DOS IMIGRANTES PARAGUAIOS EM MATO GROSSO DO SUL**

Estudar sobre a migração paraguaia demanda um esforço significativo, ao se considerar que as terras que hoje pertencem a Mato Grosso do Sul já foram território paraguaio, assim como por se tratar de uma fronteira seca, de intensa circulação de pessoas para um lado e para o outro.

Estudiosos (BÓIS, 2005; MARTINS, 1993; SOUZA, 2002; TOLENTINO, 1986) da imigração paraguaia seguem uma linha apresentando marcos desse deslocamento, quais sejam: as primeiras tribos falantes do guarani na Bacia do Prata e depois nos períodos da conquista colonial, a Independência, a Grande Guerra, o Estado Constitucional e, por último, já no século XX, em face dos problemas econômicos e das perseguições políticas que se desenrolaram naquele país.

Embora em concordância com o que apontam os estudiosos, é preciso que se faça uma distinção em relação à imigração de paraguaios no século XX, em especial no que tange à interiorização dessa migração em Mato Grosso do Sul, para além das cidades da faixa de fronteira<sup>50</sup>.

Em Campo Grande, especificamente, registra-se em 1905 a chegada da família do casal paraguaio Eugênio Escobar e Simiona Ramirez à região onde hoje se localiza a Vila Carvalho, iniciando-se ali um núcleo de moradores de maioria paraguaia. (ARCA, 1993).

Nas razões da migração paraguaia, focalizamos a busca pela paz e alternativas de sobrevivência, pois o cenário do país, o Paraguai, não era favorável para se viver, pois nos dois últimos séculos foi duramente golpeado ao passar por três guerras, vários golpes e ditaduras militares. É nesse momento, que ocorre a imigração para as regiões fronteiriças, e, mesmo tendo vindo para cidades situadas na fronteira do estado de Mato Grosso do Sul, o destino primeiro era Campo Grande que, na época, oferecia maiores oportunidades de trabalho e sobrevivência.

A presença do conflito político torna-se evidente na narrativa do Sr. Quevedo (imigrante, 2009) quando este afirma:

Aí vem a revolução em 1947. Começou em Março e chamou em Conceição, que é a minha cidade, o pessoal que era nascido em 30 para ser parte do tal ato revolucionário. Eu sou nascido de 30, não tinha feito 17 anos ainda, mas como um irmão meu já estava

---

<sup>50</sup> A faixa de fronteira é também entendida por zona fronteiriça e pertence ao bem público da União, tendo sido definida pelo decreto-lei n.º 852, de 15 de novembro de 1938, em seu artigo 2º, inciso V, como a faixa de 150 quilômetros contíguos aos limites do Brasil com Estados estrangeiros. Esse dispositivo permanece na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 20, parágrafo 2º, nos seguintes termos: “[...] a faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei.”

servindo e já estava lá no Chaco pantanal. [...]. Tinha que se esconder fugindo, então fiquei pensando [...]. Terminou a revolução, nós perdemos, os revolucionários perderam. Aí nós subimos, ficamos em Pinastra Norte. Norte do Paraguai. [...]. Uma parte desceu para Assunção, os revolucionários, perdemos e viemos para Murtinho em 1947. Em Murtinho fomos parar num quartel onde o exército já estava nos esperando.

Corroborando a narrativa do Sr. Quevedo (imigrante, 2009), Cavarzere (1995, p. 08) afirma que: “As guerras, as perseguições religiosas e políticas, também fizeram do homem um errante, à procura de proteção e segurança [...] na tentativa de garantir uma subsistência mais farta e tranquila.”

A permanência do Sr. Quevedo e seus companheiros em Porto Murtinho foi por dez dias, vindo posteriormente para Campo Grande-MS numa viagem de caminhão que durou dois dias por não haver boas estradas naquela época. Estes chegam no dia 26 de agosto de 1947, exatamente no dia do aniversário da cidade.

Ao referir-se à Campo Grande-MS, o Sr. Quevedo (imigrante, 2009) afirma ser uma cidade de aproximadamente 30 a 40 mil habitantes, onde muitos estavam chegando tornando o desemprego inevitável. Sendo assim, ele afirma: “[...] Quando a gente vem qualquer serviço serve, qualquer coisa.”

Isto posto, Sayad (1998, p. 90) nos faz compreender o significado do que vem a ser morar num espaço da comunidade

Dentre todos os fatores que contribuem para garantir a integração dos grupos de imigrantes, a moradia é, sem dúvida, aquele que age de forma mais eficiente [...] A coabitação no mesmo tipo de habitação ou no mesmo bairro, quando não no mesmo dormitório

rio, bem como a indivisão que a ela está ligada, constituem a maior proteção contra a dissolução das comunidades de imigrantes, contra seu espalhamento, contra a individuação que as novas condições de vida favorecem e, correlativamente, contra o enfraquecimento dos laços com o grupo de origem e, de forma mais ampla, com a terra de origem.

Compreendemos que morar na Vila Carvalho constituiu-se uma forma de estratégia para se conseguir trabalho, num momento em que a cidade não conseguia absorver toda mão de obra que chegava das mais diversas localidades.

Entendemos em Bourdieu (1987) que o princípio real das estratégias está no senso prático, ou, se preferirmos, podemos comparar ao que os esportistas chamam de “sentido do jogo”. Estas surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos, pelas experiências de uma determinada situação histórica envolvendo um apostar, um arriscar-se no jogo da vida. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por um dado grupo social.

Encontramos na narrativa do Sr. Quevedo (imigrante, 2009) o evocar tanto da memória individual, quanto coletiva, quando este expõe, ainda que de forma seletiva, acontecimentos relacionados tanto a ele quanto ao grupo étnico a que pertence: os paraguaios. Em pequenas pinceladas (re) constitui um passado de pessoas “deslocadas” que Bourdieu destaca no prefácio do livro de Sayad (1998, p. 11-12): são pessoas “[...] privadas de um lugar apropriado no espaço social.” Para o autor, Sócrates classificou o imigrante como *atopos*, sem lugar, deslocado, inclassificável. Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 11-12): “Nem cidadão nem estrangeiro, nem totalmente do lado do Mesmo, nem totalmente do lado do Outro, o ‘imigrante’ situa-se nesse lugar ‘bastardo’ de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e o não-ser social. Deslocado no sentido de incongruente e de inoportuno, ele suscita o embaraço [...] Incômodo em

todo lugar, e doravante tanto em sua sociedade de origem quanto em sua sociedade receptora.”

Em relação aos imigrantes paraguaios, percebemos esse sentimento de “não pertencimento ao local da migração”, de “deslocados” como também é visível o movimento que o grupo faz no sentido de se agruparem, de tal forma que todos consigam um meio de sobrevivência. Podemos denominar esse movimento de estratégia, ainda que não tenha sido racional, podemos concluir que houve uma intencionalidade: a preservação do grupo e a ressignificação da cultura.

Muitos foram os ofícios ocupados por esses imigrantes, entre os quais se podem citar os de serralheiro, marceneiro, barbeiro/cabeleireiro, além da lida com a carne, a qual possibilitou, entre as décadas de 1960 e 1970, um aumento no fluxo migratório de paraguaios para a capital sul-mato-grossense, devido à abertura do frigorífico FRIMA (posteriormente, Bordon), quando a família Coelho, proprietária da empresa, buscou em Corumbá paraguaios que trabalhavam com charqueada. Em 1959, uma grande enchente ocorrida em Porto Murtinho fez com que mais paraguaios se deslocassem para Campo Grande. Ao instalarem-se na região da Vila Popular, em frente ao frigorífico, acabavam sendo contratados aos poucos para prestarem serviços à empresa. (ARCA, 1993).

Outra habilidade dos paraguaios era a de trabalhos com couro, envolvendo a confecção de bolsas, calçados etc. Até nos dias atuais há na cidade diversas lojas que são propriedades dessas famílias e tais habilidades são passadas de geração em geração. A participação dos migrantes no desenvolvimento das atividades realizadas em Campo Grande se estendeu ainda à construção civil e a times de futebol da capital, sendo que muitos deles ficaram conhecidos por seu bom desempenho neste esporte (ARCA, 1993).

[Os paraguaios] são uma presença que se avoluma a cada censo, tendo em vista que é muito fluida a linha de fronteira com aquele país vizinho, ensejando o entrelaçamento de brasileiros e paraguaios pela via do matrimônio, sobretudo nas cidades fronteiriças. Assim, desde os primórdios, esses irmãos latinos estiveram na formação da cidade, mas, ao se criarem correntes de migração intra-regional, Campo Grande passa a receber grande número de amambaienses, pontaporanenses, bela-vistenses e murtinhenses, dentre os quais, não raro, incluem-se os paraguaios. (CABRAL, 2003, p. 53).

Nesse sentido, Bourdieu (1987) afirma que na estratégia está fixada uma criatividade dos agentes indispensável para se adaptarem a situações variadas, inusitadas e descontínuas.

O deslocamento populacional nessa área da fronteira Brasil-Paraguai é historicamente intenso de ambos os lados<sup>51</sup>. Conforme se constata, brasileiros procuram pelo Paraguai e paraguaios pelo Brasil, evidenciando que o fenômeno migratório decorre principalmente de crises econômicas e políticas.

Campo Grande, desde sua fundação, tem a característica de atrair habitantes de vários estados brasileiros, assim como imigrantes de outros países, sobretudo da América do Sul. Apesar dos estrangeiros não serem identificados em números na sua totalidade nos primeiros censos, estes já se faziam presentes no município a partir de sua fundação, como o grupo dos paraguaios: “[...] eles são uma presença que se avoluma a cada censo, tendo em vista que é muito fluída a linha de fronteira com aquele

---

<sup>51</sup> Indicar quando se iniciou a migração de brasileiros para o território paraguaio é cair numa cilada, mas destaca-se, no século passado, o fato de o Paraguai ter implementado no período ditatorial (1954-1989) uma política para o desenvolvimento agrícola quando possibilitou aos estrangeiros a aquisição de terras. Desde então os brasileiros intensificaram a ocupação de terras paraguaias.

país vizinho, ensejando o entrelaçamento de brasileiros e paraguaios pela via do matrimônio, sobretudo nas cidades fronteiriças. Assim, desde os primórdios, esses irmãos latinos estiveram na formação da cidade [...]”. (CABRAL, 2003, p. 51).

Dados populacionais sobre os paraguaios no Mato Grosso do Sul divulgados por diversas organizações, tais como a Pastoral do Migrante, a Colônia Paraguaia<sup>52</sup>, que atuam ligadas aos migrantes paraguaios, estimam que eles formem a maior colônia de imigrantes no Estado de Mato Grosso do Sul, isto é, 300.000 pessoas, sendo que somente na capital do estado, Campo Grande, existem 80.000 paraguaios. Essas organizações, ao apresentarem esses dados, não identificam as metodologias empregadas para apuração do quantitativo apresentado, mas deixam alguns indícios em explicações que remetem às facilidades de mobilidade via fronteira.

Em relação à presença paraguaia na sociedade sul-mato-grossense, é visível a influência desse povo, representada materialmente e simbolicamente no dia-a-dia com as rodas de tereré (erva-mate com água fria), a polca paraguaia, a guarânia, o chamamé, a festa de Nossa Senhora de Caacupé com missas, terços, muita comida e danças. Na alimentação, a “chipa” e a “sopa paraguaia” fazem parte do cardápio. O uso de ervas medicinais exerce outra influência expressiva do costume paraguaio, sendo que nas cidades sul-mato-grossenses é comum encontramos a figura do “raizeiro”. (SOUZA, 2002).

Assim, entende-se a influência dos costumes para cá trazidos e cuja absorção pôde ser realizada sem dificuldade, tendo em vista a base cultural comum guarani, que cimenta a identidade paraguaia e é tão forte no sul de Mato Grosso. A sopa paraguaia é um dos

---

<sup>52</sup> Fonte: Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/correio-b/identidade-mato-grosso-do-sul-paraguai-povos-irmaos-influencia-historia-migracao-imigracao-fronteira-lado-positivo/372072>. Acesso em: 20.10.21.

pratos típicos daqui, tornando-se comida virtual na Sexta-Feira Santa, quando é preparada de véspera, para se cumprir o preceito do jejum de carne. A devoção à Virgem de Caacupé, padroeira do Paraguai, também é aqui praticada pelos católicos oriundos de lá e seus descendentes. Até os anos 80, a polca paraguaia era, sem dúvida, elemento de aproximação entre as pessoas, pois, independentemente de classe social, todas as festas campo-grandenses, onde houvesse música e dança, finalizavam ao ritmo da polca, acompanhado ruidosamente pelos participantes. (CABRAL, 2003, p. 24).

Para os sul-mato-grossenses, o ganho social e cultural com os paraguaios foi notório na formação de sua identidade. A migração aqui estruturada traz aspectos históricos e sociológicos ímpares, como nos contextos observados em seu cotidiano, apesar de toda dificuldade da inserção desse povo.

Apesar de sua “invisibilidade” nos levantamentos censitários e dos percalços enfrentados principalmente pelos primeiros imigrantes, são inegáveis as contribuições desses migrantes para a sociedade sul-mato-grossense - e campo-grandense -, não apenas nas manifestações culturais supramencionadas, mas também no trabalho nos diferentes ramos de atividade. É correto, portanto, afirmar que Campo Grande, constituída por migrantes, tem fortes marcas da identidade paraguaia e que esse grupo social teve um relevante papel na história da cidade.

## **GERAÇÕES DE PARAGUAIOS: TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO, TENTATIVAS DE RECONHECIMENTO SOCIAL E RESIGNIFICAÇÃO CULTURAL**

Em nossa pesquisa buscamos focalizar nas gerações de migrantes pesquisadas, suas pertencas culturais, em especial aquelas reveladas nas

suas trajetórias escolares (NOGUEIRA, 1998). Nesse sentido, perscrutaram-se as vivências das gerações de imigrantes em diferentes espaços e tempos escolares, bem como os modos de inserção local e as influências culturais desse grupo na sociedade de acolhimento.

A partir da análise da história de vida das oito famílias entrevistadas elucidaram-se duas razões principais de sua migração para Campo Grande-MS: motivações políticas, em face da ditadura Stroessner<sup>53</sup>, e necessidades econômicas. Dois trechos a seguir corroboram a afirmação. O primeiro trata de uma revolta contra o referido governo.

Esta revolta foi preparada para acontecer no dia 4 de novembro de 1956, porém foi descoberto antes. Então fui preso e me levaram para a polícia de investigação. Começaram a me torturar, queriam saber alguma coisa sobre a revolta. Eu entrei três vezes na sala de tortura... Sai de lá meio morto... Agradeço a Deus e a Virgem de Caacupé que estou vivo. (BENITES, imigrante, 2009).

A minha mãe era paraguaia, nós também nascemos no Paraguai, de lá viemos direto para essa fazenda na região da Nhecolândia no Pantanal. A minha mãe era noiva e teve filho, o noivo dela fez uma morte e foi preso e ela ficou grávida do primeiro filho, nesse tempo a minha avó ainda era viva. A minha mãe trabalhava em um mercado com um pavilhão grande, trabalhava com a lida da carne, nesse mercado só tinha mulheres trabalhando com o corte da carne, eu me lembro bem “malemá”. (NEPOMUCENO, imigrante, 2010).

Na sua maioria, os que chegaram a Campo Grande na primeira metade do século XX sequer tinham parentes no município. Contaram com a solidariedade dos campo-grandenses. Quem chegou depois dos

---

<sup>53</sup> O período ditatorial de Stroessner foi compreendido entre 1954-1989.

anos de 1950, por sua vez, já contava com a presença de parentes nos primeiros tempos da migração.

A imigração política era individual, mas a imigração por razões econômicas era de tipo família nuclear - pais e filhos. Em nenhuma das famílias o pai ou a mãe mandou buscar os filhos. Todos vieram na primeira viagem. Os laços com o Paraguai nunca se findaram, pois os agentes sempre procuram retornar para visitar os parentes: “Já me fizeram a pergunta: o senhor pretende voltar a morar no Paraguai? Não. Vou a passeio, gosto de ir a passeio. Mas criei raízes, hoje em dia me considero campo-grandense, me considero nato.” (QUEVEDO, imigrante, 2009).

Segundo Lang (2000), a migração torna-se uma corrente que mantém os imigrantes vinculados aos dois países. De um modo geral, a imigração é um projeto familiar para fincar raízes. Os imigrantes entrevistados não vieram para melhorar as condições financeiras e retornar. Pelo contrário, passaram a convidar familiares para que pudessem vir a Campo Grande e fixar-se no lugar.

No que tange à relação entre gerações, Segalen (1996, p. 222) considera que: “A presença simultânea de gerações assegura a transmissão de modelos culturais, desenvolve trocas numerosas e, mais geralmente, contribui para assegurar a reprodução social.”

Pode-se encontrar em Bourdieu (2008) a ideia apresentada por Segalen (1996), sendo que ele ainda amplia a dimensão da família:

A família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais. Ela é um dos lugares por excelência de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque

ela pode transmitir. Ela é o sujeito principal das estratégias de reprodução. (BOURDIEU, 2008, p. 131).

Esses autores enfatizam a família como tendo um papel relevante na reprodução das estratégias. Essa constatação também foi possível visualizar nas narrativas da migração paraguaia.

Além disso, Bourdieu (2008, p. 76) chama a atenção para o efeito “*arrow*”, ou seja, todo o conjunto de bens culturais que a família possui exerce um efeito educativo simplesmente por estar presente no ambiente familiar, fato que cria condições para uma trajetória escolar de êxito, pois todo o capital cultural acumulado no seu estado objetivado: “[...] aumenta a ação educativa automaticamente exercida pelo meio ambiente. Se se acrescentar a isto o fato de que o capital cultural incorporado cresce constantemente, vê-se que, em cada geração, cresce o que o sistema escolar pode considerar como aquisição.” (BOURDIEU, 2008, p. 76).

No campo da educação, estudos com a memória, principalmente os que empregam relatos orais, favorecem o conhecimento sobre o “passado” do processo de escolarização (DEMARTINI, 1988).

Nesta pesquisa, observamos que esses agentes sociais – imigrantes paraguaios - não só formulam estratégias de socialização no país de acolhimento, como também estabelecem estratégias de escolarização para seus filhos objetivando uma maior e melhor acomodação social. Esses agentes, principalmente a primeira e segunda geração, ao narrarem sobre suas trajetórias escolares deixam bastante evidenciado o valor dado à escolarização quando algumas estratégias são utilizadas na busca da inserção social.

Compreendemos que uma das primeiras metas estabelecidas para se alcançar um nível social melhor foi o trabalho. O capital econômico e a certificação por meio do diploma foram metas perseguidas pela família Quevedo. Esta questão “trabalho” é muito marcante nas narrativas

do Sr. Quevedo (imigrante - 2009). Cavarzere (1995, p. 09) afirma que: “Os emigrantes, na terra onde vão estabelecer-se, por vezes constituem elementos de desordem, ao invés de prosperidade. Se laboriosos, atraídos pela vida rural, estabelecem-se definitivamente e são rapidamente assimilados.” Esta foi a experiência vivenciada pelos paraguaios que migraram para Mato Grosso do Sul.

Assim sendo, compreendemos que a educação fixa-se simultaneamente, na apreensão que os agentes possuem diante do mundo social, feita a partir do conjunto das práticas do *habitus*. Desta forma, a socialização é reafirmada com o desenvolver de uma série de produções de *habitus*, no decorrer da vida dos agentes. (BOURDIEU, 2008).

Nesse processo de fixação, a escolarização é algo prioritário, como se observa na primeira geração: “O que a família tinha era trabalho, pai e mãe trabalhavam muito, e a gente trabalha junto também na época que era criança, mas sempre foi colocado muito por eles que a única saída, o único caminho que você tinha era estudar, não tinha outra situação.” (QUEVEDO, imigrante - 2009).

Para os imigrantes, a educação agrega valor de subsistência - de sobrevivência do grupo. A possibilidade de frequentar uma escola é sinal de esperança de uma vida melhor, pois ali se aprende a viver em sociedade, constituindo-se também num território relacional com possibilidade de demarcar as fronteiras entre o “eu” e o “outro”, conseqüentemente capaz de produzir as marcas, pertencas e vínculos com o grupo étnico.

A possibilidade de uma longevidade escolar é algo que traz inúmeros benefícios às famílias, afinal os certificados acadêmicos abrem portas em campos diversos, tais como no trabalho e no social. No espaço escolar é possível relacionar-se com pessoas de diferentes camadas sociais, bem como estabelecer vínculos matrimoniais.

Em Bourdieu (2008) compreendemos que o investimento na carreira escolar – a certificação escolar - está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado não apenas no mercado de trabalho, mas também, nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial.

Dessa forma, na segunda geração a escolarização permanece sendo incentivada. O imigrante reforça nas gerações mais novas:

Eu tive bastante incentivo. Eles falavam que eu tinha que estudar para ser alguém da vida, porque agora tudo é mais difícil. O meu avô sempre falava que tinham que ter o Ensino Superior, mesmo tendo o Ensino Superior as coisas eram difícil. A minha mãe sempre falava para seguir o caminho contrário ao dela. (BENITES, 2ª geração, 2010).

O que eu lembro é assim: a vida toda eu estudei em escola particular e até os quatro anos de idade eu estudava e a minha mãe também, porque ela fazia faculdade. Desde pequena, eu lembro do meu pai falando a mesma coisa que o pai dele falou pra ele. Ele falava pra gente que a escola era a coisa mais importante. Que a gente tinha que estudar. Que a nossa única alternativa era estudar. Desde pequena foi falando isso pros três, pra mim e pros outros dois irmãos. No começo nem escutava, não prestava muita atenção, não entendia muito. Mas eu fui crescendo e fui percebendo que o meu pai e minha mãe sempre colocaram em primeiro lugar nossos estudos. (QUEVEDO, 2ª geração, 2009).

As famílias, portanto, por meio de ações nem sempre milimetricamente calculadas, conseguem, por meio de suas ações materiais e simbólicas, desempenhar um papel fundamental na vida escolar dos filhos (ZAGO, 2008).

As estratégias no incentivo da escolarização também podem ser atribuídas aos percalços nos relacionamentos na sociedade de acolhi-

mento. As famílias foram unânimes em mencionar o processo de diferenciação entre “nós” e os “outros”. O grupo identificou preconceito e discriminação por parte da sociedade e também ressentimentos das formas pejorativas expressas nos apelidos e chacotas:

Na época que eu cheguei, reparei que as pessoas que migravam da fronteira, vinham corridos por algum motivo. A maioria que vinha aqui eram mal visto, e tinha assim muita discriminação. Muito preconceito, sempre paraguaio é vagabundo, preguiçoso, esse era o conceito. Matador, esfaqueador, mascarador. Porém os fazendeiros gostavam dos trabalhos braçais, desmatamento e na formação de pasto e divisões. (ORUÊ, 1ª geração - 2009).

Nós éramos os paraguaios. O povo brasileiro tinha receio dos paraguaios. Não é que o povo brasileiro não gostava dos paraguaios. É porque antes os paraguaios que vinham aqui eram igual os brasileiros que iam para o Paraguai; todos iam fugindo de um crime, de alguma coisa errada. Falava-se que era paraguaio, o povo se afastava, achando que estava fugindo de alguma coisa errada, ruim. Então, os filhos de paraguaios negavam que eram paraguaios por vergonha. (Sr. QUEVEDO, imigrante - 2009).

Goffman (1982, p. 62) afirma que “[...] a imagem socialmente deteriorada convive com o estigma étnico.” Isso se deve às sociedades que recebem migrantes, mas ao mesmo tempo os associam a atributos negativos produzindo assim uma identidade deteriorada.

Os estigmas impostos pela sociedade de acolhimento e, conseqüente, socialização e integração desse grupo étnico em seu novo campo social – sociedade campograndense - foi combatido por meio de estratégias dentre as quais encontramos duas nas narrativas do Sr. Quevedo (imigrante - 2009):

A nossa contribuição maior foi na parte de serviço, de trabalho e (re) organização da Colônia Paraguaia. [...] Então, como que você combate isso? Mostrando o contrário que nós também somos gente honesta, trabalhadora, mas tem que mostrar, e, como você mostra? Através da Associação. [...] Tinha um escritório bem montado na Rua Dom Aquino. Todo o domingo a gente fazia reunião, tomava tererê, chegava lá na sapataria. Nós já tínhamos 700 fichas, sócios pagantes, equivalente hoje em dia a R\$ 2,00. Fizemos naquele tempo a maior festa da independência do Paraguai. [...] queríamos festejar nossa independência.

Ao se referir à Associação Colônia Paraguaia fundada pelos imigrantes paraguaios o Sr. Quevedo fez a seguinte afirmação: “Foi grande a importância para os paraguaios e seus descendentes e, para Campo Grande naturalmente como integração da cultura e integração social. Claro que para nós [Paraguaios] foi mais importante que para Campo Grande.” (Sr. QUEVEDO, imigrante - 2009).

Assim sendo, podemos afirmar que cultura nunca se perde, mas se ressignifica. Percebemos essa continuidade no grupo de migrantes paraguaios e seus descendentes, por meio da concretização da Associação Colônia Paraguaia em Campo Grande, como fruto de estratégias desses agentes sociais.

Mas, com o passar dos anos, as diferenças se dissipam e os imigrantes paraguaios integram-se à sociedade de acolhimento - Campo Grande -, haja vista a representatividade política de membros da comunidade paraguaia. No momento, em que paraguaios ocupam cargos eletivos no poder legislativo<sup>54</sup> - municipal e estadual -, já não são os “outros”. Passam a ser “nós”, com as nossas múltiplas identidades culturais.

---

<sup>54</sup> Tratam-se de dois expoentes da comunidade paraguaia em Campo Grande que ocuparam cargos no legislativo e no executivo municipal.

Enfim, não existe uma identidade ambígua, mas uma ressignificação cultural da identidade das gerações de imigrantes. Agora é paraguaio-brasileiro, identidade hifenizada que ganha os contornos de duas culturas. Tornam-se unificados à sociedade de acolhimento, participam das políticas nacionais para os seus cidadãos, sem, contudo, deixar de partilhar as suas pertenças culturais de origem.

No caso da família Benitez, observa-se como são cultivadas as tradições religiosas católicas do povo paraguaio. As dimensões dessas práticas transparecem na participação em novenas no dia 8 de cada mês e na organização de festejos na Associação Paraguaia em comemoração ao dia de Nossa Senhora de Caacupé.

A família participa ativamente da Associação Paraguaia. Em suas narrativas enfatizam o trabalho em prol da Associação. Em especial, invocam a fé e as ações que empreenderam com o grupo dos pioneiros para arrecadar recursos para construir a Gruta com a imagem da Virgem de Caacupé.

Pode-se compreender que há formação de um *habitus* religioso no seio dessa família. O *habitus* constitui-se em disposições gerais (gostos ou preferências), que estão inseridas no meio social do agente social e que são por ele incorporadas tornando-se disposições duráveis. Funciona como uma estrutura estruturante, ou seja, como fazendo parte de sua subjetividade e direcionando suas ações.

Muitas vezes reconhecido e chamado de paraguaio, Cantero (2ª geração) afirma que gosta dessa ligação e de lembrar a história<sup>55</sup> de lutas de seus avós, o que evidencia a identificação dessa geração com o país de origem de seus ascendentes e a valorização da cultura.

---

<sup>55</sup> Thompson (2002) alerta que a continuidade dos efeitos da experiência migratória se estende por toda a vida do migrante e chega até às futuras gerações.

[...] tenho um maior orgulho que alguém me chame de Paraguaio, tenho um orgulho muito grande pela nacionalidade da minha avó, pela história do meu avô também. A história de minha avó de luta, a pessoa que vem de outros lugares para o Brasil, já vem na luta de conseguir viver em um país diferente. Eu me considero Paraguaio, eu tenho a camisa do time do Paraguai. Muitas vezes as pessoas me chamam de Paraguaio e eu gosto disso, é uma coisa que me atrai. (CANTERO, 2ª geração, 2010).

Cantero (2ª geração) destaca a ação da matriarca na criação dos netos, na manutenção de determinados rituais que compõem a tradição paraguaia. Ele afirma que a cultura Paraguaia não se “perde” na família “[...] Pela religião da minha avó, pela cultura da alimentação, pela maneira de comportamento de ser [...].” (CANTERO, 2ª geração, 2010).

A “herança cultural” que a família transmite é uma combinação de propriedades, as mais variadas, e um certo *ethos*, ou seja, um “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.” (BOURDIEU, 2008, p. 42).

Além disso, em Bourdieu (2008) compreendemos que a família é um lugar de produção e reprodução das práticas sociais do *habitus* desde a infância. Isto se configura como um princípio importante para a construção da realidade social, por meio de um trabalho de socialização.

Observa-se, portanto, nas famílias pesquisadas, que os investimentos na escolarização e o trabalho foram estratégias para pertencer a sociedade de acolhimento. Por sua vez, as práticas culturais de sua sociedade de origem lhes permitiu não desenraizar-se desta. O *habitus* incorporado na família e modificado nas trajetórias das diferentes gerações apresenta características híbridas, a partir das duas sociedades às quais os sujeitos estão vinculados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico-metodológico adotado possibilitou firmar na proposição de que nas trocas culturais que se realizam no processo migratório, os paraguaios constroem estratégias para manter os vínculos com a identidade de origem. Além disso, ao longo das gerações, ressignificam-se os símbolos identitários da cultura de origem e realiza-se a reterritorialização<sup>56</sup> em associações, festas, comidas típicas, religiosidades e outros, bem como se exerce uma influência sociocultural na sociedade de acolhimento. Com a longevidade escolar, os agentes ocupam posições de destaque, tanto do ponto de vista econômico quanto político.

A violência simbólica vivida na geração do imigrante não limitam as gerações seguintes, pois compreende-se que existe nas gerações certa mobilidade na apresentação de si e na representação das relações com o outro. Ou seja, as gerações seguintes não ficaram restritas apenas ao seu campo de inserção, o núcleo paraguaio, mas relacionaram-se e criaram novos vínculos, sem, contudo, deixar as raízes de seus *habitus* de grupo.

O imigrante sente-se parte e ao mesmo tempo está à parte, à margem de um universo diferente daquele de sua origem, ainda que este se apresente com inúmeros elementos de semelhança. As identidades se movimentam sendo constituídas por bases distintas e superpostas cujas fronteiras, tanto físicas quanto sociais, são continuamente construídas e reconstruídas.

No caso de imigrantes, em especial no grupo de paraguaios que forma estudados, supõe-se que a sociedade de onde partem e a sociedade

<sup>56</sup> O termo “reterritorialização” está em cena no atual estágio de internacionalização da economia relacionado à criação de novos territórios. Esses territórios, por sua vez, podem ser organizados a partir das referências dos velhos territórios quando, por exemplo, recriam-se parcialmente, em outros lugares, em um território novo, parcelas das características do velho território. Os deslocamentos espaciais, como as migrações, tão acirradas nos dias atuais, constituem a trajetória que possibilita o abandono dos velhos territórios rumo aos novos.

que os acolhe possuam uma imbricação resultante não somente das trajetórias históricas vividas e das suas determinações econômicas e sociais, mas também do conteúdo simbólico que informa a compreensão do mundo e, conseqüentemente, a constituição do agente. (Os conhecimentos acumulados durante a vida se reordenam em razão do cotidiano e da vida simbólica na tentativa de ocupar o vazio provocado pela mudança do território de origem, o que concorre para a constituição de novos modos de ser e estar.

## REFERÊNCIAS

ARCA. **Revista de Divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande – MS**. Campo Grande, n. 4, dez. 1993.

BÓIS, Lindomar J. **A presença paraguaia em Campo Grande**: O bairro Vila Popular (1966-2004). Universidade Federal Mato Grosso do Sul/Centro de Ensino Universitário de Aquidauana (UFMS/CEUA). Aquidauana: 2005.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, seleção e organização de Sergio Miceli. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Pierre Bourdieu**. Escritos de educação. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2008.

CABRAL, P. E. Formação étnica e demográfica. In: CUNHA, F. A. M. (org.). **Campo Grande, 100 anos de construção**. Campo Grande: UFMS, 2003.

CAVARZERE, T. T. **Direito internacional da pessoa humana**: a circulação internacional de pessoas. Rio de Janeiro: Renovar, 1995.

CAVIGNAC, J. A. Destinos migrantes. **Campos**, Curitiba/PR, v. 1, n. 1, p. 23-45, 2001.

DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de von. (org.). **Experimentos com história de vida**. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, 1988. p. 44-105.

DEMARTINI, Z. B. F. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 3 (45) – set./dez, 2004. p. 215-228.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. São Paulo: Vozes, 1982.

LANG, A. B. S. G. **Imigrantes portugueses em São Paulo**: reconstruindo identidades. XXIII Encontro Anual da ANPOCS, São Paulo, 2000.

MACHADO, P. C. **Pelas Ruas de Campo Grande**. 2. ed. Campo Grande, MS: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2008.

MARTINS, G. R. A cultura guarani na formação da sociedade paraguaia. **Revista Arca**. Revista de Divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande – MS. Campo Grande, n. 4, dez. 1993.

NOGUEIRA, M. A. A escolha dos estabelecimentos de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 7, p. 42-56, jan. abr., 1998.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. Prefácio Pierre Bourdieu. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SEGALEN, M. **Sociologia da família**. Lisboa: Terramar, 1996.

SOUZA, J. C. **A identidade do migrante paraguaio e de seus descendentes radicados em Dourados (1989 – 1999)**. 2002. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TOLENTINO, T. L. **Ocupação de Mato Grosso antes e depois da guerra da triplíce aliança**. São Paulo: Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1986.

ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

## EIXO 3 - INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS, ENUNCIACÕES, TRANSFORMAÇÕES

### **LA UNIVERSIDAD-DESARROLLO DESDE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EN BRASIL Y VENEZUELA. PERSPECTIVAS COMPARADAS**

Linoel Leal Ordóñez

Antonio J. García

Ligia Rosa Malavé

#### **INTRODUCCIÓN: Universidad, Desarrollo e Investigación en perspectiva**

Lo social constituye un tema de reflexión al asumir la triada: Universidad, Desarrollo e Investigación (UDI). En este sentido, un reto que se le ha planteado a la universidad, particularmente en los tiempos actuales, es el de atender una realidad social con desafíos en el marco de una pandemia de alcance mundial, sin embargo, fuera del contexto pandemia ya las sociedades tienen suficientes problemas para los cuales la UDI pudiera contribuir.

Este desafío implica una redefinición urgente, a partir de la investigación y en consecuencia del desarrollo, pero al mismo tiempo procurando el desarrollo por medio de la investigación; se establece entonces un camino de doble vía, y de vertiente iterativa en el que la Universidad se encuentra como territorio catalizador. Así, por ejemplo, es una prioridad el desarrollo áreas básicas como salud, alimentación y educación en países emergentes o en vías de desarrollo, como Brasil y Venezuela,

para lo cual se hace imperativo asumir una óptica de la universidad como palanca de desarrollo en tales áreas estratégicas.

La Universidad latinoamericana llega a ser un encuentro para el hombre, la ciencia y la sociedad, pero sigue históricamente recibiendo cuestionamientos acerca de su real función social y su contribución para el área de desarrollo en términos de resultados concretos. Sin embargo, tendríamos que cuestionarnos si tales críticas asumen que en un primer bloque de trabajo está el de la producción de conocimiento científico como base de su accionar. Magagnin Roczanski (2016, p. 1) destaca que “o planejamento e efetivação do desenvolvimento social e econômico, com caráter de sustentabilidade, demandam respostas novas a novos problemas, requerem a elaboração de conhecimento.”

En tal sentido, ha sido desde muchos años la Universidad ese espacio por excelencia para la producción del conocimiento del más alto nivel y, en tiempos en que se renuevan conatos de teorías descabelladas arropadas por un absurdo negacionismo de los avances que a ciencia (imperfectamente lo mejor de lo que disponemos en el planeta), es de carácter obligante que se convierta o mantenga, sin atribuir la culpa a nadie, en gestora de un cambio dirigido desde ella misma, desde sus propias intelecciones con criterios de solidaridad y de justicia social; esto implica asumir con firmezas un modo de pensar propio, el de la Universidad para el Desarrollo desde la Investigación científica.

En el contexto en el que Brasil se circunscribe, “O estudo realizado pela OCDE (2007) aponta que um dos principais desafios no que concerne à relação entre IES<sup>57</sup> e o desenvolvimento econômico regional, principalmente no caso brasileiro, é a interação destas instituições com as regiões em que estão inseridas e a sensibilidade às demandas regionais, o chamado papel regional ou territorialidade das universidades” (CALDARELLI; GABARDO DA CAMARA; PERDIGÃO, 2015, p. 2).

---

<sup>57</sup> Instituciones de Educación Superior.

En el raciocinio de escuchar a los otros externos a la universidad, hay necesidad imperiosa, destacan Inciarte, Parra y Bozo (2010), de que las universidades orientadas al desarrollo, en los países del sur, incluyan para el mejoramiento de la calidad de vida, no solo los conocimientos de la investigación tradicional, sino también, que sea una investigación que incorpore los saberes coloquiales con la participación de actores comunitarios. Ahora bien, esta perspectiva que desde Venezuela proponen Inciarte, Parra y Bozo plantea una serie de interrogantes, da fuerza a la exigencia de que la Universidad genere y transforme desde su entorno más local hasta el más global, y no a la inversa, que es quizá el modelo tradicionalmente representado por la universidad moderna.

De lo anterior surgen las interrogantes sobre en qué medida el conocimiento coloquial adquirido en espacios ajenos a la universidad proporciona los recursos para fomentar el progreso tecnológico, siendo que una lectura de la universidad es que en ella se produce y se traslada luego a los usuarios; también inquieta el tema de qué validez tiene el conocimiento cotidiano para la formación de un profesional (acorde con las exigencias internacionales), si ese conocimiento no es el resultado de un proceso de investigación científica. Ante tales cuestionamientos, ¿será que la investigación científica y la investigación con conciencia social son procesos excluyentes, en lugar de complementarios?, ¿Cuál lógica para Universidad, Desarrollo e Investigación opera en Brasil y Venezuela, dos países de América del Sur, vecinos y con historias y narrativas de desarrollo culturalmente dispares?

Este capítulo reúne algunas reflexiones, unas que son producto de una investigación doctoral macro realizada en Venezuela y otras que emergen de análisis en documentos oficiales y textos publicados sobre la Universidad, el Desarrollo y la Investigación en el contexto de Brasil. Su objetivo es presentar un análisis crítico sobre la Universidad en la agenda del desarrollo y la necesidad de creación desde un enfoque de in-

investigación epistemológicamente fundamentado en principios de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI), asumiendo para ello las formas y procedimientos propios de aproximación a los objetos de conocimiento, así como los recursos teóricos y metodológicos que doten de sentido a este hacer.

## **LAS NARRATIVAS Y ANHELOS DE DESARROLLO EN BRASIL Y VENEZUELA: ¿UNA AGENDA COMPLEMENTARIA DE UNIVERSIDAD E INVESTIGACIÓN PARA AMÉRICA DEL SUR?**

Si nos asumimos en un ángulo sociopolítico, más que económico, vamos a encontrar que, en nuestra historia reciente, de los últimos 30 años, la unión como proceso y necesidad entre los países de América Latina y/o del Sur. Este anhelo más sería formalizado (con notables esfuerzos desde un idealismo etnocéntrico) como Unión de Naciones del Sur (UNASUR), en primer momento propuesto por el fallecido expresidente de Venezuela Hugo Rafael Chávez Frías, lo cual implicó colocar a los países de América Latina en sintonía para una agenda de desarrollo conjunto, dando inicialmente el mayor peso al debate político.

Todo este esfuerzo de naciones sin embargo no fue ni homogéneo ni llegó a establecer claramente una agenda para desarrollo y mucho menos para ciencia. No se le resta importancia a la necesidad de implementar un instrumento multilateral como este, pero a experiencia demostró el error que hubo en sus fundadores al asumirla como un proyectil ideológico contra los países de América del Norte (USA y Canadá) y los de Europa, ampliamente envueltos con proyectos de desarrollo abiertos al capital y a las libertades económicas.

Brasil y Venezuela, como naciones suramericanas, comparten agendan en el sentido de construir un bloque de desarrollo más solidario,

con mayor inversión social y economías más alejadas del neoliberalismo; al menos esta fue la propuesta iniciada y promovida desde Venezuela en el auge del presidencialismo de izquierda latinoamericana de los años 2000. Sin embargo, sobre este movimiento integracionista, Barnabé (2011) destaca el carácter disperso en cuando a modos de ver a la región, y sobre los cuales establece tres vertientes de sur-americanismo:

**Cuadro 1 - Tres grupos de países de Suramérica y su visión de desarrollo.**

Grupo	Países	Tendencia/Propuesta
Transformadores	Venezuela, Bolivia y Ecuador	Críticos duros al neoliberalismo, proponen un énfasis en la economía social, con base neo-estructuralista radical, con formulación neo-socialista bajo la propuesta del “Socialismo del siglo XXI”, de Hugo Chavez. Latino-americanismo duro.
Reformadores	Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay	Mantienen tendencias antineoliberales con enfoque menos radical, Comparten ideas del Consenso de Washington: apertura comercial, control antiinflacionario, estabilización de la moneda y control del déficit público, aunque defienden mayor inversión en proyectos de inclusión y desarrollo social.
Modernizadores	Chile, Colombia, Perú, Guyana y Surinam	Tendencia hacia la libertad económica, con el bi y multilateralismo. Defienden las alianzas con organismos y países y reglas de trabajo del tipo ALCA y CARICOM. Defienden una forma más suave de liberalismo.

Fuente: Elaboración de los autores, en función del trabajo de Barnabé (2011).

Como se evidencia en el cuadro resumen, las visiones de desarrollo para América del Sur en que se encuentran tanto Brasil como Venezuela son singularmente dispares. La disparidad no debe ser de forma exclusiva negativa, sin embargo, tiene peso en las agendas de desarrollo para ciencia, tecnología e investigación.

Por ejemplo, para Venezuela la vinculación considerada estratégica en materia de vinculación y cooperación académica (formación para investigadores por medio de cursos de maestría y doctorado) se alineó con países denominados “no alineados”, tales como Cuba, Rusia, Francia

y Argentina (estos dos últimos cuando tuvieron como presidentes a Nicolás Sarkozy y el matrimonio Kirchner, respectivamente, como simpatizantes de propuestas socialistas), estando en muy mínima vinculación con la universidad brasilera y su robusto sistema de postgrado, inclusive en los escenarios cuando el Partido de los Trabajadores estaba en el gobierno, con Lula y Rousseff. Pero la realidad con Brasil no fue diferente a la venezolana, ya que los acercamientos del Coloso del Sur han sido más hacia países de Europa o América del Norte, alejándose de la agenda profunda o moderadamente latinoamericanista del grupo 1, y contradictoriamente del grupo 2 del cual forma parte como país reformador.

Toda esta realidad hace más compleja y en ocasiones conflictiva las relaciones entre las agendas de desarrollo en la gran América Latina/América del Sur. Así, como toda manifestación del hombre, el pensar la ciencia y el desarrollo constituye una expresión de un presente que preocupa y que a su vez tiene presencia, que se vincula a un preguntar que se proyecta en un horizonte de reflexión e interpretación crítica. Así, en la condición de suramericanos, se nos presenta como demanda el descubrir y describir nuevos horizontes con potencialidades transformadoras, en función de lo social como vertiente que favorece un modo de pensar del Sur.

De allí que, resulte necesario escuchar las voces de algunos estudiosos del pensar latinoamericano como Arturo Andrés Roig (Universidad Nacional del Cuyo, Argentina); Carlos Maldonado (Universidad Externado de Colombia); Alicia Inciarte, María Cristina Parra y Ana Julia Bozo (Universidad del Zulia, Venezuela), quienes en sus intelec-ciones divisan una nota temática en común: Universidad, Desarrollo e Investigación.

## UNA AGENDA DE DESARROLLO DESDE LA INTELECCIÓN DEL SUR DE AMÉRICA

Desde la perspectiva de Arturo Andrés Roig, Universidad, Desarrollo e Investigación son categorías, realidades extralingüísticas, que favorecen la comprensión de nuestro pueblo. Estos son temas con identidad propia que permiten, en primera instancia, conectarse, con otras realidades propias de la región, sin perder su conexión con el mundo. Una identidad que se caracteriza por el "nosotros". Esta es la construcción de referentes identificatorios que sean genuinos, con una proximidad semántica entre esas categorías.

Según sostiene Cortez y Santos (2012), para Roig las categorías son "resúmenes de la realidad con las que construimos nuestros propios discursos, son palabras que contienen y proyectan determinados significados de lo real". Además, de ser estructuras mínimas de interpretación, llegan a identificarse conceptualmente, cómo son trabajadas desde un contexto particular y a su vez desde nuestro mundo. Se abre la posibilidad de contextualizarlas desde nuestra propia realidad latinoamericana, a partir de voces de quienes han construido proposiciones respecto a la universidad desarrollo e investigación.

Hay la comprensión del nosotros, la subjetividad y la intersubjetividad que conduce a una distinción conceptual. Son horizontes a los cuales se pueden acceder, al darse un reconocimiento de interrelaciones, tomando en consideración su problemática social de base. Para Vignale (2010, p.1) "en *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, Roig analiza estos pasajes de las Lecciones sobre la filosofía de la historia universal de Hegel, en los cuales menciona su análisis histórico respecto de América Latina. Además de mencionarla como el 'país del porvenir' alega que es 'un país de sueño', pero no para los americanos mismos, sino para aquellos cansados de la vieja Europa.

Por su parte, en la perspectiva del Profesor Carlos Maldonado, de la Universidad Externado de Colombia, la investigación constituye la razón misma de las universidades y centros e institutos de investigación que, a su vez, mantienen una unidad con implicaciones recíprocas y necesarias con el desarrollo. En el caso de las universidades, necesariamente tienen que vincularse con los problemas de la nación mediante la vía de la investigación. El reconocimiento de esta vinculación abre el espacio para la consideración de lo social y su relación con la ciencia y la tecnología. En consecuencia, aparece el área de Estudios sociales en ciencia, tecnología y sociedad. Es oportuno mencionar que en Venezuela se denominan: Estudios en ciencia tecnología e innovación.

Una propuesta que hace el Profesor Maldonado es la consideración de la ciencia y la tecnología como política pública, declarando que: "la ciencia y la tecnología constituyen factores que posibilitan el desarrollo de la vida social de un país" (MALDONADO, 2005, p. 15). Sin embargo, en América Latina es poco destacado el papel de la investigación y el desarrollo.

Cabe mencionar que: "[...] la ciencia y la tecnología están en función de la vida, esto es, del cuidado y el posibilitamiento, el enriquecimiento y dignidad de la calidad de la vida, de suerte que todo conocimiento cerrado restrictivo o privado amenaza a la vida misma y no garantiza su especificidad, que es el trabajo con posibilidades, en paralelo, y como construcción incesante de futuros." (MALDONADO, 2005, p. 84).

Otras voces que merecen ser escuchadas, son las de Inciarte, Parra y Bozo, quienes proponen un marco teórico alternativo, que permita comprender los nuevos roles de las universidades en los países en vías de desarrollo. Uno de los ejes temáticos que abordan está referido al concepto de universidad, destacan su función social. Así se ve por ejemplo que

[...] la tendencia mundial en educación superior se inclina hacia la diversidad de modelos organizativos y misiones institucionales. Al mismo tiempo, las presiones sociales, económicas y culturales generadas nacional e internacionalmente, están creando modelos diferenciados en los sistemas de educación superior, que responden a criterios definidos de acuerdo con los perfiles de las sociedades atendidas. Nuestra hipótesis es que las universidades pueden revestir diferentes fisonomías, crearse y funcionar conforme a concepciones y parámetros distintos, trabajar con códigos y lógicas diversos. (INCIARTE, BOZO; PARRA-SANDOVAL, 2012, p. 14).

Es así una exigencia que la universidad contribuya con soluciones concretas a los problemas. Su orientación al desarrollo le plantea como exigencia intervenir en los contextos en los cuales está inserta, a fin de contribuir en el fortalecimiento de capacidades que estén vinculantes al desarrollo humano y sustentable.

Por otra parte, las universidades orientadas al desarrollo, el retorno a lo social posibilita las condiciones para generar conocimiento que permita el mejoramiento de las condiciones de bienestar sanitario, educativo, infraestructural, urbanístico, cultural; esto no es más que decir, el desarrollo humano. Ello dirige la atención no hacia una agenda internacional, sino más bien, a una realidad que es vívida en lo más local.

Como propuesta, estas investigadoras construyen Universidad a partir del Modelo Heurístico de ejes, descriptores y atributos que permiten combinaciones mutables, de forma que cada tipo de universidad (desarrollo; profesionalizante; de investigación; emprendedora; corporativa; socialista) originados en la realidad contextual encontrarán su representación en el modelo sin importar cuánto y cuándo muten.

Por ejemplo, en América Latina y el Caribe no parece razonable pensar en marcos rígidos o modelos homogéneos de organización de los

sistemas de educación superior. Lo social al contextualizarse actúa como condicionante, tal como pudiera ocurrir con las tradiciones, preferencias políticas y culturales en cada país.

Por otra parte, si se desea tener como tarea a la re-conceptualización de la universidad, del desarrollo y de la investigación, hay que tomar como orientadoras de esa re-conceptualización, las siguientes tareas: la reubicación de los países latinoamericanos en el mapa de producción científica mundial, la vinculación entre los actores sociales y sus problemas y la ciencia. Así como también, abrir la Universidad a la diversidad de modos de pensar, el respeto a la diferencia, y con ello contrarrestar la amenaza siempre latente del pensamiento único como política de los gobiernos de turno, como ocurrió en Venezuela bajo la propuesta del Socialismo del Siglo XXI.

## **EL ESTUDIO SOCIAL DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA PARA EL DESARROLLO EN VENEZUELA: ¿QUÉ SE ESPERA DEL CONOCIMIENTO GENERADO EN LAS UNIVERSIDADES DEL SUR?**

La vinculación de la ciencia y la tecnología con cualquier propuesta social o sociológica se encuentra amparada dentro los denominados Estudios (sociales) en Ciencia, Tecnología y Sociedad (ESTS) y “[...] constituem uma área de pesquisa fundamentalmente interdisciplinar. Acredito, porém, que em áreas dessa natureza os avanços são possíveis através de processos interativos em que pesquisadores dos campos de conhecimento envolvidos possam contribuir trazendo ideias, reflexões ou mesmo questionamentos próprios a seus campos específicos.” (BENAKOUCHE, 2012, p. 12).

Por ello ha resultado pertinente plantear en este apartado una discusión del desarrollo, la ciencia y la tecnología desde el contexto de los ESCT. Para el entorno brasileiro, por ejemplo, habrá de destacarse que

“[...] em meio a combates políticos intensos e de esforços de formulação de teorias compreensivas sobre o processo de desenvolvimento da nação brasileira, tanto [Álvaro] Vieira Pinto como [Alberto] Guerreiro Ramos consideraram a percepção das relações entre tecnologia, cultura e desenvolvimento como fulcrais para a constituição de suas respectivas estratégias de persuasão acerca das políticas de construção da sociedade brasileira futura.” (QUELUZ; MERKLE, 2012, p. 28).

Por su parte, el contexto de Venezuela, sobre todo con algunos referentes empíricos, teóricos y metodológicos sobre la pregunta por el comprender y la búsqueda del sentido de la investigación, se va a orientar sobre la base de un modelo sociopolítico del Estado Venezolano, que orienta la aplicación de la ciencia y la tecnología para el desarrollo social, bajo la premisa del malogrado *Socialismo del Siglo XXI*, en la gestión del Chavismo y el Madurismo en el país.

En estos términos, la ciencia y el desarrollo no pueden separarse de una indagación sobre aquello que sea el tipo de investigación que se requiere, según la concepción de Ciencia, Tecnología e Innovación que se tiene como proyecto país. Al respecto, se pretenden vislumbrar las categorías conceptuales que perfilan ese objetivo: la necesidad de construir el valor pedagógico de la investigación, como recurso para la transformación desde la práctica docente en la Universidad.

En primer término, es importante conocer para su análisis, cual es la visión del marco político-estratégico que definen las políticas públicas que en materia de ciencia y tecnología se disponen hoy día. Conocer de sus principales principios, permite señalar hacia dónde debe apuntar el avance científico-tecnológico, y con ello, exponer las diferentes contradicciones que afloran en su implementación dentro del ámbito académico universitario para el desarrollo. Esto busca definir una manera en que puedan plantearse desde su propia operatividad, alternativas como necesidad de cambio y/o transformación.

El enfoque Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) que se establece para Venezuela como un plan integral, consiste en el desarrollo de un modelo que busca el logro de una mayor soberanía e inclusión social, a diferencia del modelo que se aplicaría en el grupo de países más modernizadores o que se alinean con las propuestas *tecnofílicas* de los países desarrollados de América del Norte, Europa y Asia. De allí su orientación basada en potenciar los procesos productivos eficientes, fundamentalmente convenientes desde el punto de vista de sus impactos sociales y ambientales. Por tanto, las premisas básicas pertinentes a dicha visión son las que definen un modelo integrado de desarrollo que hace énfasis en las comunidades, su territorio y sus potencialidades específicas concretas (PLAN NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN, 2005-2030)

De acuerdo con este plan CTI, la visión de desarrollo está basada en la valoración de las realidades y capacidades propias, como perspectiva para incorporarse competitivamente en el contexto económico mundial. Esto es especialmente importante, debido a las posibilidades que ofrece para nuestros países latinoamericanos, hacerle frente a la intensificación del proceso de globalización y sus efectos sobre los estados nacionales: su influencia en la pérdida de soberanía, la profundización de la pobreza, la exclusión social, entre otros.

Ahora bien, si se acepta que desde el modelo CTI, la educación es esencialmente para la transformación de la vida en sociedad, podemos hablar de un sistema integral de educación e innovación en el que éstas se vuelvan aspectos de una sola y misma estructura de pensamiento y acción. La universidad, institución intrínsecamente asociada al conocimiento científico-tecnológico, debe entender que las diferentes disciplinas que gestiona deben organizarse de una manera particular, en el que sus relaciones mutuas, ya no corresponden a un sistema a priori de ciencia y tecnología, sino más bien, enfocadas hacia la búsqueda del bienestar de

la población basado en la satisfacción de las necesidades nacionales. Esta pretensión tiene la amenaza de encerrarse en ella misma, sin embargo, al tener en su camino ejecutores de políticas públicas, más enfocados en propaganda ideológica que en un modelo de desarrollo sociopolítico bienintencionado.

En este sentido, es comprensible entonces que esta nueva concepción de la educación universitaria asimile la investigación como parte integrante de un mismo proceso pedagógico y proponga superar el esquema tradicional de la mera transmisión de contenidos, basada en premisas de la tecnología material, el empirismo objetivista, y en enfoque de producción más que en el proceso transformador, propio de algunos centros de estudio de países del grupo reformador y modernizador.

De allí que la abertura de espacios a nuevos referentes para construir conocimiento, donde su consideración más importante y piedra angular de trabajo, debe estar centrada en el esfuerzo por desarrollar, mediante la creatividad, la introducción de novedades (innovar) que perfilen el progreso tecnológico, y la utilización eficiente de los recursos productivos propios. Todo esto requiere, una práctica pedagógica pertinente para su estudio e implantación desde la Universidad.

Así pues, frente a lo que nos exige como referencia el modelo CTI venezolano, existe una realidad incontrovertible. Y es que siguen existiendo razones nítidamente visibles, que condicionan la constitución de una investigación con características auténticas para el avance de la ciencia, la tecnología e innovación con pertinencia en el mejoramiento social, económico y cultural de las comunidades. En este escenario, las limitaciones existen en la obligación de suscitar el carácter crítico que dote de capacidad intelectual en el docente-investigador, permitiéndole asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas, que encarrilen la investigación que exige dicho modelo (HERRERA, 2013).

Entendiendo que a partir de la construcción de un verdadero conocimiento sobre las relaciones sociales y las condiciones reales que operan desde esta visión, la universidad tiene que transformarse en una institución política en el sentido más amplio, que conforme una interrelación Estado, Industria y Comunidad, en la planeación de los sistemas tecnológicos vigentes. Y con ello, el camino que pueda generar el cambio de un país dependiente de la exportación de materia prima, acelerando un potencial endógeno que ayude a contrarrestar la aguda crisis económica, con la urgencia de crear un sistema productivo diversificado.

Por ello, investigar en CTI exige tener ese sentido fundamental, pensar en una metaciencia, una metainvestigación; todo cuanto se produzca como conocimiento científico debe fundarse en el horizonte de la ciencia, en la creación y aplicación de tecnología como modos de hacer y en el supuesto de que la Universidad sigue siendo espacio supremo para creatividad, intelección y producción de medios para el desarrollo. Se espera que el profesor universitario con sus estudiantes, dentro de la estructura organizativa de un sistema universitario definido para ello, desarrollen en el proceso de aprendizaje e investigación, la apertura de un espíritu creativo, frente a los requerimientos del entorno. Con ello se dotaría de una actitud crítica, de cuestionamiento a los elementos que conforman los sistemas tecnológicos ya reconocidos, o en vías de serlo, por la comunidad, previendo desde la universidad, alternativas para una planeación dirigida hacia un diseño estable y beneficioso, con características propias de tales sistemas.

Por lo tanto, se orienta una investigación (construcción de conocimiento) que afiance mejor el proceso de formación, concebido de forma integral, que escale a una instancia superior de una educación tecnológica, centrada en los contenidos y enfoque reduccionista, la mayoría de las veces soportada por un conjunto de elementos que refuerza el aprendizaje acrítico y descontextualizado. Este producto de una educa-

ción tecnológica focalizada en la adquisición de conocimientos y habilidades para el empleo netamente instrumental sería incompatible con ese modelo de CTI descrito.

Todo lo anterior expone la reflexión sobre la base del tipo de saberes que en un imaginario social más concreto se espera producir en el campo de la ciencia y la tecnología, intentando dar respuesta con relación al tipo de investigación en CTI que se requiere y en la cual deben ser formados los profesores universitarios para que ella tenga pertinencia en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas. Para lograr tal performance, debemos pasar ineludiblemente por situar como finalidad primordial, la explicitación del saber pedagógico implícito en la tarea docente, ya que la intención es develar la comprensión de la propia práctica como recurso para su transformación en la construcción del sentido mismo de la investigación en función del modelo CTI, a la cual el Estado hace referencia.

Tenemos ahora la exigencia de encontrar fundamentalmente la relación de comprensión del docente-investigador y la realidad que se estudia en materia científica y tecnológica, para pensar en una práctica pedagógica que, al mismo tiempo, se constituye en una práctica de construcción sistemática de conocimiento y de formación de actitud epistemológica de cambio. Esto es, la toma de conciencia crítica socializada, ante lo que se viene o ha venido haciendo en materia de ciencia y tecnología.

Hay que cuestionar o superar esto, en definitiva. Para ello, la constitución de una pedagogía de la investigación en CTI y sus implicaciones en las competencias de carácter cognitivo de los profesores universitarios como actores tradicionales de la Universidad, busca la necesidad de generar, así mismo, las formas y procedimientos propios de aproximación pertinente a los saberes que se requieren, así como los recursos metodológicos que la dotan de sentido. Al respecto, este proceso es comprender la concepción del tipo de saber que está en juego, para establecer una

práctica pedagógica tal, que la investigación que se haga y el saber que la constituye, tenga validez epistemológica (BEDOYA, 2001).

Para ello, el debate epistemológico debe propiciar que la investigación en CTI pueda estar articulada con las implicaciones críticas del conocimiento. Esto es reconocer que, al mismo tiempo que se investiga, se genera un proceso educativo, de auténtica formación tecnológica, que hace pensar al aprendiz cómo se está procediendo (Bedoya, 2001). Emergen, así como tareas la de analizar no solo qué procesos se llevan a cabo en el acto mismo de aprendizaje, sino comprender, además, lo que este conocer implica en última instancia. Una auténtica formación tecnológica, que no está limitada a dominar, a retener, a acumular toda la ciencia de que pueda ser capaz y que presume saber, sino el pensar y comprender el saber que dice poseer.

La visión de la educación universitaria desde la mirada de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) que adopta Venezuela constituye en sí misma una invitación a la crítica de cómo se percibe la educación y por ende la investigación cómo base para la generación de conocimiento en pro de lo social. Ella pretende abrir espacios a nuevas visiones, a nuevas formas de racionalidad, que invitan a pensar en una nueva forma de hacer las cosas. Un análisis de la dinámica y el impacto de la ciencia y la tecnología debe necesariamente describir los rasgos básicos que condicionan su emergencia como institución social en el contexto histórico correspondiente, sea de una economía política de mercado, o una del Estado como controlador de toda la vida ciudadana, como pretende el Socialismo del Siglo XXI.

Tal enfoque supone, asimismo, una descripción de las condiciones bajo las cuales se expresa en el presente, en el marco de las condiciones sociales, económicas, ambientales y políticas, tanto a escala mundial como en sus dimensiones nacionales, regionales y locales de nuestra región en cuanto comunidad suramericana.

Las características de la evolución institucional de la ciencia en Venezuela explican, en buena medida, la cultura científica en el seno de la sociedad venezolana. Los aportes u omisiones de la ciencia y la tecnología en el proceso de construcción de una imagen de país, se vincula al tipo de cultura científica que se ha venido construyendo. Estar conscientes de estos hechos es un paso hacia el mejoramiento del impacto que una comunidad tan importante como la científica puede prestar al país.

## **ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**

La región de América del Sur sigue representando grandes desafíos, en medio de utopías, proyectos sociopolíticos fallidos y desunión en las agendas de desarrollo en cuanto asumidos como bloque de trabajo. En el caso de Brasil y Venezuela se observa la distancia visto que son países con tipologías y culturas sociopolíticas diferentes; por un lado tenemos a un Brasil que mira hacia el Norte de América, Asia y Europa, con los países desarrollados, mientras que la agenda socialista presente en los planes o tentativas de Venezuela en materia de CIT se orientan hacia países como Cuba, Rusia y China, compatibles con el modelo de economía social, y en franca tensión con los Estados Unidos de América del Norte.

Sin embargo, esta opacidad dada por las agendas ideológica no debe alejarnos de la idea de que las universidades venezolanas han producido conocimiento, independiente de las tentativas de control del gobierno de turno. Esta producción de conocimiento plantea también desafíos y un anclaje a un pasado reciente de 40 años de democracia antes de la llegada de los gobiernos chavista y madurista. La agenda de desarrollo de Venezuela queda arquetípicamente vinculada al proyecto sociopolítico de los años 70, cuando el país se abrió al mercado producto del alza en los precios del petróleo y su consecuente nacionalización.

Por su parte, Brasil mantiene una agenda desarrollista basada en la política de los rankings, la internacionalización y la producción en masa de conocimiento desde sus universidades, como parte de una política pública de educación universitaria que, con altas y bajas en los últimos 20 años, ha mantenido su robustez y supremacía en América Latina, aun cuando sus agendas en cuanto a teoría económica y sociopolítica se acercan al neoliberalismo.

Tales realidades socioculturales y políticas sin duda influyen las agendas de ciencia, tecnología e innovación, y con ello los patrones de producción de conocimiento con miras al desarrollo.

## REFERENCIAS

BARNABÉ, Israel Roberto. Unasul: desafios e importância política. **Revista Mural Internacional**, Año II, número 1, junio 2011. Documento en línea, disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/287554762\\_Unasul\\_desafios\\_e\\_importancia\\_politica\\_Unasur\\_challenges\\_and\\_political\\_importance](https://www.researchgate.net/publication/287554762_Unasul_desafios_e_importancia_politica_Unasur_challenges_and_political_importance).

BEDOYA, José Iván. **Epistemología y pedagogía**. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos. Bogotá: Eco ediciones. 2001.

BENAKOUCHE, Tamara. A contribuição da teoria sociológica para o desenvolvimento dos estudos em ciência, tecnologia e sociedade, em MICELI KERBAUY, Maria Teresa; NOVAES DE ANDRADE, Thales Haddad & MASSAO HAYASHI, Carlos Roberto. **Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil**. Alínea Editora: Campinas. 2012.

CALDARELLI, Carlos Eduardo; GABARDO DA CAMARA, Marcia Regina; PERDIGÃO, Claudia. Instituições de ensino superior e desenvolvimento econômico: o caso das universidades estaduais paranaenses. **Revista Planejamento e Políticas públicas**, n. 44, jan./jun. 2015. Documento on-line, disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4144/1/PPP\\_n44\\_Instituicoes.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4144/1/PPP_n44_Instituicoes.pdf).

HERRERA, José Darío. **Pensar la educación, hacer investigación**. Bogotá: Universidad de la Salle. 2013.

INCIARTE, Alicia; BOZO, Ana Julia & PARRA-SANDOVAL, María Cristina. **Re-conceptualización de la Universidad**. Una mirada desde América Latina. Centro Internacional de Investigaciones sobre el Desarrollo/IDRC, Ottawa, Canadá. 2010.

INCIARTE, Alicia; BOZO, Ana Julia & PARRA-SANDOVAL, María Cristina. Reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para América Latina. **Revista Avaliação**, v. 17, n. 3, p. 637-660, nov. 2012. Documento en línea, disponible en: <https://www.scielo.br/j/aval/a/JmK8yn3cbrffHX6ZbwrM3Md/?lang=es&format=pdf>.

MAGAGNIN ROCZANSKI, Carla Regina. **O papel das universidades para o desenvolvimento da inovação no Brasil.** UDESC, 2016. Documento on-line, disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171283/OK%20-%20101\\_00528.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171283/OK%20-%20101_00528.pdf?sequence=1).

MALDONADO, Carlos Eduardo **Ciencia y tecnología como políticas públicas y sociales. Universidad Externado de Colombia.** Centro de Investigaciones y Proyectos Especiales. Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. 2005.

PLAN NACIONAL DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN: CONSTRUYENDO UN FUTURO SUSTENTABLE VENEZUELA 2005-2030. Ministerio de Ciencia y Tecnología Primera edición: octubre 2005. Ministerio de Ciencia y Tecnología, Caracas. ISBN: 980-6889-01-0.

QUELUZ, Gilson Leandro; MERKLE, Luiz Ernesto. *Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento nacionais no pensamento de Álvaro Pinto Vieira e Alberto Guerreiro Ramos (1956-1964).* In: MICELI KERBAUY, Maria Teresa; NOVAES DE ANDRADE, Thales Haddad & MASSAO HAYASHI, Carlos Roberto. **Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil.** Alínea Editora: Campinas. 2012.

VIGNALE, Silvana. Arturo A. Roig: la filosofía latinoamericana como filosofía auroral. **Revista Utopía y Praxis latinoamericana**, v.15, n.51, dic. 2010. Documento en línea, disponible en: [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162010000400011](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162010000400011).

# REGRAS DE ENUNCIÇÃO E TRANSFORMAÇÕES DISCURSIVAS: AS BASES DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO (1985-1991)

Antônio Carlos do Nascimento Osório

O objetivo deste capítulo é socializar parte das regras de enunciação e transformações discursivas, garimpadas em arquivos, que deram sustentação às bases do Curso de Mestrado em Educação (CME), cujas atividades acadêmicas iniciaram em 1988, enquanto primeiro Curso em nível de *stricto sensu* no estado de Mato Grosso do Sul e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pelos movimentos que foram se alicerçando em sua constituição e seus desdobramentos em redes de relações e domínios, por intermédio de diferentes enunciados contidos nos discursos produzidos no período estudado.

Trata-se dos primeiros anos de discussões e encaminhamentos para construção de seu primeiro projeto, que ocorreu pelo então Departamento de Educação (DED), do Centro de Ciências Humanas Sociais (CCHS), e dos três primeiros anos de seu funcionamento, abrangendo arquivos do período de 1985-1991, do CME, do DED/CCHS/UFMS. Para proceder às consultas nesses arquivos, às observações e às análises, foram utilizadas algumas ferramentas de Michel Foucault (1926-1984), tendo como princípio buscar o não familiar; o estranho; a rejeição da continuidade ou não do processo histórico e das possíveis causalidades, possibilitando ampliar estratégias metodológicas, constituídas à medida que os estudos foram exigindo novas relações e requerendo subsídios referentes a outros campos de saberes, como do Estado brasileiro, estado de Mato Grosso do Sul e da primeira versão da Universidade Estadual de Mato Grosso.

Nesse contexto, de efeitos de poderes pelos saberes circulantes, o estudo das bases do CME da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é tomado como micro espaço catalisador de convergências de práticas exercidas, na estrita relação de retificação, instituição, institucionalização e institucionalidade, pelos hiatos entre leis, regras e normas, permitindo dar abertura ao agregamento de compreensões motivadas pelas diferentes ocorrências, como uma espécie de monumentos fundados, ficando evidente a pluralidade de episódios heterogêneos, raros e dispersos, transformados em alguns estratos por uma grade de enunciados, neste estudo, fígados em cada documento consultado, enquanto campo contestado e de disputas históricas.

Michel Foucault, na obra *Microfísica do poder* (2003), indica como concepção de prática ou de relações, exercícios de poderes, algo que se efetiva pela própria natureza humana, sempre em redes, assumindo assim dimensões coletivas que circularam, vigiaram, controlaram, hierarquizaram e individualizaram, colocando em jogo os atores envolvidos, afastando-se muitas vezes de questões relacionadas as finalidades ou propósitos institucionais, exercendo ou sofrendo os efeitos desses poderes de forma diluída, disseminada, em diferentes situações e níveis estruturais:

Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (FOUCAULT, 2003, p. 175).

Em comum, estratégias e ferramentas de controles oriundas de mecanismos de diferentes espaços, que envolvem atores e instituições, submetidas com maior ou menor intensidade em jogos de subjetivações e objetivações que vão se constituindo pelo papel que cada um ocupa ou grupos nessa engrenagem de rede de relações, enquanto

tentativas de verdades e domínios. São saberes efervescentes, que nasceram por elaborações singulares ou plurais com os mais diferentes propósitos, que ganham o coletivo, impondo discursos como únicos e verdadeiros, a partir de cada enunciado, por isto são saberes operantes, sem deixar evidente o que gostariam que fosse, seja ou deveria ser, instituindo pervertidos jogos de interesses, predominantemente provisórios e contraditórios.

Em pauta, tentativas de problematização dessas práticas exercidas que antecedem, acompanham o CME e esbarram em diferentes interesses, pelos desvios e atalhos que se introduziram, consolidaram e esgotaram, enquanto processos contínuos de relações de poderes, em suas emergências, que não têm localização peculiar, exigindo, então, compreendê-las, na proporção do possível, transformadas neste momento em campos de análises, agora desdobradas como exercícios de uma economia política, pelas brechas que se reorganizam e, transitoriamente, transformam-se em enfrentamentos, contradições e sustentações de valores do ambiente, tendo como propósito fixar cada indivíduo ou grupo envolvido, induzindo-o aos exercícios de docilidade e de produtividade, dando abertura para o desapontamento profissional, medos, adoecimentos, receios e dúvidas, operados pelo o que alguns autores consideram como uma espécie patologia acadêmica, circulantes nas universidades.

As análises que se articulam com tal intenção têm como base as práticas discursivas, as ações e intervenções. São assim criadas as condições para se pensar, de forma peculiar de compreendê-las, não pelo dito, escrito ou não, mas pela intenção omitida pelos discursos, além de ter como alusão aquilo que nos instrui num estudo desta ordem, conforme anuncia Foucault (2010, p. 242):

É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verda-

deiro e do falso, e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, da governabilidade etc.).

Essas práticas não são apenas uma condição pormenorizada de analíticas de poderes, mas uma espécie de procedimentos individuais e coletivos, que se expressam no institucional, engajados nas ultrapassagens de suas fronteiras impostas, por meio de noções tais como representação e criação, e que propiciam verdadeira experimentação do próprio pensar, por intermédio de jogos de combates, frutos das formas de subjetivações e objetivações de cada envolvido, tendo em comum o mesmo espaço, cujas divisas sempre serão extrapoladas.

Foram anos de consultas, exigindo constantes releituras e reunião de outras informações, cujas associação e organização ocorreram mediante seleção de temas, que se diferenciam pelos espaços de discussões e decisões tomadas, como já foi anunciado. Isso exigiu a utilização de vários recursos que facilitaram, em parte, as leituras dos documentos, que em sua maioria, pela tecnologia da época, foram datilografados, poucos digitados. Esses últimos, quando impressos, ocorreram em uma máquina de modelo matriz sequencial, em formulários contínuos, sem paginação. Em alguns casos, foi necessária a utilização de lupa, scanner e fotocópia, de maneira a garantir a melhor leitura das informações contidas em cada material impresso, além de ser precária a preservação dessas fontes.

Outros documentos estavam armazenados em *diskets*, dificultando o acesso, uma vez que, no momento do levantamento de subsídios para este estudo, a Instituição já tinha descartado todos os equipamentos providos desse tipo de HD. Os *diskets* (menores) trouxeram outras situações, quando solicitada a abertura deles, um número significativo acusava a condição de corrompido.

Essas e outras dificuldades foram se apresentando durante o desenvolvimento dos estudos, não pensadas na elaboração do projeto de pesquisa, às vezes com maior ou menor intensidade, com graus diferenciados de limitação ou possibilidades de constatações, impostas pelas condições de armazenamento dos documentos, uma seleção prévia natural. Outro problema foi que os arquivos não tinham um local específico, estavam distribuídos em vários espaços da Instituição, além da antiga secretaria do CME, do seu arquivo e almoxarifado, na sala antiga de reunião e da coordenação do Programa. Em alguns armários do antigo Departamento de Educação (DED), ou mesmo no antigo almoxarifado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), localizado no Morenã na época, com goteiras e em decomposição dos arquivos.

Quando encontrados, os documentos estavam em pastas com ou sem elásticos, pastas de modelo A-Z, de forma desordenada, sem a indicação prévia do que tratavam. Portanto, foi necessário abrir cada uma dessas pastas, recolher os documentos e ler quando era possível, pois, devido à condição de conservação, ao serem manuseados, aqueles que eram cópia ou impressos, perdiam partes das informações ao tentar separar as folhas coladas umas nas outras, independente se os documentos estavam em sacos plásticos ou não.

Diante desses problemas, as condições de uma pesquisa documental não se estabelecem pelo processo de análises das informações constantes em cada arquivo, como se elas estivessem à disposição, mas sim pela qualidade de conservação das mesmas, que antecedem e comprometem o simples ato de decodificar o que está escrito, embora expressem, em parte, as condições de verdades que emergiram num espaço e tempo possível, correspondendo a um conjunto de relações que muitas vezes não se esgotaram, sejam representando domínios de poderes, que sempre demarcam saberes, de alguma maneira, ou seja,

representando um conjunto de estratégias, neste caso relacionado ao CME e à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pois fala-se assim de uma cultura consolidada na Instituição, de grupos que circulam na gestão.

Por outro lado, os documentos enquanto fontes de subsídios impõem limites, embora detenham em si um conjunto de alternativas que garantem traços que podem ser recuperados no coletivo das práticas discursivas exercidas, pois retratam algumas relações que se propuseram conjugar o arranjo de regularização e subordinação como as leis, normas, regras, projetos e as opiniões que deram sustentação às maneiras peculiares, aos poderes disciplinares instituídos em cada momento, em um intrincado jogo, na medida do possível, de tentativas conciliatórias (espaços/negociações), embora sejam também evidentes extratos de discordâncias e das ausências de discussões, mas refletem decisões tomadas e encaminhadas.

Foucault (2003, p. 211) alerta para o caráter de acontecimento dos discursos e para a concepção de arquivos como cruzamentos entre “[...] mecanismos políticos e efeitos de discurso [...]”. Os arquivos também dão visibilidades para compreender os jogos de poderes e saberes instituídos naquele momento, enquanto fontes também de discursos, que adentraram a história por intermédio de pequenos desvios e transgressões, pois são micros e transformam os documentos em monumentos, fazendo então produzir e circular saberes indissociáveis de um conjunto de procedimentos de controles, por poderes que sempre estão embutidos nas relações de saber exercidas.

Para dar conta das condições de pesquisa, decidiu-se, além de agrupar os documentos por espaço institucional (DED/CCHS, CME e UFMS), entre eles relatórios, atas, projetos, também outros subsídios como planos de ensino das disciplinas oferecidas no primeiro biênio de funcionamento do Curso, e o Projeto do CME (Volumes 1 e 2) en-

caminhado à Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

O CME em si não se autoexplica, porém, quando dimensionado à Instituição, dele emergem um conjunto de relações, transformado agora nas condições de um dos meios de análises, por estar inserido, em parte, na maquinaria institucional. Entretanto, sua pulsão inicial, como é o propósito deste capítulo, ocorreu pelo DED/CCHS. Diria que isso demarca um conjunto de enunciados operados em transformações discursivas descontínuas, ganhando outros espaços. E compreensível, então, que, transcorridas mais de três décadas, haja múltiplas interpretações sobre sua criação, algumas bastante distorcidas, dentre aquelas que fazem alusão às discussões e ao início de seu funcionamento, ou que enquanto Curso é de alguém ou de terminado grupo, esvaziando seu sentido institucional, em um amadorismo de exercício de poderes e saberes, em busca de controles.

Isso passa a ser explicável na medida em que são práticas, políticas, enquanto exercícios de poderes, por uma cultura acadêmica consolidada, que antecede o próprio CME e, sim, as bases da antiga UEMT, preservadas muitas das quais pela UFMS, por isso vai além dele, como qualquer outro espaço institucional, marcado pelas sobreposições das atividades meio sobre as atividades fins, operando pela preponderância como um marco institucional utilizado como demarcador de poder do controle, tanto dos recursos financeiros como entre outros, a organização curricular de alguns cursos de graduação e pós-graduação.

Cabe então resgatar alguns fragmentos referentes à divisão do antigo estado de Mato Grosso (Lei Federal n. 6.674, de 05 de julho de 1979) e à política de valorização das especificidades locais, do Estado brasileiro, como uns fragmentos do período do Regime Militar, quando se adotou como princípio que em cada novo estado seria implantada uma fundação universidade federal, um procedimento operado

na transformação dos antigos territórios brasileiros em estados, como Acre, Amapá, Rondônia e Roraima.

Assim, o mesmo Decreto que criou o estado de MS determinou a instalação da Fundação Instituição, que, por uma negociação das lideranças locais com o governo militar, transformou, após dez anos de funcionamento, a UEMT em uma instituição federal. Essa transposição, independente do mérito, recebeu a herança de todas as mazelas de uma cultura acadêmica já instituída, centrada não só no poder local, com grande presença na vida acadêmica, mas na valorização e no reconhecimento do governo militar à região, reforçando o discurso do milagre brasileiro e de conquistas da sociedade do sul de Mato Grosso.

Entre uma das adequações estruturais da nova Instituição, merece ser destacado, o Centro de Educação Física e Desporto, criado em 1970, passou, em 1980, a ser denominado de Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) onde ocorreu a primeira instalação do CME. Este Centro foi extinto, em 2017, devido a uma divisão estrutural determinada em três Faculdades, tendo como critério adotado para esta partilha, o número de acadêmicos matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação, independente das afinidades das áreas de conhecimento e dos cursos oferecidos. Entrave originário da implantação do Curso de Graduação em Educação Física (licenciatura) que se originou na condição de um Centro com único curso de graduação há mais de 50 anos.

Ainda mais próximo aos dias atuais, durante décadas a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) foi uma das poucas instituições públicas que não tinha em sua estrutura uma Faculdade de Educação. Os critérios de sua implantação já foram enunciados, acrescidos de uma exclusividade nacional, pois é a única Faculdade no País que possui dois cursos de graduação no formato de Bacharelado.

Isto reforça a falsa ideia de que a problemática operacional da UFMS está concentrada na sua estrutura organizacional. Isto é um princípio frágil, na medida em que o problema não está em seu modelo, mas sim na ausência de um projeto coletivo dos fragmentos produzidos por diferentes interesses, nos compromissos institucionais dos operadores que ocupam estes espaços de gestão, valorizando sempre durante décadas, como as atividades meias, neste momento, na fiscalização interna na definição dos currículos dos cursos de graduação e projetos paralelos, independentes das Faculdades e Institutos, operando-as como uma questão periférica, como um dos casos, aqueles pertinentes à formação de professores, como forma de controle da gestão central, em detrimento das atividades fins dos cursos já oferecidos, demarcando um mercado à parte de negociação e operacionalização.

Ao retornar ao CCHS, em seus momentos iniciais, as perspectivas se alinhavam à ampliação de vagas pela oferta de novos cursos de graduação, além da implantação da área de humanas e sociais, no município de Campo Grande, já que até então só ocorriam pelas áreas de saúde e exatas, além da criação de outros departamentos. Assim, o novo Centro abrigou os departamentos de Educação Física (DEF) e de Administração e Educação (DAE), criado nesta nova organização.

Outro propósito da criação do CCHS foi motivado pela política nacional coordenada pelo MEC, que na ocasião convocou as universidades públicas para criação de novos cursos de graduação, na área de formação de professores, contribuindo para diminuição do número elevado de professores não habilitados que atuavam nas redes públicas de ensino, e que esses cursos fossem ofertados no período noturno, garantindo ocupar a ociosa infraestrutura física nesse período.

Em 1981, o DAE foi desmembrado dando origem ao DED/CCHS<sup>58</sup>, congregando diferentes áreas de conhecimento, abarcando a totalidade das disciplinas do Curso de Pedagogia e de Educação Artística, além das disciplinas de formação pedagógica das licenciaturas em Ciências, com habilitações em Biologia, Física, Química e Matemática, como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º e 2.º Graus, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento, além das disciplinas obrigatórias para todos os cursos de graduação, como Introdução à Metodologia Científica, Comunicação Expressão I e II (Legislação específica da UFMS) e Estudos de Problemas Brasileiros I e II (Legislação federal).

Essas condições enunciadas, as quais já vinham sendo consolidadas para abertura de novos cursos de graduação, começaram a ser operadas como algumas das práticas institucionais aliadas às políticas estatais, indiscutivelmente refletiram e determinaram os movimentos e os espaços políticos de instalação do CME, por uma cultura acadêmica alicerçada no período de uma instituição estadual e nos reflexos da herança do período da ditadura, além do que a experiência só tinha ocorrido até então pelo ensino de graduação, que não apresentava ainda uma consolidação ou área de excelência.

As condições históricas acumuladas pela possível manutenção de elementos e estratégias conservadoras permitiram identificar como se instalaram os cursos de graduação, perpetuaram e se mantiveram

---

<sup>58</sup> A Professora Dorothy Rocha foi a responsável por organizar e estruturar o Departamento de Administração e Educação do CCHS. Respondeu pela chefia durante aproximadamente dois anos. Em 1983, foi substituída pelo Professor Maurício da Cunha Menezes e Wanderley, que assumiu a chefia até 1984, quando, então, foram criados os Departamentos de Administração (DEA) e de Educação (DED). Assumiu a chefia do DED a Professora Nair Coimbra Motta, por indicação livre e espontânea dos colegas. Em 1985, foram realizadas as primeiras eleições para todos os departamentos da Universidade, e a Professora Nair Coimbra foi reeleita, por unanimidade, para mais um ano de chefia.

em diferentes redes de interesses, muitas vezes com poucos alunos matriculados, em alguns casos, sendo o número de docentes superior ao número de acadêmicos matriculados, sempre permeados pelas esferas de diferentes poderes, portanto, outros interesses que não eram acadêmicos, numa relação próxima dos governos estadual e municipal, extrapolando as próprias condições institucionais e de certa forma mantidas em seu interior, ancoradas em pautas pontuais de negociação, a partir de uma cultura autoritária vigente no País, que sempre se repicou no interior das Universidades e nos arranjos de uma cultura acadêmica, independente do período da história.

Nos últimos anos, essas questões e outros aspectos vêm se agravando, em um formato de redes, de partilhas que não se esgotam, mas se alojam e permeiam todas as instâncias, sempre se reagrupando quando necessário a novos domínios e à prevalência de uma economia política, como uma disposição das coisas, distanciando-se de suas atribuições sociais e institucionais, assumindo o encargo de conduzir a um fim conveniente de exercício de poder estabelecido, sua sobrevivência e perpetuação, ainda que isso comprometa os interesses acadêmicos, pois são diferentes interesses de negociação (FOUCAULT, 1999).

Passa ser fácil, então, de entender que assim como CME, e, hoje, como PPGEdu, explicita-se mais pelas incertezas do que pelas possibilidades efetivas de transgressão, como um dos reflexos das dinâmicas exercidas pelas políticas vigentes no Estado brasileiro e pelas especificidades locais e institucionais, que sempre recorrem aos interesses internos e externos de domínios, comprometendo muitas vezes a própria gestão institucional, assim como as atividades de ensino de graduação, de pós-graduação, de pesquisa ou de extensão, demarcando privilégios e correlações de forças, entre os grupos hegemônicos de partilhas de poderes ou até mesmo se necessário sobre cada docente, sobre o ônus e o bônus, nesse caso, de se vincular a um dos programas de pós-gradu-

ação e assumir o compromisso e responsabilidade de pesquisar, orientar, publicar, entre outras.

A cultura acadêmica constituída durante a trajetória de mais de 43 anos da UFMS ganha condições de especificidades e as bases do CME se inserem nesses diferentes movimentos institucionais, destacando dois pilares de análise, o primeiro, de ordem local, buscando identificar as peças utilizadas pela Instituição e revigoradas por diferentes grupos de domínios que desfilam no poder e, o segundo, os mecanismos que se estruturaram na pós-graduação tanto internamente quanto em nível nacional.

Nessa rede desenhada de enunciados e discursos constantes, é que os movimentos do CME vão se constituindo, pelas brechas do possível, pois embora não houvesse uma consolidação mínima de pesquisa na UFMS, na época, assim como do próprio ensino de graduação, os compromissos e o interesse de sua implantação prevaleceram minuciosamente adequados a outros grupos de controles, fomentando novos e velhos discursos já apontados neste artigo, resgatados pela sua própria história.

Em 1987, a UFMS, em seu quadro docente, possuía 25 docentes com titulação de doutor (com concentração nas áreas de saúde e biológicas) e 183 de mestre, em diferentes áreas de conhecimento, distribuídos pelos 7 Centros, sendo três no município de Campo Grande e 4 em municípios do interior do estado, Aquidauana, Corumbá, Dourados e Três Lagoas. Especificamente, na área da educação, eram apenas 2 doutores recém-contratados, em áreas afins, 6, e com o título de mestre 33, que não tinham experiência com a produção do conhecimento.

Isto pode também ser compreendido, enquanto baixo quantitativo de docentes com titulação em função de que, neste período, para promoção de uma classe a outra, prevista na Carreira do Magistério

Federal, não havia a exigência da titulação, o que explica em parte o baixo índice de produção científica e titulação.

Lembro também que a maioria esmagadora dos docentes tinha emigrado, sem concurso ou seleção, da antiga UEMT para UFMS. Este procedimento, compreendido como uma economia política de ajustamento, proporcionou durante alguns anos, o enquadramento em diferentes níveis, inclusive um número expressivo de graduados foi colocado em nível de titular ou adjunto, ou ainda, de assistente, durante o remanejamento do enquadramento do regime funcional da Universidade Estadual para o regime federal.

Mesmo assim, os desafios estavam postos para a criação do CME, com a pesquisa educacional e a formação pós-graduada. Em 1985, por intermédio de uma Comissão (Instrução de Serviço n. 023/85 DED/CCHS<sup>59</sup>), começaram as primeiras reuniões e seminários, para analisar as possibilidades de sua implantação, o que rapidamente ultrapassou os limites do próprio DED, do CCHS e da UFMS.

As condições impostas eram totalmente desfavoráveis, não só pelo que foi destacado até aqui sobre as condições históricas da UFMS, mas pelos aspectos que serão mencionados dessa trajetória, colocando em pauta o agravamento da conjuntura nacional e as especificidades locais, seja na economia política, seja na pós-graduação, reduzidas a mecanismos avaliativos quantitativistas, marcados por elevados índi-

---

<sup>59</sup> Essa Comissão teve como finalidade elaborar o anteprojeto – “Termo de Referência – Curso de Mestrado em Educação”, visando à capacitação de recursos humanos para o DED/CCHS/UFMS. Isso exigiu a elaboração de um projeto que atende-se as especificidades discutidas no DED e da UFMS, principalmente na área de formação de professores. Essa Comissão teve como integrantes: Prof.<sup>a</sup> Annadyr Barletto Cavalli, Nair Coimbra Motta e Antônio Carlos do Nascimento Osório (presidência). Os trabalhos foram concluídos em agosto de 1987, quando foram entregues à Reitoria o relatório e as sugestões de encaminhamento. Aprovada no II Semestre pelos Conselhos Superiores da Universidade.

ces de segregação, que desde o início não tinham um projeto visando à consolidação da pesquisa e da pós-graduação.

Nos arquivos do DED/CCHS, há um Relatório (1985, p. 6) que retrata, em parte, a importância da abertura do CME, quando faz referência às atividades ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Departamento no período de setembro de 1984 a dezembro de 1985, explicitando as angústias por parte do Conselho e enfatizando a falta de docentes e, ao mesmo tempo, a necessidade de capacitação dos mesmos, o que não era uma exclusividade desse Departamento, mas, sim, um problema acumulado de ordem institucional, frente aos desafios que o ensino de graduação vinha impondo e à ausência de políticas institucionais que estabelecessem algumas diretrizes norteadoras, destacando em sua apresentação:

Torna-se necessário este relato num documento único, de fácil acesso e circulação, para se racionalizar o registro de fatos e acontecimentos do cotidiano, organizar as informações e possibilitar uma reflexão crítica sobre as ações realizadas neste período.

Enfatizando que “nenhum docente detinha o título de doutor”, apenas 1 cursava este nível de formação na área de Ciências Sociais. Dentre outras observações realizadas nesse documento (1985, p. 21), destaco um diagnóstico preliminar da situação dos docentes lotados no DED/CCHS em relação à problemática da capacitação dos docentes, mencionando:

Logo, a situação atual é a seguinte:

- Apenas 20% dos professores têm mestrado concluído (8 professores).

Dentro das Normas atuais (Referência), podendo sair 10% = 04 por ano. Se, baseados na proporção atual, saírem por 03 anos para mestrado e 01 para o

Doutorado, precisaremos de 09 anos para todos ter Mestrado e 39 anos para Doutorado.

Consta no Documento “Diretrizes de Pesquisa do Departamento de Educação e Política de Capacitação Docente do Departamento de Educação” (1982, n.p.), anexado ao Relatório do DED (1985), que o objetivo da capacitação dos docentes foi definido para:

Atender o desenvolvimento dos docentes nas respectivas áreas, o Departamento de Educação traçou linhas gerais de Pesquisa, que permitem ao pesquisador, flexibilidade suficiente na determinação de temas específicos para elaboração de trabalhos científicos.

Ainda que as áreas de conhecimento indicassem temas amplos para a pesquisa, utilizando a expressão “linhas de pesquisa”, não preservavam uma relação mínima com a produção de conhecimento, mas com as atividades de extensão que já vinham ocorrendo, incentivando sua continuidade e adotando como critérios: “ 1 Pesquisas relacionadas à área de educação, subdivididas em: Tecnologia Educacional, Articulação Universidade – Comunidade, Educação e Estrutura Social. 2 Pesquisas relacionadas à área de artes, objetivando o estudo das manifestações artístico culturais e processo de comunicação humanas” (1982, n.p.).

Tal documento detalha ainda que a Linha de Pesquisa (LP) ligada ao tema tecnologia educacional deveria propor estudos direcionados ao rendimento escolar do processo ensino - aprendizagem, nos aspectos formais e informais, e a LP Estudos Articulação Universidade deveria se direcionar ao atendimento da comunidade acadêmica, visando à integração social do indivíduo e, por último, a LP “Educação e Estrutura Social” compreenderia as possibilidades de estudos que visassem “à interação dos fatos educacionais no processo histórico da sociedade”.

Esclarece que a área de Artes priorizaria: “O estudo das manifestações artístico-culturais consiste em trabalhos voltados para análise das obras artísticas, de cunho popular e erudito, projetos de preservação do patrimônio cultural do Estado, estudos do folclore regional, cultura popular e outros. Ao estudo dos processos de comunicação humana correspondem todos os tipos de investigação sobre meios de comunicação utilizados pelo homem na vida em sociedade” (1982, n.p.).

Essa cultura acadêmica explica, em parte, a resistência expressiva em relação à produção do conhecimento ou até mesmo ao que seria uma proposta de pesquisa, interferindo diretamente nas condições operacionais de se realizar encaminhamentos para as discussões de elaboração de uma futura proposta para o CME.

As Linhas de pesquisa não guardavam nenhuma vinculação com a educação e, sim, interfaces com outras atividades acadêmicas, no caso as atividades de extensão, espelhando disparidades de toda ordem de interesses e muitas vezes incompatíveis ou de difícil conciliação. Mesmo assim, os produtos da extensão muitas vezes se transformaram em reflexões que assumiam características de resultados investigativos, sem uma cautela mínima na definição das pretensões e metodologias direcionadas aos repasses de conteúdos livrescos ou de senso comum.

A ideia de se organizar por intermédio de LP ocorria por força do enunciado LP e discursos circulantes na época tanto pela CAPES/MEC (trabalho interdisciplinar) como pelo CNPq (grupos de estudos), direcionando a política de organização da pós-graduação, em vista a sistemática de acompanhamento, avaliação e fomento calcada no produtivismo desacerbado, tensionado de maneira mais efetiva nos dias atuais, servindo de embrião ao modelo atual quantitativista de produção acadêmica, comprometendo a concepção de ciência, mas fortalecendo a economia política do Estado.

Ainda no Relatório do DED (1985, p. 8), item: 1.2 Recursos Humanos, no subitem 1.2.1 Docentes, constam as seguintes informações:

O Departamento de Educação atualmente conta com 40 professores Regulares, sendo que 5 encontram-se realizando cursos de Mestrado e um Doutorado. O Departamento de Educação considera que a Pesquisa e a Extensão são elementos vitais, como alimentadores do processo de ensino, por isso e por causa disso vem solicitando constantemente aumento do Quadro Docente à Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos – PRAC, mas infelizmente, não se tem tido muito êxito nestas solicitações tendo em vista os contínuos Decretos Federais de proibições de contratação de pessoal.

Isso evidenciava que o DED/CCHS refletia um conjunto de aspectos marcados pela conjuntura imposta, que não era particular, mas se atrelava à concepção de produção do conhecimento, de pós-graduação, de universidade da política institucional vigente, cujas bases acadêmicas seguem, até hoje, como uma Instituição centrada no ensino de graduação com algumas intervenções na extensão, na pesquisa e na própria pós-graduação, mais relacionadas diretamente às questões de ordem pessoal do que a uma exigência institucional.

Conforme Relatório do DED/CCHS (1985, p. 20-21), essa questão relacionada à operatividade das pesquisas se apresentava como uma das justificativas para o número reduzido de projetos de pesquisa, seja como pobreza dos recursos próprios ou inexistentes, seja essencialmente pela falta de uma discussão na definição de prioridades relacionadas à produção de conhecimento, tanto por parte dos departamentos quanto pela própria Instituição.

Isso deixa evidente que a produção de conhecimento da área de humanas e sociais, assim como nas demais áreas, por exemplo, bioló-

gicas e da saúde, exatas ou tecnológicas, no estado de MS e na UFMS, eram reduzidas ou quase inexistentes, tornando-se imperioso, naquele momento histórico, a Instituição, além de ter a responsabilidade de articular o impulso à ciência e à pesquisa, seguir as orientações nacionais de implantar políticas de capacitação para o seu quadro docente e de formação de recursos humanos para atuação no estado, reforçando a necessidade da implantação de cursos de pós-graduação.

Sem um quadro de docentes que possibilita-se executar alguma proposta para o CME a curto e médio espaço de tempo, pela deficiência de qualificação dos mesmos, uma das possibilidades discutida e encaminhada foi a de estabelecer convênio com outra universidade que tivesse experiência na oferta de curso fora da sede de pós-graduação, uma alternativa que vinha ocorrendo em várias instituições.

Assim, começaram a ser realizadas consultas a algumas universidades no ano de 1986. As primeiras reuniões com a coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação, a Direção da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CC/FE/UFRJ), a Comissão de criação do curso e os representantes da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PRAC/UFMS) aconteceram durante três dias do mês abril.

A proposta apresentada pela UFRJ centrava-se nas Áreas de Administração Escolar, Supervisão, Orientação e Inspeção, modelo oferecido na sede. A pauta foi organizada também sobre possíveis convênio e aditivos, custos operacionais relacionados a despesas de locomoção, diárias e pró-labores aos docentes que ministrassem aulas e orientação. Entretanto, a proposta apresentada pela possível conveniada não contemplava as discussões e perspectivas teóricas e metodológicas defendidas por parte dos docentes do DED e o projeto que se buscava para o CME, além de serem elevados os valores de recursos financeiros para esse investimento por parte da UFMS.

No mês de junho de 1986, foi realizada uma segunda reunião com representantes da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), que apresentaram a proposta de oferta do curso em duas etapas. A primeira, em um modelo *lato sensu* a ser oferecida pelo corpo docente da conveniada e, no segundo momento, os egressos deste curso deveriam residir ou se deslocar semanalmente para Goiânia durante dois anos para cursarem outras disciplinas e receberem orientação.

Isto inviabilizou as tratativas uma vez que os docentes da UFMS não poderiam se afastar das atividades acadêmicas em função do número reduzido para cumprir as atribuições dos encargos didáticos do Departamento, e os recursos financeiros a serem disponibilizados pela UFMS também seriam um custo estimativo elevado, além de tempo maior para titulação, aproximadamente de 6 anos.

No mês de julho do ano de 1986, as reuniões foram realizadas com representantes da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP (FE/UNICAMP/SP) com pauta semelhante à das duas Instituições anteriores. A primeira reunião foi com a Comissão instituída pelo DED/CCHS, representantes da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e a Coordenadoria Geral de Planejamento, momento em que foram repassados todos os estudos já realizados. Mais uma vez as estimativas de valores financeiros eram elevadas e superiores às duas propostas anteriores, porém, com uma aproximação das abordagens de pesquisas e temáticas de estudos pensadas para o projeto do CME.

A segunda reunião com a FE/UNICAMP teve a participação de 8 doutorandos de diferentes áreas de conhecimento da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 5 mestres e 3 mestrandos, e dos representantes da administração central da UFMS, para definir as ações voltadas para o fechamento da proposta a ser encaminhada para CAPES/MEC, como um resultado de decisão tomada pela Pró-Reito-

ria de Assuntos Acadêmicos, representada pelo Pró-Reitor na época, Prof. Dr. Olímpio Crisóstomo Ribeiro.

A terceira reunião contou com a presença de docentes de todos os Centros e Departamentos das diferentes áreas de conhecimento da UFMS, como Letras e Linguística, Biologia, História, Matemática, Informática, Ciências Sociais, Física, Psicologia e Educação. Nela ficou decidido que seria criada a segunda Comissão Coordenada para Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e a Coordenadoria Geral de Planejamento para elaboração da proposta final do CME, devendo também tratar das questões orçamentárias e financeiras e da assinatura do convênio e aditivos, ficando estabelecido que o diploma de Mestre em Educação seria por titulação da UFMS, devendo ser encaminhada a proposta de criação do CME à Capes para avaliação, conforme legislação vigente na época, que permitia o funcionamento do Curso sem a autorização prévia do Órgão.

Assim, foi criado o Curso de Mestrado em Educação (CME), em 1987, em convênio com a FE/UNICAMP/SP, pelos esforços do DED/CCHS, articulado com parte da administração da UFMS, em especial, pelo Prof. Dr. Olímpio Crisóstomo Ribeiro, Pró-Reitor de Assuntos Acadêmicos e pelo Reitor Prof. Jair Madureira, na época, e com os departamentos de educação dos demais centros universitários enquanto primeiro curso *stricto sensu* do estado de MS e o terceiro da área na Região Centro-Oeste.

No Manual de Informações do Mestrado em Educação (1987a, p. 9-11), para ingresso da segunda turma, no item: Justificativa e objetivo, estão registradas as necessidades de sua implantação, destacando-se:

Uma primeira necessidade é a de qualificação do pes-

soal da região, vinculado à educação. Esse pessoal se distribui em três níveis:

1.º O corpo docente da UFMS que receberá um tratamento preferencial na seleção da primeira turma;

2.º Os profissionais de outras unidades universitárias, localizadas na área de influência da UFMS. Devido a sua localização estratégica, a Universidade abrange além da região sul-mato-grossense o oeste de São Paulo, o norte do Paraná e países latino-americanos como Paraguai e Bolívia, que já têm estreito intercâmbio com a UFMS, através de aluno-convênio;

3.º O pessoal vinculado ao ensino de 1.º e 2.º grau na região, tanto em função técnica como docente.

Uma segunda necessidade é que impõe à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul o papel de instrumento dinamizador e realizador de pesquisa em educação, principalmente de caráter regional. Conforme é possível observar a Universidade não tem tradição em pesquisa na área de educação. Contudo, a experiência brasileira demonstra que essa tradição não tem se desenvolvido a partir dos cursos de graduação, mas nos cursos de mestrado.

Com esses objetivos estariam, a princípio, garantidos o desenvolvimento do campo da ciência no campo da pesquisa educacional, tanto no estado e na UFMS, além da formação de recursos humanos, permitindo de forma gradativa também: Avaliar o trabalho educativo da própria instituição; Oferecer subsídios ao planejamento educacional, tanto, em nível de Estado como de municípios; Produzir modelos e técnicas de educação, no âmbito da área de metodologia do ensino; e, Contribuir para elucidação das transformações que operam sobre a educação na região e no Brasil.

O CME teve inicialmente a organização no modelo de área de concentração: “Educação Brasileira”, sem linhas de pesquisas e com duração mínima prevista de integralização de um ano e com prazo máximo de três anos, perfazendo o total de trinta e dois créditos obrigatórios, em disciplinas e atividades assim distribuídas, conforme Manual de Informações do Mestrado em Educação (1987a, p. 15):

- a) disciplinas obrigatórias equivalentes ao mínimo de doze créditos;
- b) leituras e atividades independentes três créditos;
- c) Estudos de Problemas Brasileiros, sob a forma de Seminário equivalente a dois créditos;
- d) três disciplinas eletivas perfazendo um total de nove créditos em um elenco a ser definido por semestre; e,
- e) elaboração e apresentação do relatório final de dissertação, o que equivaleu a seis créditos, sendo necessário para isto ter cumprido todos os requisitos enunciados, além da prova de suficiência em língua estrangeira (Francês ou Inglês) configurando-se assim a sua primeira proposta curricular [...].

Cada disciplina teve como base 1 crédito equivalente a 15 horas-aulas, conforme previa a legislação em vigor na UFMS, “Normas Regimentais Temporárias” (1981). À exceção da disciplina “Seminários de Estudos de Problemas Brasileiros” com 2 créditos, as demais tiveram uma carga horária prevista de 3 créditos, conforme consta no Volume 2 do “Projeto de Implantação do Curso de Mestrado em Educação” (1987b, p. 161), uma das fontes deste estudo.

Os quadros a seguir sintetizam parte da organização curricular vigente nos três primeiros anos de funcionamento do Curso, relacionados às disciplinas obrigatórias e optativas; com respectivas ementas e número de referências de cada uma delas, agrupadas como leituras obrigatórias e complementares.

### Quadro 1 - Matriz Curricular – Disciplinas Obrigatórias

Disciplina (s)	Ementa (s)	N.º Referências
Teoria do Conhecimento	Estudo da natureza, escopo e limites do conhecimento humano, desde a perspectiva histórica.	15
Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas	Tematização e sistematização das epistemologias clássicas e contemporâneas, que informam as práticas pedagógicas do Brasil.	76
Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	Instrumentalizar os alunos para a compreensão dos fundamentos das chamadas ciências da educação desde a perspectiva histórica, a partir da qual as teorias da educação podem ser entendidas, na medida em que elas são a expressão de uma formação histórica dada.	48
História da Educação Brasileira	Estudo da evolução da educação brasileira, a partir do contexto econômico, político e social.	112
Seminários de Estudos de Problemas Brasileiros		-

Fonte: Projeto de Implantação do Curso de Mestrado em Educação (UFMS, v. II, p. 161, 1987b).

### Quadro 2 - Matriz Curricular – Disciplinas Optativas

Disciplina (s)	Ementa (s)	N.º Referências
Leituras e Atividades Independentes	Leituras e atividades independentes, realizadas sob a orientação de um professor.	a definir
Metodologia do Ensino	Avaliação das principais propostas inovadoras, considerando os seguintes aspectos: inovação educação escolarizada; e educação e reprodução das relações sociais.	36
Tópicos Especiais em Metodologia do Ensino	Discussão de temas específicos, definidos a cada semestre em função do interesse dos alunos, das possibilidades dos departamentos e sob a coordenação do Colegiado do Curso.	a definir
Planejamento Educacional	Planejamento educacional como processo e instrumento de estudo e seleção de alternativas viáveis para enfrentar problemas educacionais. Implicações políticas, sociais e econômicas do processo aplicado a educação em nível de sistema e de unidade de ensino.	56
Tópicos Especiais em Planejamento Educacional	Discussão de temas específicos, definidos a cada semestre em função do interesse dos alunos, das possibilidades dos departamentos e sob a coordenação do Colegiado do Curso.	a definir
História da Educação	Fundamentos do pensamento educacional. Atitudes decorrentes da compreensão das várias fontes do pensamento filosófico e educacional, no tempo e no espaço.	38
Tópicos Especiais História da Educação	Discussão de temas específicos, definidos a cada semestre em função do interesse dos alunos, das possibilidades dos departamentos e sob a coordenação do Colegiado do Curso.	a definir

Filosofia da Educação	da	Reflexão sobre o fenômeno educacional brasileiro, tendo em vista a compreensão de suas principais tendências e correntes.	38
Tópicos Especiais da Filosofia da Educação	da	Discussão de temas específicos, definidos a cada semestre em função do interesse dos alunos, das possibilidades dos departamentos e sob a coordenação do Colegiado do Curso.	a definir
Sociologia da Educação	da	Principais correntes do pensamento sociológico no que se refere à educação, destacando o funcionamento, o estruturalismo e a dialética.	13
Tópicos Especiais da Sociologia da Educação	da	Discussão de temas específicos, definidos a cada semestre em função do interesse dos alunos, das possibilidades dos departamentos e sob a coordenação do Colegiado do Curso.	a definir
Psicologia da Educação	da	Abordagem histórica da psicologia com vistas à identificação de paradigmas disponíveis para o trabalho da psicologia em educação. Análise crítica da psicologia como ciência aplicada à educação em seu estágio atual de desenvolvimento.	32
Tópicos Especiais da Psicologia da Educação	da	Discussão de temas específicos, definidos a cada semestre em função do interesse dos alunos, das possibilidades dos departamentos e sob a coordenação do Colegiado do Curso.	a definir

Fonte: Projeto de Implantação do Curso de Mestrado em Educação (UFMS, v. II, p. 161-207, 1987b).

Ao considerar as disciplinas oferecidas por intermédio de suas ementas, ficam evidentes as características curriculares iniciais, possibilitando entre outras fontes, destacar alguns princípios que lhes davam sustentação, entre eles:

a) Perspectiva interdisciplinar: buscando alcançar uma visão de totalidade do fenômeno educativo na sociedade brasileira, explorando-se as possíveis conexões e inter-relações entre as diferentes ciências da educação e destas com as demais ciências humanas e sociais, com ênfases demarcadas nos campos da filosofia, sociologia, psicologia, além daquelas que já eram tradicionais na pós-graduação em educação, como planejamento educacional e metodologia do ensino;

b) Instrumentalização para o conhecimento crítico da educação brasileira. Nesse sentido foram colocadas como obrigatórias as disciplinas que abordavam os fundamentos históricos, filosóficos e episte-

mológicos da ciência e da educação, preservados até hoje no Programa no Curso de Mestrado e que durante algumas décadas ocorreram pelas disciplinas Paradigmas do Conhecimento e Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação;

c) Caráter de flexibilidade: procurava-se garantir uma formação estrutural que permitia aos pós-graduandos obter uma fundamentação comum (disciplinas obrigatórias) e, simultaneamente, explorar em profundidade a área temática de pesquisa do curso (disciplinas e atividades optativas), característica do Programa até os dias de hoje;

d) Áreas de interesses concentravam-se na filosofia da educação, história da educação, sociologia da educação, metodologia da educação e planejamento educacional, o que estabeleceu as disciplinas eletivas e o desenvolvimento dos projetos de pesquisas dos mestrandos nas áreas correspondentes nos momentos iniciais;

e) Áreas de especialização, a partir das áreas de interesses, não guardavam afinidades, espelhando uma disparidade de interesses muitas vezes incompatíveis ou de difícil conciliação, relacionada ao corpo docente ou às perspectivas teóricas;

f) Embora a exigência da CAPES/MEC fosse de organizar o Curso a partir de "Linhas de Pesquisa", isso não ocorreu em função de que não havia produção científica o suficiente por grupos nem individual. Daí seu caráter genérico definido pelo corpo docente da FE/UNICAMP de que estariam envolvidos no convênio aqueles docentes da UFMS já titulados (6 doutores) e alguns docentes da área que estavam em processo de formação pós-graduada em nível de doutorado ou iriam se afastar para esta titulação e indicavam uma intenção investigativa;

g) Criação das Linhas de Pesquisa: ocorreria, posteriormente, à medida que fosse se consolidando o repertório teórico e prático do corpo docente, a titulação de doutores e pós-graduandos, preferencial-

mente, caracterizando-se por determinações e definições mais precisas. Esse movimento, assim configurado, refletia parte da trajetória de investigação na área da educação, numa convergência entre o “velho” e o “novo” enquanto fruto de diferentes dimensões e interesses, principalmente avaliativos;

h) Ênfase à integração pesquisa-ensino: concebia-se o ensino como um dos instrumentos intimamente articulado à pesquisa, alimentando-se as disciplinas com os resultados de pesquisas na pós-graduação e a graduação pelas discussões e reflexões possibilitadas na formação dos mestrandos; e,

i) As referências apresentavam um número elevado de obras a serem lidas, perfazendo um total de 384, sendo repetidas duas ou três vezes em disciplinas diferentes, sem considerar aquelas que estariam vinculadas aos Tópicos Específicos.

Embora os estudos dos currículos de pós-graduação sejam poucos ou recentes, a proposta curricular do CME era mesclada por duas vertentes, o que é identificado em sua justificativa e objetivos iniciais, e pode ser compreendido também pelo conjunto de docentes que atuaram em sua fase inicial, com relação à experiência com a pesquisa educacional e a própria pós-graduação. Isso ocorreu em função de o convênio ter sido firmado entre a Universidade Estadual de Campinas e a UFMS, para o oferecimento do Curso, nos três primeiros anos de funcionamento, e o baixo número de docentes da UFMS qualificados para atuarem no Curso, apenas três.

No caso do CME, ele trazia duas características: tecnicista e tendência ao pensamento crítico, o que pode ser observado no Quadro a seguir, no qual são enunciadas as disciplinas e os docentes responsáveis pelas mesmas nos dois primeiros anos de seu funcionamento.

### Quadro 3 - Disciplinas/Docentes/Instituição

DISCIPLINA (S)	DOCENTE (S)	INSTITUIÇÃO
Teoria do Conhecimento	- Newton Aquiles Von Zuben - Augusto João Krema Novaski - José Luis Sigrist - Hermas Gonçalves Arana - Silvio Ancisara Gamboa	UNICAMP UNICAMP UNICAMP UNICAMP UNICAMP
Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas	- Hermas Gonçalves Arana - José Luis Sanfelice - Pedro Laudionor Georgen	UNICAMP UNICAMP UNICAMP
Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação	- Newton Aquiles Von Zuben - Hermas Gonçalves Arana	UNICAMP UNICAMP
História da Educação Brasileira	- José Luis Sanfelice	UNICAMP
Seminários de Estudos de Problemas Brasileiros	- José Luis Sobrinho - Pedro Laudionor Georgen - José Luis Domingues - Nilton Bueno Fischer - Jésus de Alvarenga Bastos	UNICAMP UNICAMP UFGO UFRGS UFF
Filosofia da Educação	- José Luis Sanfelice - Pedro Laudionor Georgen	UNICAMP UNICAMP
Tópicos Especiais em Filosofia da Educação	- Hermas Gonçalves Arana - Silvio Ancisara Gamboa	UNICAMP UNICAMP
Metodologia do Ensino	- Newton César Balzan - Ezequiel Teodoro da Silva	UNICAMP UNICAMP
Tópicos Especiais em Metodologia do Ensino	- Newton César Balzan - José Camilo	UNICAMP UNICAMP
Planejamento Educacional	- Vicente Fidelis Ávila	UFMS
Tópicos Especiais em Planejamento Educacional	- Vicente Fidelis Ávila	UFMS
História da Educação	- José Luis Sanfelice	UNICAMP
Tópicos Especiais História da Educação	- José Luis Sanfelice	UNICAMP
Psicologia da Educação	- Maria Terezinha Lima Monteiro	UFMS
Tópicos Especiais Psicologia da Educação	- Maria Terezinha Lima Monteiro	UFMS

Fonte: Listas de Oferta das Disciplinas previstas do Curso de Mestrado em Educação (UFMS, 1988, 1989 e 1990).

O primeiro edital de seleção para ingresso no CME teve caráter interno à Instituição e as inscrições ocorreram no período de 16 a 30 de novembro de 1987. Inscreveram-se 21 docentes da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), os quais possuíam titulações na área de graduação em formação de professores, eram atuantes nas diferentes licenciaturas e lotados em diferentes departamentos dos centros universitários.

O processo seletivo realizou-se nos dias 16, 17 e 18 de dezembro de 1987, nas dependências do CCHS/UFMS. A banca examinadora foi composta por Professores-Doutores da UNICAMP/SP, José Dias Sobrinho, José Luis Sanfelice e Pedro Laudionor Georgen. Os resultados dos candidatos selecionados<sup>60</sup> foram divulgados no dia 20 de dezembro do mesmo ano. As características principais da primeira turma selecionada: todos atuavam nas licenciaturas tendo como formação básica: 6 em Pedagogia; 1 em Psicologia; 1 em Pedagogia e Psicologia, 2 em Educação Física; e, 2 em História.

Em 24 de fevereiro de 1988, foi realizada a seleção de candidatos na condição de alunos especiais<sup>61</sup>, enquanto portadores do título de Mestre. Essa Comissão foi integrada pelos Professores-Doutores da UNICAMP/SP José Luiz Sigrist, Pedro Laudionor Georgen (Diretor da Faculdade de Educação), Augusto João Crema Novaski (Chefe do Departamento de Filosofia e História da Educação/FE/UNICAMP/SP) e José Dias Sobrinho (Relações Internacionais da UNICAMP/SP).

No dia 25 do mesmo mês, na sala A - 4 (atualmente, espaço de recepção do PPGEd/FAED), o primeiro encontro com os pós-graduando ingressantes foi dividido em dois momentos. O primeiro, com a presença dos três professores da UNICAMP/SP que participaram da seleção dos alunos especiais e da coordenadora técnica do CME, Prof.<sup>a</sup> Mestra Annadyr Barletto Cavalli, pela nova organização da Universi-

---

<sup>60</sup> Antônio Carlos do Nascimento Osório (DED/CCHS); Doralice dos Santos Russi (DED/CCHS); Maria Elizabeth de Oliveira Gonçalves (DED/CCHS); Nair Coimbra (DED/CCHS); Alexandra Ayach (DED/CEUA); Eduardo Gerson de Saboya Filho (DEH/CEUC); José Finocchio (DED/CEUC); Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo (DED/CEUC); Vilma Eliza Trindade Saboya (DEH/CEUC); Adir Casaro Nascimento (DED/CEUD); Mario Luiz Alves (DED/CEUD) e Terezinha Bazé de Lima (DED/CEUL).

<sup>61</sup> As alunas especiais selecionadas foram: Élcia Esnarriaga de Arruda (DCH/CCHS); Annadyr Barletto Cavalli (DED/CCHS); Ester Senna (DED/CEUC); Eurize Caldas Peçanha (DED/CCHS); Léa de Lourdes Calvão da Silva (DED/CCHS) e Zonir Freitas Tetila (DED/CEUD).

dade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Coordenadora de Pós-Graduação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP), do seu Pró-Reitor, Prof. Dr. Olympio Crisóstomo Ribeiro, e do Prof. João Pedro Rabelo, Diretor do CCHS.

Após as falas dos convidados, passou-se ao segundo momento, com o início da disciplina de Fundamentos Histórico-Filosóficos de Educação ministrada pelo José Luiz Sigrist, tendo como conteúdo uma parte introdutória e o repasse da seleção de referências de obras clássicas a serem trabalhadas durante a referida disciplina e o cronograma da disciplina.

A instalação oficial do CME por intermédio do que se denominou de “Ato Público”, conforme divulgado, foi realizada no dia 27 de junho de 1988, às 13h e 30min., no Anfiteatro do Laboratório de Análises Clínicas (LAC), contou com as presenças do Prof. Jair Madureira (Reitor da UFMS), Prof. Hércules Maymone (Vice-Reitor da UFMS), Prof. Dr. Ricardo Chaves R. Martins (Chefe da Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação/CAPES/MEC), Prof. Jésus de Alvarenga Bastos (Secretário Executivo da ANPED), Prof.<sup>a</sup> Mariza Serrano Ferzzeli (Delegada do MEC/MS) e outras autoridades do município de Campo Grande e do estado.

As atividades didáticas no primeiro semestre letivo de 1988, além da disciplina enunciada, ocorreram também nas disciplinas: Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas e Estudos dos Problemas Brasileiros. Essa última foi desenvolvida em forma de Seminário, computada como Atividades Complementares que ocorreram por intermédio de mesas organizadas com convidados pela Coordenação do CME.

A primeira mesa teve como tema: Problemática do ensino de 1.º e 2.º Graus do estado de Mato Grosso do Sul e suas prioridades,

com a participação de três técnicos da Secretaria Estadual de Educação/MS, realizada no dia 24 de março, no período matutino. No período vespertino, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ruth Pinheiro da Silva (Chefe da Coordenadoria de Pesquisa/PROPP) abordou o tema: A pesquisa em educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Prof.<sup>a</sup> Maria Clara S. Rezende Valle (Coordenadora de Extensão/PREA): As atividades de extensão na área de educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

No segundo semestre de 1988, as atividades didáticas ficaram a cargo das disciplinas: Teoria do Conhecimento e História da Educação Brasileira, além de cem horas dedicadas a reuniões de estudos dos pós-graduandos. No dia 14 de dezembro, ocorreu o exame de proficiência em língua estrangeira (Inglês ou Francês), para os alunos ingressantes na primeira turma em 1987.

Inicialmente, a Coordenação do CME esteve a cargo da Prof.<sup>a</sup> Annadyr Barletto Cavalli (UFMS) e do Prof. Dr. José Dias Sobrinho (UNICAMP/SP), conforme previsto no “Termo Aditivo ao Convênio de Intercâmbio Técnico e Didático” celebrado entre as duas Instituições.

Por intermédio de uma convocatória da Direção do CCHS, foi marcada uma reunião no dia 28 de junho de 1988, às 8h, no anfiteatro da Unidade IV, tendo como pauta: Avaliação das atividades desenvolvidas no I semestre do CME e eleição da Comissão Coordenadora Provisória do CME. Foram convocados os pós-graduandos, a Coordenação Técnica do CME, docentes que ministraram disciplinas no I semestre da UNICAMP/SP e a Chefe do Núcleo da Biblioteca da UFMS.

O então Diretor de Centro do CCHS, Prof. João Pedro Rabello, iniciou a reunião fazendo um relato das providências tomadas, enquanto medidas administrativas, no primeiro semestre letivo, visando atender: “[...] ao bom e regular funcionamento do Curso [...]”, mencionando algumas ações:

- reserva de uma sala na biblioteca central para uso exclusivo dos alunos do referido curso, conforme CI N.º. 009/88 – CCHS;
- destinação da sala 30208 (atual secretaria do Programa) no CCHS para o CME, tendo sido este espaço dotado de cadeiras estofadas, mesinhas acadêmicas e de aparelho de ar condicionado;
- solicitação de recurso e de aquisição de livros para o referido curso, CI N.º. 285/87 e N.º. 302/87 – CCHS;
- solicitação de construção de salas de aula, à Pró-reitoria de Planejamento, conforme CI N.º. 292/87 (UFMS, 1987b - CCHS, s/p).

Para a Direção do CCHS e os participantes dessa reunião, os problemas enfrentados pelo CME no primeiro semestre de funcionamento ocorreram em função de que algumas medidas não foram tomadas pela administração central da Universidade dentre elas:

- a não constituição da Comissão Coordenadora Provisória do CME e, conseqüentemente, da designação do Coordenador Técnico;
- a dificuldade em se contratar professores para o CME, conforme previsto no Projeto de Implantação do CME, aprovado pelo COUN, que designava 5 (cinco) vagas para docentes com titulação em nível de doutorado, sendo que uma dessas vagas fora preenchida pela Prof.ª. Dr.ª. Maria Terezinha de Lima Monteiro, por movimentação interna do DED/CEUL para o DED/CCHS, estando duas vagas a serem preenchidas pelos Prof.º. Dr. Elias Boaventura e Prof.º. Dr. Francisco Cock Fontanella, aprovados em Concurso Público, restando duas vagas para o próximo edital de concurso público;
- a falta de construção de espaço físico destinado ao funcionamento do CME, tais como: salas de aula,

sala de professores, salas para coordenação e secretaria, sala de estudos para os docentes e pós-graduandos;

- falta de envolvimento da administração e professores qualificados, desta IES, com o CME, no sentido de que os Departamentos envolvidos ao estabelecerem as cargas horárias de seus docentes incluam os horários destinados às aulas e ao atendimento de alunos;

- falta de uma política de capacitação de professores por parte da UFMS, visando concluir o Curso Mestrado no menor espaço de tempo;

- a não inclusão no orçamento anual da UFMS dos recursos orçamentários previstos no projeto, procedendo, evidentemente, os ajustes necessários de conformidade com a programação de atividades para 1989, e sucessivamente para os exercícios subsequentes;

- a não participação do CME em eventos da área da educação, sem liberação de recursos financeiros, como passagens e diárias, visando projetá-lo perante as Instituições de Pesquisa e a Comunidade Científica;

- a falta de alocação de recursos financeiros destinados à compra de acervo bibliográfico para o referido curso (UFMS, 1987b - CCHS, s/p).

Em relação ao segundo tópico da pauta desta reunião, foi eleita a Comissão Coordenadora Provisória, com a responsabilidade de atuação até a primeira quinzena do mês de novembro do mesmo ano. Foram eleitos: Prof. Dr. Walmir Batista Corrêa (CEUC), Doutorando Prof. Mestre José Carlos Abrão (CEUD), Prof.<sup>a</sup> Mestra Annadyr Barlleto Cavalli (CCHS) e o representante discente Eduardo Gerson de Saboya Filho (CEUC). Na primeira reunião realizada por esta Co-

missão, no dia 23 de julho, foi escolhida para a função de Coordenação Executiva do convênio a Prof.<sup>a</sup> Mestra Annadyr Barlleto Cavalli.

Em 25 de julho foi encaminhado o expediente da Direção de Centro do CCHS (CI n. 189/88) com a indicação dos membros da Comissão do CME, o que não foi oficializado em função da autorização de afastamento para conclusão do Curso de Doutorado ao Prof. José Carlos Abrão (CEUD) e da liberação do Prof. Dr. Walmir Batista Corrêa (CEUC) para fins eleitorais.

Em 26 de setembro de 1988 foi publicado o segundo edital para inscrição ao exame de seleção e ingresso da segunda turma do CME, que ocorreu no período de 17 a 31 de outubro, com 10 vagas. Inscreveram-se 59 (cinquenta e nove) candidatos entre os professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e de outras instituições. A seleção ocorreu no período compreendido entre os dias 12 a 16 de dezembro.

Também no final de 1988, foi divulgado o Relatório Preliminar de Avaliação realizado pela CAPES/MEC, apontando alguns aspectos positivos da proposta encaminhada e destacando alguns pontos frágeis da mesma, considerados como dificuldades para um bom desempenho do CME e que deveriam merecer atenção especial, por parte da Coordenação do Curso e da gestão da Universidade, para se obter a recomendação positiva de credenciamento posteriormente.

O projeto encaminhado à CAPES/MEC continha um conjunto de problemas, os quais já tinham sido analisados, que redundou na não recomendação do CME pela CAPES/MEC, inviabilizando qualquer tipo de financiamento por parte das agências de fomento, conforme consta no Ofício N. 256 – CAA/CTC/CAPES/MEC.

Isso trouxe alguns transtornos, dentre os quais a não certificação das primeiras turmas até cumprir todas as observações indicadas

pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação e o CME obter um desempenho satisfatório, segundo a proposta da política de pós-graduação da época, o que ocorreu em 1993. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) divulgou em seu Boletim N. 2 - 3, volume 10, abril - setembro 1988, oferecimento do CME pela UFMS.

Mesmo assim, pela necessidade urgente de formação de quadros para pesquisa e a política nacional vigente, e da própria UFMS, o Curso foi contemplado com 8 bolsas de pós-graduação, em nível de *lato sensu* (especialização), para os professores da UFMS que residiam no interior do estado, em caráter de auxílio, no valor de Cz\$ 2.680.000,00 (dois milhões seiscentos e oitenta mil cruzeiros).

Com a nomeação dos dois docentes concursados para o Curso, no ano 1988, o I semestre letivo de 1989 se organizou pelo oferecimento de disciplinas obrigatórias (para os ingressantes no Curso) e optativas (para os ingressantes no ano de 1988), com a primeira alteração do projeto no corpo docente, assumindo a Coordenação do CME o Prof. Dr. Francisco Cock Fontanella, no final do ano letivo.

Para cumprimento de créditos, foi exigido no mínimo vinte quatro meses para conclusão, além das atividades complementares, o que dificultava em muito o trabalho de pesquisa dos mestrandos, além do encargo didático (número de horas-aula) no ensino de graduação, que era bastante expressivo, em média 14 horas semanais, não sendo garantida pela Universidade a redução da mesma, para os docentes pós-graduandos, conforme proposta durante a criação do CME.

Isso gerou uma desmotivação coletiva, também em função dos prazos de integralização do Curso, que era de no máximo trinta e seis meses, ou seja, somente um ano para a realização da pesquisa e elabo-

ração dos relatórios de dissertação, incluindo o exame de qualificação e a defesa. Levando-se em conta que, de maneira geral, os docentes se afastavam para fazer pós-graduação em outras instituições, em outros estados ou países, marcam as primeiras dificuldades a serem superadas a liberação total de suas atividades acadêmicas, além da garantia de bolsa de estudos durante o seu afastamento e auxílio para mudança e retorno ao término (equivalente a um salário do docente) e o salário integral, com direito a férias.

Esse esquadramento de parte dos documentos aqui apresentado neste capítulo permitiu acessar enunciados e discursos das práticas exercidas, portanto outros poderes e saberes, demonstrando as dificuldades em operacionalizar os propósitos coletivos quando pensados para o CME, violando intenções e compromissos institucionais elementares, alguns que antecedem a sua própria criação, outros permanecem até os dias atuais, depois de três décadas.

Reafirmação dos resquícios do passado estão presentes nas relações atuais, pelo conjunto de artefatos que constam nos arquivos acessados, em que cada escavação permitiu identificar elementos até então não analisados, comprovando e justificando a utilização de diferentes instrumentos e estratégias, que não se limitam à exclusividade do PP-GEDU, envolvendo uma rede de interesses, que, na maioria das vezes, desvirtuam e comprometem seus propósitos.

Compreender essa rede interinstitucional possibilitou visualizar parte das articulações possíveis entre espaço e processos históricos, reposicionando-se as mediações entre a sociedade, educação, UFMS e o poder político local e federal, tornando-se mais do que desafiador, constrangedor, pois neles estão contidas diferentes práticas configuradas por mecanismos de resistências e tentativas de consolidação do próprio estado e da Universidade e, ao mesmo tempo, representam diferentes correlações de forças que são determinantes aos modos de fa-

zer as políticas universitárias, em especial de pós-graduação, a pesquisa e as especificidades da vida acadêmica universitária até os dias atuais.

Dessa forma, os documentos revelaram práticas, ganharam múltiplas objetivações e subjetivações, instigando, exaustivamente, o que foi feito de diferentes maneiras em cada processo de discussão, não havendo uma essência, mas situações datadas. Por outro lado, os acontecimentos não foram raros, na medida em que não podem ser considerados únicos, não havendo necessariamente relação direta, criando outras práticas engendrando novos enunciados e uma gama de discursos contraditórios.

Entre as constatações destacam-se o envolvimento de diferentes espaços, tempos e interesses, que colocam constantemente em jogo relações de poderes e saberes, utilizando concepções referentes à ciência, ao conhecimento, assim como à própria pós-graduação em educação, enquanto campos contestados e de disputas históricas, marcados como fenômenos de rupturas alinhavados por uma economia política entre o Estado brasileiro, a UFMS e o PPGEduc.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 6.674, de 5 de Julho de 1979. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Instituição, em obediência ao disposto no art. 39 da Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 out. 1977.

FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito**: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. (Ditos e Escritos, v. 1).

FOUCAULT, Michel. **Poder e saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e Escritos, v. 4).

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. (Ditos e Escritos, v. 5).

MATO GROSSO. Lei n. 2.947, de 16 de Setembro de 1969. Autoriza o Poder Executivo a criar a Universidade de Mato Grosso. **Diário Oficial**. Cuiabá, MT, p. 84, 20 nov. 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. **Listas de oferta das disciplinas previstas do Curso de Mestrado em Educação, 1988 e 1989**. Campo Grande, MS, 1988-1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. **Manual de informações do Programa de Mestrado em Educação**. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1987a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos e Comunitário. **Projeto de Implantação do Curso de Mestrado em Educação**, v. 1 e v. 2. Campo Grande, MS 1987b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Departamento de Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais. **Termo de Referência – Curso de Mestrado em Educação**. Campo Grande, MS, ago. 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. **Relatório**. Campo Grande, MS, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Diretrizes de Pesquisa do Departamento de Educação e Política de Capacitação Docente do Departamento de Educação, 1982. In: \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Curso de Mestrado em Educação. Campo Grande, MS, **Relatório**. Campo Grande, MS, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Instrução de Serviço n. 023/85. **Boletim de Serviço**. Campo Grande, MS, 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. **Relatório de Atividades**. Campo Grande, MS, set. 1984 a dez. 1985.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Reitoria. Portaria RTR/UFMS n. 91 - A, de 20 de Outubro de 1980. **Boletim de Serviço**. Campo Grande, MS, 1980.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Aline Anjos da Rosa**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEDU/UFMS). Membro do GEPRAFE-PBGS. Técnica em Assuntos Educacionais da UFGD. E-mail: alineanjosdarosa@gmail.com.

### **Alexsandro Carmona da Silva**

Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da linha de pesquisa de pós-graduação em Educação e Trabalho. ORCID.org/0000-0002-2635-5649. E-mail: alexcarmona08@gmail.com.

### **Alessandra Cristina Furtado**

Doutora e Pós-Doutora em Educação (FE-USP). Professora Associada III da Graduação e da Pós-Graduação em Educação (FAED-UFGD). Editora da Revista Educação e Fronteiras. Líder do GEPHEMES. Coordenou o GT 2 – História da Educação da ANPED CO (2018-2020). Foi vice-coordenadora do GT 2 - História da Educação da ANPED CO (2016-2018). E-mail: alessandra\_furtad@yahoo.com.br.

### **Alexandra Ayach Anache**

Professora Titular da Faculdade de Ciência Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Integrante da linha de pesquisa de pós-graduação em Educação e trabalho. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7937-4448>. E-mail: alexandra.anache@ufms.br.

### **Ana Paula Oliveira dos Santos**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UFMS). Membro do GEPRAFE-PBGS. Assistente Social na UFMS. ORCID: 0000-0002-5162-6711. E-mail: anapaula.oliveira030@gmail.com.

### **Antônio Carlos do Nascimento Osório**

Professor Titular, dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/FAED) e Psicologia (PPGpsi/FACH) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e coordenador do Grupo de Estudos Acadêmicos nos Referenciais Foucaultianos (GEIARF/CNPq). E-mail: antonio.osorio@ufms.br.

**Antonio J. García**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, Venezuela). Profesor adscrito al Departamento de Investigación de la Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero (UPTAG). E-mail: ajgarcia1@gmail.com.

**Camila Oliveira França de Nazareth**

Pedagoga pela Universidade Federal de Mato do Sul (UFMS). Professora da educação básica. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: 01camilaa01@gmail.com.

**Cristiane Pereira Peres**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação (PPGedu), pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação, Memória e Sociedade (GEPHEMES). E-mail: cristiapereira@hotmail.com.

**Christian Muleka Mwewa**

Coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (mestrado-CPTL). Professor no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado-FAED/UFMS). Líder do Grupo de Pesquisa Formação e Cultura em Sociedade - EduForp (CNPq). Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) com estágio doutoral na Université de Paris I Panthéon-Sorbonne (2008). E-mail: christian.mwewa@ufms.br.

**Dione Maria Menz**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora da UFPR, Coordenadora do Projeto de Extensão Luto e Prevenção do Suicídio e pesquisadora do grupo de pesquisa do GEPPETE. ORCID: 0000-0003-4349-5632. E-mail: dionemenz@ufpr.br.

**Eladio Sebastián-Heredero**

Doctor en Educación por la Universidad de Alcalá (España). Coordinador del Grupo GEPPEI-RE del Programa de Postgraduación de la UFMS (Brasil). Profesor Visitante Estranjero del PPGEDU/FAED de la UFMS. orcid.org/0000-0003-0293-4395. E-mail: eladio.sebastian@gmail.com.

### **Eugenia Portela de Siqueira Marques**

Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: 0000-0003-3182-171X. E-mail: portelaeugenia@gmail.com.

### **Frederico Fonseca Fernandes**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor Adjunto na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e membro do Grupo de Estudos de Tecnologias e Educação Matemática (GETECMAT). ORCID 0000-0001-6886-1673. E-mail frederico.fernandes@uem.br.

### **Glauca da Silva Brito**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora Doutora Titular da UFPR, atuando na graduação de comunicação social e na Pós-graduação em Educação. Pesquisadora em Tecnologias na Educação, Educação a Distância, Ensino Híbrido, Formação do professor, Inclusão digital. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Professor, Escolas e Tecnologias Educativas (GEPPETE)/UFPR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3874-4323>. E-mail: glauca@ufpr.br.

### **Isabela Cavalcante Teixeira Barreto**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPTL). Membro do Grupo de Pesquisa Formação e Cultura em Sociedade - EduForp (CNPq). E-mail: isabelateixeirabarreto@gmail.com.

### **Jacira Helena do Valle Pereira Assis**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Professora Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do quadro permanente dos Programa de Pós-graduação em Educação - (cursos de Mestrado e Doutorado). Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/CNPq/UFMS). ORCID ID: 0000-0002-4539-6462. E-mail: jacira.pereira@ufms.br.

**Ligia Rosa Malavé**

Doctora en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia (LUZ, Venezuela) Profesora Titular Jubilada adscrita al Departamento de Formación General Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero (UPTAG). E-mail: malaveligia@gmail.com.

**Linoel Leal Ordóñez**

Doctor en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia (LUZ, Venezuela, reconocido por la UFSC/Brasil). Investigador extranjero adscrito al GEIAR/PPGEdu/UFMS. Investigador CAPES/PNPD. Profesor Colaborador del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso del Sur. ORCID: 0000-0003-2706-5923. E-mail: linoel.leal@ufms.br.

**Lurdes da Balbina Vidigal Rodrigues da Silva**

Docente na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, Diretora do Instituto Médio de Ciências Documentais – CIDOC e Membro da Comissão Científica do Departamento de Linguística e Literatura da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (UEM). Doutorado em Línguas e Culturas Africanas pela Ghent University na Bélgica. Mestrado em Gestão e Liderança Educacional pela University of Sydney na Austrália. E-mail: lurdes.dasilva@uem.

**Marcelo Victor da Rosa**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor Adjunto do curso de Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Estudos Culturais na UFMS. Coordenador do Núcleo de Estudos Nestor Perlongher (NENP). E-mail: marcelo.rosa@ufms.br.

**Miriam Ferreira de Abreu da Silva**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/PPGEdu). Servidora Pública Federal Aposentada. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/CNPq). E-mail: miriam.abreudasilva@gmail.com.

**Priscila Lima de Oliveira Silva**

Pedagoga pela Universidade Federal de Mato do Sul (UFMS). Professora da educação básica. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: priscila.lima6@hotmail.com.

**Rodolfo Cruz-Vadillo**

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (México). Profesor en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México). ORCID: orcid.org/0000-0002-2561-1559. E-mail: rodolfo.cruz@upaep.mx

**Sandra Novais Sousa**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato do Sul (UFMS). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato do Sul (UFMS). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf). E-mail: sandra.novais@ufms.br.

**Sarah da Silva Corrêa Lima**

Especialista em Relações Étnico-raciais, de gênero, ensino de História e Cultura Brasileira pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestranda em Estudos Culturais pela UFMS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS. E-mail: limma.sarah92@gmail.com.

**Suely Scherer**

Doutora em Educação: Currículo (Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Associada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Líder do Grupo de Estudos de Tecnologias e Educação Matemática (GETECMAT). ORCID 0000-0002-2213-3803. E-mail: suely.scherer@ufms.br.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Barlow.  
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-85-7613-606-4



9 788576 136064

