

Universidade Federal Fluminense

Faculdade de Educação

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 16 Número 40 Volume 3

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org. Geral)**

**Niterói – RJ
Fevereiro – 2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 n°40 – vol.3 – 131 p. (fevereiro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Giliard Dutra Brandão – Letramento ambiental e multimodalidade nas séries iniciais: uma proposta interdisciplinar	04
02	Gregory Mota Ferreira – Sobre o conceito de história, de Walter Benjamin: relações intertextuais sobre memória, sociedade e literatura	11
03	Guilherme Baumann Achterberg – Prática de Ensino de Ciências: potencialidades e desafios para a formação de professores de Ciências da Natureza	18
04	Guilherme Pontes Silveira – Futebol e resistência: o ativismo torcedor dentro e fora dos estádios	25
05	Helaine Nascimento da Silva Aires et al – Dificuldades de aprendizagem em sala de aula: novo olhar novas práticas para uma aprendizagem significativa	33
06	Iraci Nobre da Silva – Escrita acadêmica: um olhar para estratégias retóricas em introduções de artigos de campos disciplinares diferentes	41
07	Iraci Martins de Amorim et al – Inclusão indígena na Universidade Federal do Tocantins (UFT): um estudo de caso	48
08	Jaqueline Ferreira Borges Mesquita et al – A importância da família para o desempenho escolar e as contribuições da gestão democrática neste processo: um estudo de caso	53
09	Jhonatam Dias Amorim et al – Considerações didáticas acerca de vídeo-aulas sobre impulso nervoso no ensino de ciências	66
10	Jônatas Gomes Duarte e Carlos Wiennery da Rocha Moraes – Educação ambiental, meio ambiente e saúde: contribuições da vigilância em saúde ambiental em Palmas – TO	73
11	Jônatas Gomes Duarte e Carlos Wiennery da Rocha Moraes – Análise do discurso desenvolvimentista: o caso do pólo de fruticultura irrigada São João – Porto Nacional – TO	77
12	Juliane Paprosqui Marchi da Silva e Liziany Müller Medeiros – O uso do whatsapp como ferramenta de comunicação/interação em uma licenciatura a distância	81
13	Kessya Pinitente Fabiano Costalonga e Edmar Reis Thiengo – Licenciatura em pedagogia: um estudo comparativo entre as modalidades presencial e a distância	88

LETRAMENTO AMBIENTAL E MULTIMODALIDADE NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Giliard Dutra Brandão¹¹

Resumo

Este artigo traz a multimodalidade e a interdisciplinaridade como pontos fulcrais das discussões, no contexto das séries iniciais, 4º e 5º anos, para o trabalho pedagógico com o letramento ambiental. Como ponto de partida, projeta-se uma proposta a ser desenvolvida em sala de aula e outros espaços da escola e, também, extramuro, por meio de sequência didática. Diante disso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista e caracteriza-se como uma pesquisa-ação. Como objetivos, elencam-se: i) problematizar o ensino do letramento ambiental, na perspectiva interdisciplinar; ii) propor sequências didáticas que abarquem o letramento ambiental, a multimodalidade e o trabalho interdisciplinar.

Palavras-Chave: Multimodalidade. Letramento Ambiental. Ensino.

Resumen

Este artículo presenta la multimodalidad y la interdisciplinariedad como puntos focales de las discusiones, en el contexto de los grados iniciales, 4º y 5º grados, para el trabajo pedagógico con alfabetización ambiental. Como punto de partida, se proyecta desarrollar una propuesta en el aula y otros espacios de la escuela y, también, extramuro, a través de una secuencia didáctica. Ante esto, se trata de una investigación cualitativa, de base interpretativa y caracterizada como una investigación de acción. Los objetivos son: i) problematizar la enseñanza de la alfabetización ambiental, en una perspectiva interdisciplinaria; ii) proponer secuencias didáticas que incluyan alfabetización ambiental, multimodalidad y trabajo interdisciplinario.

Palabras-clave: Multimodalidad. Alfabetización ambiental. Docencia.

Introdução

A educação linguística neste milênio difere, substancialmente, do passado, uma vez que o sujeito vivencia-se, diariamente, novos modos de se comunicar, interagir, significar, seja por cores, sons, texturas entre outras materialidades. Assim, a habilidade de enunciar e, por conseguinte, interpretar transita de um processo menos plástico para um mais flexível, na medida em que novas refrações do uso linguístico e discursivos se realizam. Nesse contexto de uso da linguagem, portanto, os professores precisam transgredir o manuscrito, os textos monocromáticos e necessitam vislumbrar possibilidades atuais para a potencialização do ensino da linguagem.

Dessa forma, traz-se para o estudo a noção de multimodalidade, haja vista a conceituação dessas novas formas de comunicação e de significação da língua, linguagem e, também, do discurso. Não obstante, ancora-se à interdisciplinaridade para a conjugação de áreas do saber nessa seara das múltiplas linguagens, que exigem multiletramentos, para o uso e a interpretação social.

Este artigo tem por objetivo propor um trabalho interdisciplinar, cujo letramento ambiental é o cerne. O arcabouço teórico e metodológico está construído com pesquisadores das seguintes

¹¹ Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas / CAPES). Mestre em Estudos de Linguagens, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Especialista em Alfabetização e Letramento (FESL). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (UNICID-SP). Bacharel Licenciado em Letras (PUC Minas) e Licenciado em Pedagogia (UNIFRAN). E-mail: giliard.dutra@hotmail.com.

áreas: humanas, linguagens, ciências e matemática. No entanto, o fio condutor reside nas ciências da linguagem. Como objetivos, elencam-se: i) problematizar o ensino do letramento ambiental, na perspectiva interdisciplinar; ii) propor sequências didáticas que abarque o letramento ambiental, a multimodalidade e o trabalho interdisciplinar, a partir das disciplinas de linguagem, matemática e ciências, no contexto das séries iniciais; iii) propor, como culminância, a construção de um *blog*.

Como pilar acional, projeta-se uma proposta a ser desenvolvida em sala de aula e outros espaços da escola e, também, extramuro, por meio de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Assim, nesse viés, trata-se de uma pesquisa qualitativa (GIL, 2008), de base interpretativista e caracteriza-se como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005). Essa base metodológica busca evidenciar não apenas as discussões acerca dos temários, mas de propor possibilidades de exploração em sala de aula e demais espaços da escola ou fora dela.

Os procedimentos metodológicos se deram da seguinte maneira: leitura de textos fundamentais sobre letramento, letramento ambiental, multimodalidade, interdisciplinaridade. Posteriormente, valendo-se da proposta das sequências didáticas, realizamos o pinçamento do escopo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para feitura dos módulos. Após, organizaram-se os recursos e materiais didáticos, impressos e virtuais, que compõem o conjunto de atividades, com recorte para o desenvolvimento de habilidades e competências que permeiam o letramento ambiental.

Letramento ambiental: dos pressupostos teóricos à prática social sustentável

Discutir o letramento, nos dias de hoje, é trazer à baila não apenas reflexões teóricas, mas, principalmente, evidenciar como a tecnologia da leitura e da escrita rompeu a concepção de linearidade na prática, logo a metodologia de uso é cara aos estudos do fenômeno. Em consequência, se pensar que as práticas modificaram, cabem-nos compreender, portanto que o modelo de educação passa por transformações significativas (SOARES, 2003).

Nessa perspectiva, verifica-se a transição da didática da alfabetização, que no século passado teve como suporte fundamental a cartilha, instrumento de mecanização da aquisição da linguagem, em que o sujeito estudante se relacionava com textos longínquos de suas práticas sociais de escrita e leitura. Segundo Mortatti (2000), a ocorrência da produção das cartilhas, no contexto brasileiro, se deu na segunda metade do século XIX, principalmente por fluminenses e paulistas. Já no início do século XX, destacam-se as contribuições da literatura didática norte-americana.

A concepção de letramento que permeia as práticas, portanto, deve perpassar pela necessidade de promover aos alunos a capacidade de interação em diversos contextos, especificamente escolar e familiar, haja vista que estas esferas são muito significativas para a vida dos alunos que se encontram nas séries iniciais. Mesmo na tenra idade, nota-se o quanto as crianças já operam com dispositivos tecnológicos, sobretudo nas redes de filiações, no contexto digital, mesmo que algumas exijam maioridade para a criação de conta. Não obstante, elas, desde bebês, interagem com vídeos e jogos infantis, por meio de *smartphones* e *tablets*. Dessa forma, crê-se que a configuração cognitiva seja distinta das gerações que não viveram tais práticas, ou seja, permeadas de sons, cores, texturas e outras mediações tecnologizadas.

Os apontamentos realizados, até aqui, coadunam com os postulados de Vygotsky (2001), o qual defende a importância das interações sociais com a influência do meio, os quais concorrem para o desenvolvimento humano. No que se refere à alfabetização e ao letramento, o ensino de linguagem deve transcender a diferenciação entre a forma alfabética e outras formas gráficas; o reconhecimento das letras do alfabeto – relação entre grafema e fonema; as convenções de escrita – direção, alinhamento, segmentação de palavras e estudar o funcionamento da forma convencional da escrita, por meio de regras e casos em que não há.

Um dos focos é a interação dos alunos entre os grupos sociais e fazê-los competentes para o uso da língua materna em esferas sociais diversas, as quais exigem mais ou menos formalidade, e “[...] Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1996, p. 85).

Diante disso, a corrente teórica e metodológica assumida precisa perpassar pela interação (de cunho social, cultural, histórico), uma vez que a visão acerca do ensino de língua e linguagem é para a perspectiva de tornar os alunos competentes no uso de recursos linguageiros socialmente. Para este alcance, cabe organizar as aulas com o objetivo de contemplar diversos temários com interlocuções interdisciplinares. Assim, utilizar nas práticas escolares cotidianas textos com temários sociais que auxiliam na formação de uma postura cidadã positiva, como o meio ambiente, saúde e ecologia, família, respeito à diferença etc.

Essa estratégia dialoga com os pressupostos dos PCN, sobretudo no que se refere aos eventos de Letramentos. Sobre isso, cabe destacar que o objetivo principal é formar sujeitos capazes de interagir socialmente em diversas esferas sociais. Assim, alfabetizar a partir da simples decodificação gráfica não é suficiente, haja vista a complexidade das interações sociais. Klein (2000) destaca que “Não há dúvida que o letramento é, hoje, uma das condições necessárias para a realização do cidadão: ela o insere num círculo extremamente rico de informações, sem as quais ele, inclusive, nem poderia exercer livre e conscientemente sua vontade [...]”. (p. 11)

Segundo a Lei N° 9.795/99, a qual dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências, a fim de normatizar o ensino de temas que envolvem o meio ambiente nos currículos escolares, seja formal e não formal. Ainda, consta a obrigatoriedade do ensino da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades, legitimada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Assim, o artigo 8 traz que “A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades [...]” (BRASIL, 2012).

Neste ínterim, é nítida a interdisciplinaridade para o trabalho com o temário. Cabe ressaltar, ainda, que a educação ambiental é componente dos recortes temáticos dos “Temas Transversais”, pelo caráter de entranhamento. Isso revela a adoção de práticas pedagógicas de professores de diversas áreas do saber e não apenas do professor de biológicas. Já no contexto dos anos iniciais, cabe explicitar a atuação do professor formado em Pedagogia, que necessita buscar oportunidades de formação continuada, com o objetivo de aprimorar o olhar multifacetado para o tema, aqui, em análise.

Interdisciplinaridade e Multimodalidade no contexto das séries iniciais

Como já dito, neste artigo, as práticas de leitura e escrita têm passado por transformações consideráveis em relação ao uso e recepção dos discursos. É nesse contexto que surge o conceito de multimodalidade. Na concepção de Street, no verbete organizado pelo Ceale-UFMG, é a variedade dos modos de comunicação e escrita, nos dias de hoje. Nessa perspectiva, “[...] devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo.” Logo, “professores precisam preocupar-se, atualmente, em ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metaconhecimento”, a fim de significar os diversos dispositivos midiáticos, bem como compreender seus funcionamentos. (2014, n.p)

O funcionamento do processo comunicacional exige posturas flexíveis de ação docente, quando considera-se a perspectiva das múltiplas linguagens, assim como a apropriação de difusão a partir das práticas languageiras de sujeitos singulares. Assim, tem-se a construção de um arranjo comunicacional ora singular, ora coletivo, socialmente. Os sujeitos, enquanto leitores e produtores de discursos, constroem a autonomia na relação com os recursos que permitam o enredamento da leitura e da escrita. A questão central está na não linearidade, visto as direções possíveis, por exemplo, ao se depararem com os *hiperlinks*.

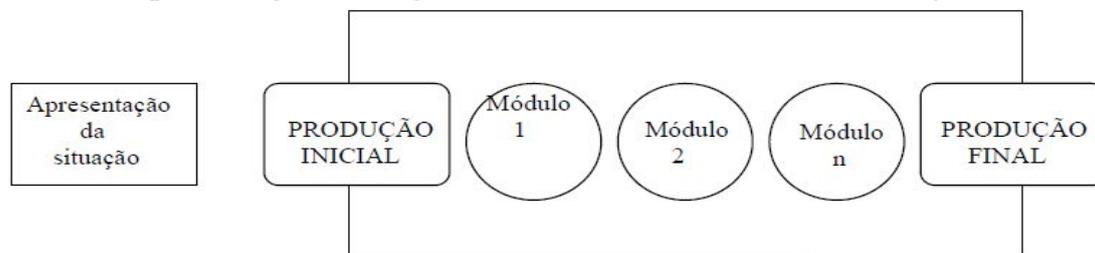
Nesses percursos, novas mídias são trazidas para a mediação leitor e texto, seja por meio de sons, imagens, haja vista a multiplicidade semiótica intensificada nessas práticas letradas. Se assim ocorre com o leitor, os educadores são agentes imprescindíveis para a implantação multimodal na escola seja realizada. Um exemplo disso é a valorização das práticas orais e escritas em ambientes virtuais, como o *YouTube* ou as redes sociais (*Facebook, Instagram, Whats.App* etc). Logo, as práticas de um sujeito leitor e construtor de textos, nesses contextos, são distintas da materialização do texto manuscrito, monocromático.

Tudo isso evidencia a essência multilateral da linguagem, com o diálogo entre diversas (sub) áreas do conhecimento, como a comunicação, semiótica, análise do discurso, filosofia, sociologia entre outras. Assim sendo, olhar para determinado objeto de estudo exige uma postura crítica, sobretudo ao vislumbrar possibilidade de diálogos. Segundo Demo (1993, p. 04) a Educação tem o desafio, não de hoje, de “educar ou humanizar a modernidade”, a fim de efetivar a cidadania. Logo, os sujeitos têm de passar por procedimentos e modos de compreender os conhecimentos e refletir os usos. Quanto ao enquadramento histórico, atualmente, defendemos a pós-modernidade, recorte em que a mundialização torna as relações culturais mais multifacetadas e globalizadas.

Sequências didáticas: proposições para o professor

Ancorados aos pressupostos teóricos e metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, apresentam-se as sequências didáticas, que têm por objetivo ofertar um conjunto de atividades pedagógicas, compiladas, para o processo de ensino e aprendizagem de objetos de estudos que permeiam o letramento ambiental. As sequências didáticas são produzidas a partir da seguinte orientação metodológica:

Imagem 1: Esquema da sequência didática – Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004



Os autores orientam a feitura das sequências didáticas baseadas no ensino de gêneros textuais, por isso, projeta-se, neste momento, a culminância para o hipergênero *blog*²² que, certamente,

2 O blog como instrumento de ensino se torna plausível para a aplicabilidade nas séries iniciais, com turmas de 4º e 5º anos, uma vez que cada vez mais cedo os indivíduos se apropriam das tecnologias. Ademais, proporciona ao professor a utilização do laboratório de informática para produção e alimentação do site. Dessa maneira, terá à disposição ferramentas imprescindíveis para a potencialização do agente leitor e produtor, numa visão crítica e emancipatória.

se tornará um arauto para inserção de gêneros textuais diversos, como reportagem, tomada de notas, seminário, fotografia, infográfico, músicas, ilustrações, entrevista escrita e de vídeo etc. Esses gêneros textuais promoverão, além do recorte interdisciplinar, a perspectiva da multimodalidade. Não obstante, proporcionarão aos alunos e professores a interlocução do processo de leitura e escrita numa dimensão que ultrapassa a linearidade da materialização da linguagem do discurso.

No que se refere à interdisciplinaridade, trabalham-se com algumas *aprendizagens essenciais*, conforme proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa a *formação humana integral*, com o objetivo de construir uma *sociedade justa, democrática e inclusiva*. Na proposta do documento, há 10 competências gerais, e pode-se destacar, neste trabalho, prioritariamente quatro: i) utilizar diferentes linguagens; ii) compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação; iii) posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; iv) exercitar a empatia, a cooperação, respeito ao outro e a valorização da diversidade. (BRASIL, 2017). A seguir, encontram-se pilares para a construção / elaboração da sequência didática:

i) **apresentação da situação e a produção inicial:** apresentação do hipergênero *blog*³³, no laboratório de informática, bem como os gêneros textuais que o compõem. Os gêneros podem ser dispostos em folhas impressas e virtuais (notícia, reportagem, entrevista, fotos, pinturas); em recurso sonoro ou multimídia (entrevista narrada com ou sem imagem; música; documentário etc). Nesse momento, cabe realizar algumas reflexões com os alunos, como: o *blog* será divulgado para quais públicos – interno, família, comunidade, secretaria de educação etc.?; Quais alunos ficarão por conta da produção escrita, da multimidiática, da revisão dos conteúdos? É de extrema relevância pensar sempre no trabalho colaborativo, visto ser o enfoque do processo de ensino e aprendizagem, neste milênio. Ao professor, também, cabe a enturmação dos grupos de acordo com as habilidades mais apuradas de cada um, para que todos e todas possam, de fato, colaborar para a construção de todo conteúdo, processo.

Como trata-se de temários que envolvem o meio ambiente, a sustentabilidade, seria interessante dividir esse momento em espaços distintos, seja com o uso do auditório ou sala de vídeo, além do laboratório de informática. Também, a visitação de um parque que esteja próximo à escola. Caso a escola tenha horta, pode ser um excelente espaço de reflexão para o aprimoramento e avaliação do que já ocorre. O registro desse(s) encontro(s) é muito importante para a “alimentação” do *blog*. Ademais, professores podem lançar um concurso para a escolha do nome da página. Feito isso, parte-se para a construção dos módulos.

ii) **Módulo I:** inicialmente, trabalha-se os gêneros textuais “**seminário**” e “**tomada de notas**”. Como texto motivador, pinça-se, por exemplo, o documentário “Ilha das Flores” (ou outro) e algumas imagens de diversos países com escassez de água, poluição, enchentes. A ideia é a de discutir sobre o desperdício e como isso afeta, diariamente, a vida de muitas pessoas. Ou seja, o ato individual, de um grupo ou de uma empresa afeta negativamente o equilíbrio socioambiental. Metodologicamente, pode-se apresentar os objetivos do seminário e a estruturação, com debatedores e mediadores. Algumas questões que podem permear o seminário, na parte oral: De que forma vocês e suas famílias realizam o descarte do lixo? Quais estratégias podemos utilizar para minimizarmos a poluição? De que modo podemos praticar o consumo inteligente e sustentável? E na escola, vocês conhecem o processo de descarte de lixo? Em momento oportuno, os alunos serão autorizados a escreverem as notas sobre as discussões. Para registro do encontro, a feitura de um vídeo é essencial, para posterior divulgação no *blog*. Aqui, focam-se as habilidades de língua portuguesa, no que se refere ao uso da argumentação, do discurso oral e escrito, bem como a materialização das discussões a partir do gênero

3 Indicação de sites gratuitos: <https://www.blogger.com> ; <https://www.webnode.com.br> ; <https://pt.wix.com>; <https://br.wordpress.com> . As empresas ofertam acessos gratuitos e, alguns pagos, de acordo com a riqueza de ferramentas que o usuário necessita para construção de seu site.

“tomada de notas” que, posteriormente, poderá transpor para outros, em módulos subsequentes. Na disciplina de ciências, toma-se o cuidado com o meio ambiente, as consequências do descarte devido e indevido do lixo. Assim, busca-se a conscientização da postura cidadã e formação agentes sociais de combate à destruição do planeta. Em matemática, neste momento, pode-se focalizar as unidades de medidas (quilos, litros, toneladas – de descarte de alimentos – mostrar a ênfase de preocupação); também, apresentação de gráficos a respeito do consumo em países distintos e em que lugar o Brasil se encontra nesse panorama de uso dos recursos naturais. A equipe docente envolvida com o projeto poderá selecionar as melhores tomadas de notas para composição de uma parte da página, próximo ao vídeo (recortado / editado) do seminário.

iii) **Módulo II:** no referido módulo, recorta-se o tema água e os gêneros escolhidos foram a **reportagem** e o **infográfico**. Nessa etapa, os alunos farão um *tour* pela escola, com o objetivo de entender o projeto da rede hidráulica. Seria interessante a presença de um palestrante, que pode ser um funcionário da escola, que entenda do projeto ou um voluntário, da comunidade ou estudante de engenharia etc. Com o reconhecimento do projeto feito, a proposta é a de construir infográficos sobre o uso da água nos diversos espaços da escola, assim cada grupo poderá assumir uma representação imagética. Por exemplo: um grupo assume o estudo do uso da água na cantina, outro pelos professores na sala deles etc. Os infográficos podem ser feitos no computador ou manuscrito na folha quadriculada, por exemplo. Assim, os alunos trabalharão com representação do desenho e, consequentemente, desenvolverão habilidades interdisciplinares. Caso o desenho seja feito em papel, posteriormente, um grupo de alunos pode registrar por fotografia e alimentar o *blog* com as imagens. O gênero reportagem poderá ser elaborado a partir de temários correlatos ao uso da água na escola, como quantidade em todos os meses e a realização de um contraponto com os meses de aula e de férias; também, os meses mais frios e mais quentes, a fim de se discutir os modos e hábitos de consumo.

iv) **Módulo III:** aqui, pinçam-se os gêneros **entrevista escrita** e **gravada em vídeo**. A ideia é identificar na comunidade local (ou próxima) em que se encontra a escola, relatos de pessoas mais antigas no bairro para dizerem sobre possíveis nascentes, o processo de descarte de lixo residenciais (de uso do dia a dia; provenientes de obras da construção civil; lixo hospitalar etc). Os alunos precisam de construir o roteiro para as entrevistas; operar com o processo de revisão de textos; cuidar da postura corporal e a identificar brechas para aprofundamento de assunto, a partir das respostas da pessoa entrevistada. Antes da postagem na página virtual, poderão ser discutidas as mudanças do cenário ambiental antes e no período da entrevista; pode-se construir uma linha do tempo, com a marcação das décadas, bem como as mudanças. Ademais, medir o distanciamento da escola aos locais de nascentes e problematizar a importância da escola para a preservação delas. Novamente, reitera-se que o ensino dos gêneros textuais deve acompanhar o processo de feitura das seqüências didáticas. O planejamento da quantidade de aulas é essencial para o desenvolvimento qualitativo do projeto. Após a feitura das entrevistas, revisão dos textos, edição do vídeo, os materiais comporão o *blog*.

v) **Módulo IV:** nesta etapa, os gêneros escolhidos foram **fotografia**, **música (paródia)** e **carta**. Os alunos poderão visitar uma estação ecológica, um parque ou o trabalho poderá ser executado na escola, com o objetivo de fotografarem espécies da fauna e flora. Com o repositório de imagens, os alunos contabilizarão a extensão em metragem e a quantidade das espécies, para divulgação mais assertiva dos registros. Como proposta para o trabalho com a musicalização, a equipe docente pode propor uma paródia, a partir de uma música próxima do dia a dia deles. Quanto ao objetivo da paródia, pode contemplar a conscientização ou os dados coletados na prática da fauna e flora.

vi) **Produção final:** realizado todo processo de elaboração dos gêneros textuais, indica-se a realização de um café em comemoração à construção do *blog*. Para esse momento, seria interessante utilizar um dia em que a comunidade esteja na escola, e pode ser numa assembleia escolar, na reunião de pais, na mostra cultural e científica etc. Nesse dia, pode-se organizar a materialização do *blog* em módulos

impressos, também, além da possibilidade de navegação *online*. Como várias pessoas têm acesso à internet nos celulares ou *smartphones*, os próprios alunos podem fazer a mediação do acesso, mostrando os conteúdos produzidos.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo principal trazer às discussões possibilidades de trabalho com a multimodalidade, algo tão debatido nos dias de hoje, sobretudo pelas novas formas de construção da comunicação. Além disso, se os modos de comunicação são atualizados, os de significação, também o são. Buscou-se, ainda, realizar uma ancoragem do temário meio ambiente como foco do trabalho os gêneros textuais.

De posse das orientações para feitura das sequências, professores e demais interessados poderão conceber os planos de aula, a fim de configurar o projeto. Várias trajetórias são possíveis, sobretudo pela dilatação dos temários e recursos informacionais disponíveis em mídias diversas. O grande cerne é promover o desenvolvimento de habilidades e competências positivas para o uso e a preservação de nossos recursos naturais, porque a situação mundial é preocupante, principalmente para o descarte dos lixos e do uso e preservação da água.

A interdisciplinaridade é possível a partir do trabalho coletivo e o entendimento da equipe pedagógica da emergência dos temas socioambientais. Assim, o trabalho pedagógico se fortalece e os resultados são qualificados. Entretanto, vale ressaltar que são resultados ímpares, que interferem na formação de uma sociedade mais democrática, saudável e sustentável.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5662_-bnccapresentacao-fundamentos-pedagogicos-estrutura-pdf&category_slug=janeiro_2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2018.
- BRASIL. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental. Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: discutindo êxitos e dubiedades. Conferência Brasília, MJ/DSCJ, 1993.
- FRADE, I. C. Da S.; COSTA VAL, M. das G.; BREGUNCI, M. das G. de C (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KLEIN, L. R. **Proposta Metodológica de Língua Portuguesa**. 1 ed. Secretaria de Estado de Educação. Governo Popular de Mato Grosso do Sul. Série Fundamentos Político Pedagógicos. Mato Grosso do Sul, 2000.
- MORTATTI, M. R. L. Cartilha da alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SMED-RMEB. Desafios da Formação. **Proposições Curriculares do Ensino Fundamental**. Arte. Belo Horizonte, 2010.
- SMED-RMEB. Desafios da Formação. **Proposições Curriculares do Ensino Fundamental**. Língua Portuguesa. Belo Horizonte, 2010.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOARES, M. B. Letramento/alfabetismo. **Presença Pedagógica**. v.2, ed.10, jul/ago.1996. p. 83-89.
- TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

SOBRE O CONCEITO DE HISTÓRIA, DE WALTER BENJAMIN: RELAÇÕES INTERTEXTUAIS SOBRE MEMÓRIA, SOCIEDADE E LITERATURA.

Gregory Mota Ferreira⁴

Resumo

Neste artigo, pretende-se discutir teses encontradas no texto *Sobre o conceito de história*, de Walter Benjamin (1987), e analisar os questionamentos levantados pelo autor sobre os processos de constituição de memória, bem como das representações da história e da literatura. A partir disso, busca-se estabelecer relações intertextuais com textos críticos que abordam os temas história, memória e literatura. Sua narrativa provoca uma reação ideológica no plano artístico-político, em que é preciso enfatizar os fragmentos - as partes marginalizadas - e repensar os “pedaços” de histórias e memórias reprimidas, dilaceradas do tempo histórico homogêneo.

Palavras-chave: Walter Benjamin. História. Literatura.

Abstract

This article aims to discuss theses found in the text *About the concept of history*, by Walter Benjamin (1987) and study the questionings raised by the author on the processes of construction of memory, as well as representations of history and literature. From that, the search intends to set intertextual relations with critical texts approaching history themes, memory and literature. The author's narrative raises an ideological reaction within the political/artistical sphere, from which it is necessary to highlight the fragments – the marginalized parties – and rethink the “pieces” of history and memories restrained, torn from the historical homogeneous time.

Keywords: Walter Benjamin. History. Literature.

Introdução

Nesse trabalho, busca-se apresentar o pensamento do autor alemão Walter Benjamin (1987) em seu texto denominado *Sobre o conceito de história*, onde são levantados questionamentos sobre os processos de constituição de memória e sobre as representações da história dita “oficial”, questionando como ela é construída e por quem é assegurada. O texto consiste em uma crítica ao historicismo e aos valores que sustentam os pilares de uma visão de progresso que influencia negativamente no processo histórico.

Pelo viés da filosofia marxista, Benjamin expõem algumas teorias, segundo seu ponto de vista, necessárias para articular o passado de uma forma mais justa e igualitária, incitando ao processo de resgate de memórias esquecidas e marginalizadas pelos historiadores. Manifesta, contudo, que não se trata de mero desinteresse ao passado, mas de uma força que tem por intenção negar e encobrir memórias outras, para garantir a história pertencente a uma classe dominante, a uma linearidade inabalável, inquestionável.

⁴ Mestrando em Estudos Literários na linha de pesquisa Literatura, Comparatismo e Crítica social, no Programa de Pós-graduação em Letras, pela Universidade Federal de Santa Maria.

Ao longo do texto, comentarei algumas de suas teses, as quais julgo serem mais pertinentes para perceber a crítica central que esse trabalho pretende elucidar. Apesar do texto também dialogar com a teologia e com a literatura, optei em selecionar dois temas específicos apresentados nessas teses. Desta forma, farei algumas considerações sobre fragmentos selecionados para abordar questões sobre memória e história, que não estão indissociáveis das outras áreas citadas. A partir delas, buscase também estabelecer relações intertextuais com textos críticos de outros autores que abordam o tema de história, memória e esquecimento.

Por esses meios, pretende-se analisar algumas das teses discutidas pelo autor à luz de sua contribuição na definição de um novo conceito de história, que evidencia a importância da rememoração dos caminhos desconhecidos do passado, a ilusão do presente e o pouco esperançoso, mas revolucionário, futuro.

Benjamin e as teses sobre o conceito de história

Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892-1940), nascido em Berlin, foi um crítico literário que, utilizando-se das linhas da filosofia e da sociologia, levantou questões de imprescindíveis reflexões não só para o seu tempo, o século XX, mas para toda e qualquer época. Ligado à escola alemã de Frankfurt, por intermédio das ciências sociais e da teoria crítica, sua obra pode ser apreendida como uma análise reflexiva que não se limita apenas à crítica à produção cultural, mas também uma crítica da estética moderna e das concepções de história.

Em *Sobre o conceito de história* (2011), Benjamin nos apresenta dezoito fragmentos filosóficos permeados pela linguagem literária interligada às áreas das artes para discutir os diversos sentidos de concepção de história. Através desses pequenos textos, escritos no ano de sua morte, é elaborada uma visão crítica sobre as mudanças sociais que dialogam com elementos culturais, assumindo uma posição que se opõe ao historicismo normativo. Nessa filosofia anticapitalista, associa elementos históricos da modernidade conservadora para estabelecer um resgate de um passado oprimido, isto é, transparecer o tempo e a memória não lineares como objeto de estudo que incita à discussão social, ainda pertinente na contemporaneidade. Pelo viés da filosofia marxista, portanto, expõe as noções racionais do materialismo histórico, estimulando uma análise concentrada para reconstrução dos paradigmas da história convencional.

Essas teses não representam meramente uma teoria crítica de Benjamin (1987) sobre historiografia, mas também constituem a base de sua visão de mundo. A sociedade que vivenciava, a cultura das guerras, as revoluções industriais, as políticas e ideologias capitalistas, as hegemonias e seus ideais de progresso, o caminho que a humanidade, de um modo geral, seguia e se desenvolvia para a decadente pós-modernidade. Partindo de suas percepções sobre a ética e a moralidade predominantes nesse contexto, o autor construiu seu discurso, fundamentou suas teses em uma narrativa de tom revolucionário e de conteúdo visionário, se opondo ao contexto positivista da globalização hegemônica e da homogeneidade da história.

O primeiro fragmento abre o texto com a discussão central para Benjamin: a concepção e a manipulação da história, representadas na relação entre texto e imagem, construída pela linguagem metafórica. A figura do autômato que pode sempre vencer em um jogo de xadrez, no qual o tabuleiro representa o jogo social, a mesa parece transparecer “toda” a história. Essa história pode ser conquistada pelo “anão corcunda” (BENJAMIN, 1987, p. 222), contra o disfarce da sociedade positivista-capitalista que representa o historicismo homogêneo. Esta estimula a opressão disfarçada que impulsiona a sociedade moderna, e sempre venceu na luta de classes, que também é maniqueísta, assegurada pela teologia e pelos ideais de progresso.

Em seguida, aparece a figura do cronista, aquele que “narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, e leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1987, p. 223). A ideia do cronista é justamente a ideia estrutural da narrativa fragmentada: é por ela mesma “pedaços” de memórias; pedaços que, somente juntos, poderiam constituir uma história mais justa e igualitária. A crônica, entendida como um texto curto, isto é, um pedaço de texto, representa também recortes da realidade e, conseqüentemente, da história oficial, ou seja, os próprios fragmentos do texto de Benjamin parecem se igualar às próprias crônicas. Eles representam porções de crítica, pedaços constitutivos de memórias negadas pela história autoritária.

No fragmento 14, o filósofo explicita uma crítica que condena a história “oficial”, ao escrever: “A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’”. (BENJAMIN, 1987, p. 229). Essa linha histórica construída linearmente não considera histórias externas a ela, não considera as memórias individuais, não considera o outro. Esses “agoras” são recheados com o tempo presente, mas não constituídos apenas por eles, mas também são o tempo passado e o tempo futuro. Deve-se impulsionar, portanto, um legítimo desconcerto e a reconstrução dessa história pré-estabelecida que, através de uma revolução, por meio das memórias como ação político-discursiva, incite a transformações intensivas e ideológicas nesses “agoras”.

Esses “agoras” são o nosso tempo ou qualquer tempo passível de discussão e de uma reinvenção da história contada pelos “vencedores”. Para isso, é necessário atentar às reminiscências que afloram em momentos de conflitos, como as dos sujeitos oprimidos e os discursos do não-dito. Nesse sentido, para fazer uma articulação mais fidedigna da história seria necessário confrontar esses fragmentos com a “verdade” do historicismo, para que seja possível compreender os fatos em sua totalidade. Em outras palavras, é necessário salientar todas as faces do prisma do passado, criando um embate com o passado messiânico de modo a disputar um lugar nesse percurso autoritário, proporcionando uma reação, através das narrativas de resistência, para ressignificar os “agoras”.

Nesse ponto, se a historiografia não dá conta de todos seus ângulos, então sua verdade é variável e questionável. No texto de número 17, Benjamin salienta a afirmativa que “a história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo” (BENJAMIN, 1987, p. 231), pois ela se afirma por meio de métodos somatórios cristalizados, os quais obedecem a interesses ético-políticos particulares e dominadores. Por outro lado, a historiografia marxista se dá pela ordem construtiva, isto é, a história não-homogênea em processo de construção a todo e qualquer momento e período de tempo.

Não só para a filosofia da história, mas também para a sociologia, a visão crítica ideológica de Benjamin contesta a tradição hegemônica cultural do século XX, em que a ideologia é transmitida pela sua posição em relação à luta de classes. Assim escreve Benjamin a esse respeito, no fragmento 4, buscando relacioná-la ao marxismo:

A luta de classes, que um historiador educado por Marx jamais perde de vista, é uma luta pelas coisas brutas e materiais, sem as quais não existem as refinadas e espirituais. Mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor [...] elas questionarão sempre cada vitória dos dominadores. (BENJAMIN, 1987, p. 223)

Benjamin assevera que o passado consiste de um emaranhado de fragmentos, pois é composto por conjuntos de fatores e atores que, mesmo que se trate de fatos isolados, ele jamais será constituído de uma versão apenas. Por isso, é preciso que se analisem todos os lados envolvidos, interior e exteriormente, bem como os impulsos que motivaram esses acontecimentos e os indivíduos

afetados, envolvidos voluntária ou involuntariamente, entre dominados e dominantes. No fragmento 5, o autor opõe o materialismo histórico ao historicismo:

A verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido. (BENJAMIN, 1987, p. 224)

Essa “velocidade” que representa reminiscências, fluxos de movimento e memórias que “relampejam”, estabelece uma imagem não-estática do passado a ser reinterpretado, revisitado pelos historiadores, para recriarem a história e manterem memórias vivas como algo orgânico. Em uma análise desses movimentos e seus respectivos segmentos, no fragmento 6 o estudioso designa que:

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. (BENJAMIN, 1987, p. 224)

Questionamentos similares envolvendo história, memória e esquecimento se intensificam, posteriormente, em linhas teóricas continuamente discutidas em múltiplos contextos. Os debates sobre constituição, preservação e silenciamento de memórias espelham, categoricamente, teorias, narrativas e ideologias de resistência.

História e esquecimento, memória e silêncio

Os resquícios da história deixados para trás, questionados por Benjamin, são os conflitos encontrados nas mais diversas memórias ocultas – marginalizadas, silenciadas, “não-ditas”, como sugere o austríaco Michael Pollak (1989) em seu texto *Memória, Esquecimento, Silêncio* (1989). O autor propõe um debate sobre memórias coletivas e individuais a partir de semelhante concepção: como a história em determinados fatos no tempo se constrói, como as memórias coletivas e individuais são idealizadas e o que elas representam.

Em uma análise sobre constituição da memória coletiva importa enfatizar os diferentes pontos de referências que estruturam as diversas memórias inseridas na coletividade. Estabelecer a memória de determinados grupos, seus sentimentos de pertencimento e fronteiras socioculturais são, pois, elementos constituintes de uma memória coletiva. Se pensarmos na perspectiva de constituição da memória “oficial”, a memória nacional, observamos que oposta a ela existem, significativamente, diversas partes de culturas minoritárias que são oprimidas, avariadas. Em outras palavras, se existe uma memória nacional seletiva, existem memórias outras acumuladas ao longo do tempo que permanecem ressentidas e, em sofrimento e silêncio, jamais foram expostas, comprovando que existem, de fato, divisões na sociedade civil, intervenções do Estado e hegemonias que interferem na organização da memória de uma nação. Uma vez que essas memórias subterrâneas “clandestinas” emergem ao espaço público, podem ocorrer diversas reivindicações que entrarão em choque com outras memórias.

Em oposição, então, a memória ou história “oficial” estão implícitas as memórias minoritárias, as “memórias subterrâneas”, que representam as culturas e indivíduos oprimidos, conforme determina Pollak (1989). Estas, de modo silencioso, quase que imperceptíveis, se sobressaem em momentos de crise, entrando em disputa com a memória oficial. Sendo assim, a história seletiva, estabelecida por uma classe dominante, encoberta as memórias silenciadas por diversos motivos ideológicos, que representam uma sociedade hegemônica, que propaga a desigualdade sociocultural na constituição de um material histórico manipulado. Faz-se necessário,

então, uma atenção política, uma revisão crítica do passado, mesmo que esta, conscientemente, implique riscos para a classe dominante.

Memórias subterrâneas desfavorecidas, sentimento de exclusão e vítimas fora de suas redes de sociabilidade são alguns dos exemplos que mostram a dificuldade dessas lembranças excluídas passarem a fazer parte de uma memória coletiva da nação. Destarte, elas testemunham as lembranças individuais e de grupos outros que podem perdurar por anos, por meio de comunicações informais nas famílias, nas associações, e, por não fazerem parte da memória nacional, podem ser consideradas proibidas, vergonhosas, passando despercebidas e até mesmo ignoradas pela sociedade “englobante”.

Essas lembranças permanecem em zona de sombras e silêncio, em processos de esquecimento ou reprimidas, inconscientemente, e acabam “não-ditas”, reprimidas por não encontrarem alguém que as escute ou por correrem o risco de serem mal interpretadas ao se pronunciarem. Divergem-se, assim, a memória coletiva subterrânea - as sociedades civis dominadas - da memória coletiva organizada - que resume uma imagem a qual o Estado ou sociedades majoritárias desejam passar ou impor.

Direta ou indiretamente, isso evidencia que lembranças distintas podem sobreviver por indeterminado período de tempo, sendo conservadas e transmitidas de geração em geração até o momento em que possam ser expressas. Afinal, esse longo silenciamento do passado não cai no esquecimento e acaba, em algum momento, vindo à tona, representado pela resistência a discursos oficiais cunhados por interferências políticas e ideológicas.

Segundo Pollak (1989), semelhante processo acontece nos casos de sobreviventes dos campos de concentração, que ao evitarem o diálogo e o compartilhamento de lembranças que possam ser comprometedoras, por risco de possíveis constrangimentos ou mal-entendidos, preferem abster-se da discussão, reforçando o silêncio; assim como aqueles que preferem evitar a abordagem do assunto com seus filhos, a fim de protegê-los da rememoração de um passado de sofrimento dos pais. Todavia, os pais sobreviventes que vivenciaram um contexto traumático, em algum momento, poderão romper o silêncio para testemunhar suas experiências, não deixando esses resquícios caírem no esquecimento, mesmo que involuntariamente. Os filhos, por sua vez, podem se interessar pelas origens desses testemunhos e resguardar essas memórias.

A referência ao passado dessas memórias serve para manter a coesão de grupos e de instituições, reforçando o sentimento de pertencimento e as fronteiras sociais, bem como para definir seus respectivos lugares e complementaridades. As memórias comuns mantêm essa coesão e defendem suas fronteiras - o território, por exemplo, no caso dos Estados. Uma vez convencionalizado o material histórico, ele pode ser associado e combinado a inúmeras referências, não apenas mantendo as fronteiras sociais, mas também as modificando, que em um trabalho de reinterpretação do passado pode confrontar-se com o presente e com o futuro. Dessa maneira, estabelecendo esses pontos de referências, que são constituídos de material histórico, é o que designa, pois, memórias enquadradas ou trabalho de enquadramento.

Dessa forma, essas memórias coletivas manipuladas e impostas nesse sistema de enquadramento, bem como seus resultados e suas tensões, interferem na definição do consenso social, no “compreendimento” de determinados momentos históricos. Nesse sentido, se elas compactuam com a memória nacional dominante não apresentarão quaisquer transtornos, diferentemente do que pode vir a acontecer com as memórias subterrâneas.

Nessa lógica, se cuidadosamente examinada de cima para baixo, analisar como as memórias coletivas são lapidadas importa tanto quanto para compreender o procedimento inverso, em considerar diferentes memórias individuais que vão além desse trabalho de enquadramento. Isto é,

implica revelar o interesse que existe no gerenciamento das tensões e das contradições entre a imagem oficial e as lembranças individuais. Não obstante, mesmo em nível individual, o trabalho da memória é indissociável da organização de vida. Se a lembrança é importante para a consolidação da memória coletiva, e esta é significativa para manter o caráter identitário, é prioridade, para combater silenciamentos provenientes de repressões, deixar emergir a rememoração de discursos que foram oprimidos através da história.

De perspectiva semelhante, o texto *A Violência Constitutiva e a Política de Esquecimento*, de Jaime Ginzburg (2010), aborda as mesmas questões que envolvem representações históricas construídas por meio do autoritarismo e da violência como forças institucionais. A discussão do texto centra-se na tradição literária e nas ditaduras militares brasileiros, mas, sobretudo, dialoga com o nível de complexidade das experiências e dos vínculos que a humanidade presenciou e presencia com a repressão histórica, a violência constitutiva, as formações ideológicas e as resistências sociais.

As políticas de esquecimento viabilizam um passado desconexo na preservação da memória coletiva de uma sociedade, corroborando com a discussão posta, anteriormente, por Benjamin:

A memória de uma sociedade, entendida como memória coletiva, deve ser permanentemente posta em debate. Ela não pode ser concebida como totalidade fechada, mas como dinâmica e aberta. Aos regimes autoritários interessa focar o passado como totalidade fechada, frequentemente como mistificação unificadora, a fim de controlar as imagens das identidades coletivas. Para a convivência da democracia, ocorre o oposto. O passado é constantemente reinterpretado, em um trabalho sempre incompleto. (GINZBURG, 2010, p. 126)

Em ambos os textos, evidencia-se uma busca por impulsos a favor de uma memória coletiva democrática e a um combate ao consistente passado incompleto assegurado pelo viés autoritário. Para alcançar um entendimento mais eficaz sobre o caráter de constituição da história, o autor também estende a discussão à formação da tradição literária. Logo, chegamos a uma crítica sobre sociedade e literatura; camadas sociais e cânones literários. O assunto sobre constituição do cânone, pelo viés da sociologia, e através de uma análise comparativa com a constituição da história, nos ajuda também a compreender o processo de formação social de ambas as áreas, História e Literatura.

É, pois, que deveria ser constantemente averiguado e indagado: quem estabeleceu e ainda estabelece a história oficial, ou um cânone, da maneira como conhecemos? Quais eram os interesses ao fazer tais escolhas e de que posição social elas são emitidas? Quais critérios de avaliação são utilizados para eleição e rejeição de memórias, histórias, obras e autores? As questões culturais históricas no processo de conservação de memória consistiram em uma tática seletiva autoritária, desprovida de uma reflexão humana-identitária acerca de modelos rigidamente pré-estabelecidos. Nas interpretações do contexto histórico sociopolítico, os registros, tais como os documentos, as memórias, as vozes e as histórias são desiguais e perniciosamente manipulados.

Conclusão

Para Benjamin (1987), o progresso, na visão socialdemocrata, é visto como um método automático e irreal, de um tempo vazio e homogêneo. Nesse caso, essa automaticidade, que se configura socialmente, evita que memórias interrompidas sejam reexploradas. Contudo, precisa-se criar embates frente a esse mecanismo para manter vivas memórias comumente esquecidas. Assim, as ausências segregadas têm como propósito fragilizar a continuidade ideológica e automática.

Se existe um processo de seleção e manipulação de vozes e memórias que servem como base para a construção de uma história oficial, suas variações ficam extremamente limitadas. No entanto, essas memórias outras, rejeitadas, são, acima de tudo, indispensáveis para o trabalho de resgate e

reconstrução de uma história fidedigna, bem como da organização de vida em um ambiente mais humano e democrático.

Essas concepções demonstram que determinados contextos históricos impõem suas narrativas, suas versões históricas, na tentativa de assegurar uma linearidade para sua própria justificação. A historiografia conservadora, continuamente, propôs um curso retilíneo sem intervenções críticas, inexistindo possibilidades de reflexões e reconstruções. Dessa forma, as imagens do passado são garantidas pelos seus próprios mecanismos de poder, nas quais sua credibilidade tende a jamais ser abalada. Na concepção do autor, a história, que por essência se constitui de diversos fragmentos, deve ser transpassada por lapsos heterogêneos de conceitos mutáveis, os quais de fato preenchem as lacunas – invisíveis –, desestabilizando a estrutura da história dominante. Contudo, a história universal se dá por fórmulas somativas de ideias estanques, por um conjunto sólido de fatos ratificados pela ideologia dominante.

Benjamin indica que é necessário voltar as atenções para as vozes e memórias marginalizadas, pois elas dialogam e se interligam diretamente com o contexto - passado, presente e futuro -, consistindo em uma peça de um grande quebra-cabeça. As lembranças individuais também consolidam a memória coletiva e conservam sua autonomia, manifestando-se não de forma oposta, mas integralmente à história resistente e inquebrável, contada pelo lado opressor.

Dessa forma, ao longo de sua narrativa pessimista, de tom revolucionário, Benjamin (1987) tende a provocar uma reação ideológica no plano artístico-político, em que é preciso enfatizar os fragmentos, isto é, as partes marginalizadas, e repensar os “pedaços” de histórias e memórias apreendidas, dilaceradas do tempo histórico homogêneo o qual o senso comum garante com autoridade. Memória a ser preservada, esquecimento a ser lembrado e silêncio a ser escutado.

Referências

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. S.P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. História e Coleccionismo: Edward Fuchs. In: *Discursos interrompidos*. Madrid: Taurus, p. 87-135, 1973.
- GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva e a política do esquecimento. In: *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: Edusp, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luís (org). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, p. 65-92, 1992.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Guilherme Baumann Achterberg⁵

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência de Estágio Curricular em Ciências que ocorreu em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Apresenta os principais aspectos elencados como de decisiva relevância para a constituição da identidade profissional: a exposição de atividades didáticas e suas contribuições formativas, bem como percepções do estagiário sobre os desafios e das possibilidades encontradas durante essa etapa da formação. É possível concluir que o estágio é um elemento marcante na trajetória dos professores em formação, com ênfase na potencialidade das práticas pedagógicas em sala de aula para a constituição da identidade profissional.

Palavras-chave: Estágio, formação de professores, práticas pedagógicas.

Abstract

This work is a report of the experience of Curricular Internship in Sciences that occurred in a class of 7th grade of elementary School. It presents the main aspects listed as of decisive relevance for the constitution of the professional identity: the exposition of didactic activities and their formative contributions, as well as intern's perceptions about the challenges and possibilities encountered during this stage of vocational. It is possible to conclude that the internship is a remarkable element in the trajectory of the teachers in formation, with emphasis on the potentiality of the pedagogical practices in the classroom produce in the constitution of professional identity.

Keywords: internship, teacher training, pedagogical practices.

Introdução

A aprendizagem da docência, elemento central na formação de professores, se constitui na medida em que o futuro professor se apropria dos diferentes saberes que a futura profissão exige. Considerando o conceito de saberes essenciais para a docência, podemos citar: o conhecimento básico sobre campos da psicologia, sociologia e história da educação; a percepção sobre os diferentes contextos socioculturais existentes; o domínio e a capacidade de produzir novas estratégias e metodologias de ensino; o conhecimento e o domínio da área de ensino, além da experientiação da docência, ou seja, o ato de lecionar em si. (SHULMAN, 1987).

Este último é um dos aspectos formativos apontados pelos estagiários em geral como sendo o mais importante. Durante minhas experiências em encontros e aulas, diversas vezes ouvi que é no estágio que podemos aprender mais sobre a escola e sobre como ser professor. Sem dúvida, o estágio curricular supervisionado é a etapa formativa em que temos contato direto e real com a comunidade escolar, composta por alunos, outros professores, pais e funcionários.

A respeito da formação de professores, está ainda é marcada pela história das políticas públicas criadas ainda na ditadura militar. Há supervalorização da formação técnica-científica da área de ensino, com ênfase em avaliar a aprendizagem dos alunos em função de suas notas, indicando

⁵ Graduando em Licenciatura em Química. Bolsista de Iniciação Científica/CNPq. Universidade Federal de Santa Maria.

confusão entre a possibilidade de aprender dos alunos e o processo de ensino dos professores. (RIGUE, 2016)

O presente artigo é um relato de experiência de estágio, fruto das atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela no período de 04 de abril a 03 de dezembro de 2018, na disciplina de Ciências da Natureza na turma 72 do 7º ano. Essa turma era de uma escola de Educação Básica da cidade de Santa Maria -RS, sob orientação de uma professora regente.

O trabalho tem como objetivo descrever e apresentar reflexões sobre as experiências vividas durante as atividades do estágio supervisionado obrigatório, além das percepções sobre a construção de minha identidade profissional.

Atividades realizadas durante o estágio

Durante o ano letivo de 2018 foram realizadas diferentes atividades em sala de aula, conforme as necessidades de cada período: Nessa seção, essas atividades e as reflexões pertinentes serão descritas, divididas em duas partes: Observações de aulas e Regência.

Observações de aulas

No início do estágio, durante três semanas, foram realizadas observações de 8 aulas ministradas pela professora tutora com a intenção de conhecer a turma, perceber a maneira como a professora lecionava e quais eram as reações dos estudantes.

Os professores em formação, tendo como futuro objeto de trabalho seres humanos e a construção de conhecimentos, devem utilizar da observação para coletar informações sobre seus alunos. Como o ambiente onde as relações ocorrem é a sala de aula, e nela acontecem diversas situações, é preciso definir focos, isto é, estabelecer mais ou menos de forma determina o que vai ser observado durante as aulas.

Segundo ESTRELA (1994), partindo das respostas à pergunta “Observar para quê?” surgem algumas implicações sobre a observação em salas de aula, como a delimitação do campo de observação (situações e comportamentos), a definição de unidades menores de observação (a escola, turma) e o estabelecimento de seqüências ou padrões comportamentais.

Considero que a observação das aulas foi relevante na minha formação como professor, na medida em que, como Reis (2011, p.13) afirma, ela “desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola”. (REIS, 2011, p.13)

Essa fase durou aproximadamente um mês, tempo em que realizei anotações e reflexões sobre as aulas, com intenção pedagógica, na medida em que eu pretendia, através do ato de observar, estabelecer possíveis relações entre o engajamento e a participação dos alunos nas aulas e a prática docente adotada pela professora regente.

Foi possível também constatar que os estudantes se encontravam animados com o início do ano letivo, porém desmotivados com as aulas, pois não realizaram, ou fizeram superficialmente, as atividades e exercícios propostos pela professora. Esse é um quadro comum e preocupante, pois sem motivação e interesse, o processo de ensino/aprendizagem fica comprometido e tende a ocorrer de forma menos efetiva.

Regência

Após a finalização das observações, iniciou-se a regência da turma. Esse período é o mais longo do estágio e se estende até o fim do ano letivo. Foi por meio dos planejamentos das aulas, dos diálogos com a professora tutora, da criação de avaliações e da participação das reuniões da escola que pude construir minha identidade de professor.

Ao longo do progresso das aulas, estabeleci contratos didáticos com os alunos, explicando como seriam as avaliações, as marcando em conjunto com eles e sempre frisando que era necessária a participação nas aulas e que eu gostaria que eles me dessem ideias e sugestões sobre temas pelos quais eles teriam mais interesse. Nesse sentido, sempre me mantive aberto ao diálogo e tentei compreender suas ações e seus comportamentos frente às minhas aulas.

A partir de agora, iniciarei o relato de três atividades que ocorreram durante o estágio e que considero que tenham alcançado um bom desenvolvimento, ou seja, participação e envolvimento dos estudantes e também indicadores positivos de aprendizagens. Antes disso, julgo importante reafirmar alguns pontos sobre minha perspectiva sobre a aprendizagem, as atividades didáticas e estratégias de ensino/aprendizagem.

A concepção de aprendizagem que baseou a elaboração das atividades foi a construtivista, ou seja, a perspectiva de que o aluno participa constantemente do próprio processo de aprendizagem, por meio de experiências e interações constantes com os objetos e o mundo externo. Desse modo, concordo com a afirmação de Illeris (2013, p.17) de que “toda aprendizagem acarreta a integração de dois processos muito diferentes: um processo externo de interação entre o indivíduo e seu ambiente social, cultural ou material, e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição.”

As atividades didáticas foram elaboradas com uso de diversos recursos didáticos e, em geral, se baseiam na resolução de situações-problema, compreendidas como situações em que os indivíduos ainda não possuem uma estratégia rápida para encontrar a resposta e, portanto, exigem reflexão e envolvimento para que a solução seja construída. (POZO, 1998)

As atividades também foram organizadas e planejadas de forma a desenvolver aprendizagens conceituais, atitudinais e procedimentais nos estudantes, dada a importância de que os estudantes aprendam desde os conceitos sobre os assuntos discutidos, além de atitudes e ações desejadas (como trabalho em grupo, respeito aos colegas) e também procedimentos (como resolver problemas ou realizar manipulações experimentais). (ZABALA, 1998)

Atividade 1

A primeira delas é uma atividade realizada no primeiro trimestre, baseada em um recurso didático digital. A ideia central era permitir que os alunos se deslocassem pela escola, seguindo pistas deixadas em forma de QR codes⁶ pela escola. A ideia principal era que cada QR code levasse a uma tarefa, onde havia uma questão, um problema ou pergunta para ser respondida a respeito das doenças causadas por vermes.

A recepção da atividade foi ótima, porém percebi que a intenção dela não ficou muito nítida, pois alguns grupos não entenderam que deviam responder as questões para onde eles foram levados. Além disso, um grupo não seguiu as instruções e coletou questões que eram para outro grupo, o que gerou certa confusão. O fim da atividade se deu de volta à sala de aula, onde pedi que cada grupo

⁶ QR Codes são códigos de barras bidimensionais que podem ser escaneados por telefones celulares smartphones. Textos, endereços eletrônicos, números, localizações podem ser convertidas em um QR code.

lesse sua situação-problema e tentasse resolvê-la. No caso de tarefas que os alunos não conseguiram resolver, eu intermediei e reorganizei as perguntas, de forma a facilitar a compreensão e possibilitar que os alunos compreendessem melhor o que deviam fazer.

Atividade 2

Outra atividade, agora no segundo trimestre, foi a construção de modelos utilizando massa de modelar. A ideia surgiu quando o conteúdo curricular “Artrópodes” iniciou a ser discutido com os alunos. O objetivo principal da atividade era desenvolver nos alunos a capacidade de criar, utilizando massa de modelar, modelos representativos dos insetos, aracnídeos, crustáceos, etc. Além disso, a atividade também pretendeu que os estudantes identificassem as partes do corpo dos animais, estudando e conceituando as diferenças de cada um enquanto montavam as estruturas.

O desenvolvimento da atividade ocorreu de maneira esperada, e, no final, cada grupo produziu um modelo do que haviam escolhido. A intenção era que eles apresentassem informações sobre os animais para a turma. Essa etapa, porém, ocorreu de forma não tão esperada. Embora toda a turma se conheça e tenha uma relação relativamente agradável, os grupos relataram que não desejavam falar em público e julgavam isso desnecessário.

Argumentei sobre a necessidade de realizar essa etapa, para que os outros grupos também soubessem e compreendessem as características principais de cada grupo dos artrópodes. Como não chegamos num consenso, informei que na próxima atividade realizada em grupo, haveria apresentação e se necessário, eu ajudaria cada grupo a elaborar um roteiro para apresentar o trabalho para a turma.

Atividade 3

No terceiro trimestre foi implementada uma oficina, elaborada a partir dos interesses manifestados pelos estudantes. O planejamento dela foi elaborado a partir da seguinte pergunta: Como é possível uma viagem para fora do planeta Terra?

A oficina ocorreu no período de duas horas aulas e se desenvolveu da forma como planejada. Na sala de aula, foi mostrado aos estudantes o vídeo de um foguete sendo lançado. Após isso, foi perguntado a eles como um foguete poderia sair da Terra.

Suas respostas envolveram conceitos já esperados: combustíveis, gravidade, propulsão, etc. A partir dessas respostas, eles foram questionados sobre o que esses conceitos significavam. Os estudantes tentaram responder, porém lhes eram desconhecidas as palavras para explicar a gravidade, por exemplo, e alguns tinham concepções alternativas, evidenciado na afirmação de um aluno: a gravidade existia porque era necessária para a vida na Terra.

A fim de evitar que minha oficina perdesse o foco, estabeleci que em grupo, eles iriam criar foguetes utilizando garrafas pet e outros materiais. A construção ocorreu no Laboratório de Ciências e Química, que inclusive os estudantes não conheciam muito bem. Desse modo, eles ficaram muito animados e motivados a conhecer o espaço e a construir seu foguete.

Num primeiro momento, a turma teve dificuldades para elaborar hipóteses e planejar a construção do foguete. Nesse momento, passei a sugerir algumas ideias sobre a ornamentação, utilizando a cartolina. Esperei alguns minutos, e depois contei a eles sobre como iríamos fazer para o foguete voar. Nesse processo, pedi que os estudantes realizassem o teste, adicionando vinagre no bicarbonato de sódio e observassem o que aconteceria. A partir do fenômeno, pedi que descrevessem e as respostas foram: “tá saindo bolhas, gás, espuma”. Questionei o que aconteceria se colocássemos

os reagentes dentro da garrafa e tampássemos. As respostas foram: “vai fazer pressão, o gás vai encher a garrafa”.

Conduzi-os a pensarem na hipótese de tamparmos o foguete com uma rolha. Enquanto dois grupos terminavam a construção do foguete, eu fui com um grupo até a rua e com cuidado, os instruí a realizarem o experimento. O primeiro teste não deu certo porque eles colocaram diretamente o bicarbonato no vinagre e deixaram o foguete com a rolha voltada para cima. Voltamos para o laboratório e informei aos demais grupos, que já tinham visto pela janela o ocorrido, que não tinha havido sucesso.

A dificuldade enfrentada mais evidente, para mim, foi a gestão da turma e a preocupação com a segurança deles. Parte da turma sempre foi complicada nesse sentido e durante a oficina esses mesmos alunos tiveram comportamentos rebeldes, se recusando, por exemplo, a ficarem longe do foguete ou a esperar minhas instruções. Esses empecilhos foram resolvidos falando com esses estudantes e informando que era necessário tomar cuidado com o experimento que estava sendo realizado.

Contornando desafios, construindo possibilidades

Uma das dificuldades que perpassou toda minha experiência como estagiário foi a gestão da turma. Esse elemento existente na prática educativa compreende os saberes relacionados a conseguir exercer autoridade e lidar com a indisciplina na classe, sem ser autoritário ou muito controlador.

Durante as aulas, alguns estudantes também faziam “bagunça” esporadicamente. Em algumas aulas, enquanto eu tentava explicar, a turma produzia muito barulho e eu não conseguia terminar ou iniciar minha explicação. Embora o sentimento inicial fosse de raiva e vontade de gritar com eles, sempre lembrei de que quando eu estava nesse mesmo momento de minha vida escolar, essas atitudes dos meus professores tendiam apenas a surtir efeito naquele dia, e frequentemente apenas por criar medo nos alunos e não porque estes perceberam a importância e relevância das aulas.

Minhas ações como professor refletem a presença de práticas reflexivas, na medida em que expus e examinei minhas teorias práticas e as analisei de forma crítica, sempre questionando e refletindo sobre minha prática. Dessa forma, pude perceber melhor minhas falhas e meus acertos e assim, tive mais elementos para criar hipóteses e aprender mais sobre minha futura profissão. (ZEICHNER, 1993)

Nesse sentido, quando situações desafiantes ocorriam ou alguns alunos se negavam a tentar realizar as tarefas propostas, eu mantinha um comportamento tranquilo, refletia sobre as causas dessa situação e tentava dialogar com eles. Tentava estabelecer o que Freire chama de dialogicidade:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p.52)

Entendo que a motivação deles é essencial para sua aprendizagem e tentei, na medida do possível, desenvolver interesse e curiosidade sobre os temas a serem estudados. Entretanto, muitas vezes isso não é viável, em virtude da rigidez do currículo e dos conteúdos já pré-determinados a serem ensinados.

A importância do diário da prática pedagógica

Um dos instrumentos que pode ser utilizado para refletir sobre a prática docente é o diário da prática, onde são descritas as aulas e todas as outras situações importantes para o professor, bem como as reflexões vindas das vivências das situações pedagógicas.

O diário pode servir como um guia para uma reflexão sobre a prática, permitindo que o professor perceba seu processo de evolução e também reflita sobre seus modelos de referência. Através dele, é possível realizar focalizações e análise das situações desafiantes sem perder as referências do contexto, ou seja, sem perder os diversos fatores que podem ser influenciadores nas situações descritas. (PÓRLAN, 1997)

Por meio da releitura de meus escritos, foi possível perceber a evolução da aprendizagem da docência, bem como a construção de certa rotina como estagiário da turma 72. Os medos e angústias iniciais foram superados e foi possível perceber que a segurança e a gestão da turma são aspectos que se desenvolvem ao longo do tempo, conforme a relação com os alunos se torna mais forte e os laços afetivos se formam.

Escrever e registrar no papel minhas emoções, minhas vivências e os reflexos da turma perante minhas aulas me possibilitou realizar uma retrospectiva de quem eu era quanto futuro professor e de quem sou hoje, como futuro professor de ciências. Hoje, tenho uma posição mais crítica e pragmática sobre os fatores que influenciam no trabalho docente dos professores de ciências e evito ao máximo construir julgamentos e concepções sem o devido cuidado de levar em conta os contextos educacionais brasileiros.

Considerações finais

A conclusão do estágio curricular supervisionado é um importante marco formativo e me conduz, como futuro professor, a refletir sobre o papel que esse estágio teve sobre minha formação e também sobre os dias que virão. Nesse sentido, percebo que me construo como profissional reflexivo, pois durante minhas práticas pedagógicas, reelaborei as percepções sobre minhas ações e construí hipóteses para as situações que ocorriam em sala de aula.

O primeiro ponto a ser considerado é a relevância que esse momento teve sobre o meu *eu* professor. Eu já havia tido experiência em sala de aula e isso reduziu um pouco minha preocupação, pois eu já conhecia a escola que me acolheu e já sabia como se estruturava, planejava e realizava uma aula. Entretanto, foi só como estagiário que estive três trimestres, ou seja, o ano letivo inteiro, em contato com alunos, o que consolidou ainda mais minha identidade como futuro educador.

Considero que minha formação se enriqueceu muito com o trabalho que realizei em conjunto e com todo o apoio de meu orientador e de minha tutora, além de meus colegas, que sempre me auxiliaram com ideias e opiniões para minhas atividades. A finalização desse período me torna mais professor, mais educador.

Nesse período, consolidei minha posição de defender a educação pública, gratuita, de qualidade e com acesso realmente para todas e todos, aceitando as diversidades de cada estudante e sempre construindo novas metodologias de ensino que considerem o aluno como agente ativo e participante em sua própria aprendizagem.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: MEC. **Ensino de 1º e 2º e graus.** EC/SEED/FUNDEPAR: Curitiba, 1971.

ESTRELA, Albano: **Teoria e prática de observação de classes:** uma estratégia de formação de professores. 4.ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

ILLÉRIS, Knud (org). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Porto Alegre: Penso, 2013.

KAHOOT. Disponível em < <https://kahoot.com/>>. Acesso em 14 jul. 2018

PÓRLAN, Rafael; MARTIN, José. **Él Diario del Professor.** Un recurso para la investigación en el aula. 4. ed. Sevilla: Díada, 1997.

POZO, Juan Ignacio (Org.). **A Solução de Problemas:** Aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REIS, Pedro. **Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente.** Lisboa: (Cadernos do Conselho Científico para Avaliação de Professores, n.2), 2011.

RIGUE, Fernanda Monteiro. **Uma genealogia do Ensino de Química no Brasil.** 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2017.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review. Cambridge, v. 57, n. 1, abr, 1987, p. 1-23.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar.** 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

FUTEBOL E RESISTÊNCIA: O ATIVISMO TORCEDOR DENTRO E FORA DOS ESTÁDIOS

Guilherme Pontes Silveira⁷

Resumo

O objetivo deste artigo foi expor as ações e estratégias da Palmeiras Livre, um coletivo de torcedores palmeirenses. Tendo como principais características as práticas horizontais e colaborativas, a centralidade na internet e ações que giram em torno, principalmente, da LGBTfobia no futebol e da crise na democracia representativa, a ação desse coletivo é importante pois desconstrói a visão do futebol como alienação social e do torcedor como um ser irracional/pacífico durante os jogos e fora deles. Contudo, além do espaço da internet, foi possível observar diversas ações que remetem esse coletivo às ruas durante protestos e manifestações na cidade de São Paulo. Pois além de atuarem no *on-line*, esse coletivo integra o conceito de espaço-híbrido e atua em um contexto que cada vez mais o espaço do futebol - e diversos espaços sociais - é visto como apolítico, permitindo um avanço de diversos tipos de violência e de um discurso neoliberal. Para cumprir os objetivos da atividade realizou-se uma entrevista com um dos membros desse coletivo, juntamente com a análise da *fanpage* na rede social digital Facebook.

Palavras-chave: Coletivo; Futebol; Palmeiras

Abstract

The purpose of this article was to expose the actions and strategies of Palmeiras Livre, a collective of fans from the state of São Paulo. With horizontal and collaborative practices as its main characteristics, the centrality on the internet and actions that revolve around LGBT phobia in football and the crisis in representative democracy, the action of this collective is important because it deconstructs the view of football as social and social alienation of the fan as an irrational / peaceful being during and outside the games. However, in addition to the internet space, it was possible to observe several actions that take this collective to the streets during protests and demonstrations in the city of São Paulo. Because in addition to working on-line, this collective integrates the concept of hybrid space and operates in a context that increasingly the space of football - and different social spaces - is seen as apolitical, allowing an advance of various types of violence and a neoliberal discourse. In order to fulfill the objectives of the activity, an interview was conducted with one of the members of this collective, together with the analysis of the fanpage on the digital social network Facebook.

Keywords: Collective; Soccer; Palm Trees

Introdução

O contexto de surgimento desse coletivo - e de tantos outros - é de transformação do futebol brasileiro e reafirmação de diversos preconceitos na sociedade e no espaço do futebol com o crescimento de políticas de extrema direita. Para a realização da Copa do Mundo de 2014, foram necessárias diversas mudanças nas estruturas dos estádios nacionais para atender ao padrão FIFA. O fenômeno da “arenização” foi realizado e 14 novas arenas foram construídas nesse processo. Inclusive estádios que não estavam na lista para sediar os jogos oficiais, foram alterados para se transformarem em grandiosas arenas, aproveitando essa onda elitista - caso do Allianz Parque, atual estádio do Palmeiras.

⁷Mestrando no Programa de História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bolsista da CAPES. E-mail: guipontess66@gmail.com

Áreas exclusivas na arquitetura das arenas, com os camarotes, piscinas⁸, serviços exclusivos, só acabam reforçando estereótipos e preconceitos de nossa sociedade que criam falsas ideias de progresso e desenvolvimento. Criam esse novo conceito de morar, ou, no caso do futebol, de assistir a um jogo. O historiador Flávio de Campos pontua que as arenas trocaram “[...] os pontos cegos dos estádios - aqueles lugares dos quais a visão de determinadas partes do campo é prejudicada ou impossibilitada - por pontos cegos sociais - segmentos sociais que não devem mais ser vistos entre os torcedores”. (2014, p. 358-359)⁹. Portanto, essa lógica proibicionista da classe empresarial ligada ao futebol, busca criar uma nova imagem desse esporte popular ressignificado pela classe popular trabalhadora. Uma imagem onde as minorias não têm espaço. Uma nova imagem que está tentando apagar a história de clubes de origem popular.

Diante desse cenário, casos de violência vem aumentando no futebol brasileiro. Segundo o Observatório da Discriminação Racial no Futebol¹⁰, houve aumento de casos desde 2014. O relatório anual promovido por eles aponta que em 2014 foram contabilizados 20 casos ao todo. Em 2015, 41, em 2016, 35. Já no ano de 2017, esse número mais que dobrou: 77 casos discriminatórios. Ano passado, foram 88. Dessas, 44 correspondem só a casos de racismo no futebol.

É importante ressaltar que apenas o caso da “arenização” dos estádios não explica sozinho o problema da sociedade e do futebol brasileiro. O futebol em si, como um produto social e reflexo da sociedade, é um esporte onde, por muitos anos se buscou a afirmar questões de masculinidade e isso desencadeou diversos preconceitos de cunho machista e homofóbicos, afastando diversas camadas sociais dos jogos e das práticas esportivas do futebol. Como afirma Bandeira e Seffner (2013) apud Jackson (2005): “A heteronormatividade, além de produzir uma hierarquia entre hetero/homossexuais, também produz formas hegemônicas e subalternas entre os heterossexuais (JACKSON, 2005). A partir da heteronormatividade passamos a supor que a maioria das pessoas tem desejo e atração pelo sexo oposto. Essa lógica permite estabelecer que tipo de ação poderá ser considerada ofensiva ou não ofensiva. Dentro dessa lógica a agressão verbal dirigida aos homossexuais poderá ser entendida como não violenta”. (BANDEIRA; SEFFNER, 2013, p. 267).

Além dessa questão, possuímos casos ligados às questões raciais. Sempre houveram estatutos que proibiam a participação de negros, pardos ou trabalhadores braçais nos times e campeonatos. O racismo estrutural nunca deixou de agir no Brasil, afastando cada vez mais as pessoas desses esportes onde elas não se sentem à vontade para estar.

O espaço do futebol não é violento porque o futebol é violento, mas porque a sociedade é violenta e reflete isso nesse espaço onde os sujeitos se sentem à vontade diante de uma multidão para insultar outras pessoas, sobretudo as ditas minorias sociais.

Além disso, a questão da representatividade político-partidária, sofria uma crise. O ciclo de protestos que ocorreu de 2013-2016, aqui no Brasil, veio expor essa revolta populacional contra o discurso da democracia representativa. Alonso (2017) destaca três tipos de atores e formas de ativismo que foram notados neste período. O ativismo socialista, ressurgiu em bandeiras vermelhas, megafones e organização vertical. Um ativismo patriota, em prol do Brasil e com forte discurso moralista e contra as instituições e partidos, sobretudo os de esquerda. E, por fim, a “novidade” do

⁸O Corinthians inaugurou um camarote em sua arena que possui piscina.

⁹ <http://www.scielo.br/pdf/tem/v24n2/1980-542X-tem-24-02-206.pdf>

¹⁰O Observatório da Discriminação Racial no Futebol tem o objetivo de monitorar e divulgar, através de seus canais, os casos de racismo no futebol, assim como ações informativas e educativas que visem erradicar a intolerância que tanto maculam a democracia das relações sociais.

ativismo autonomista. Nele se combinam estilo de vida alternativo, organização descentralizada, deliberação por consenso e ações performáticas e diretas.

Diante desse cenário exposto, será realizada, a princípio, uma exposição de novas formas de organização social e, por fim, a origem, formas de organização e ações da Palmeiras Livre.

Novas organizações sociais e torcedoras

A partir de 2013, começam a surgir diversos grupos de torcedores que se posicionavam contra qualquer tipo de preconceito no espaço do futebol. Grupos que lutam contra o racismo, LGBTfobia, machismo, sexismo, xenofobia, entre outras discriminações que assolam a sociedade e o contexto futebolístico.

O mais interessante é que grande parte desses grupos se autodenominam coletivos e fazem uso da internet para construir sua visibilidade, expor e opinar sobre preconceitos no futebol e clivagens sociais. Essa autodenominação “coletivo” vem ganhando bastante relevância para os estudos atuais sobre as teorias dos movimentos sociais.

Segundo Penteado & Oliveira (2019): “Esses grupos são formados por pessoas que compartilham ideias e valores e que reconhecem o coletivo do qual fazem parte como seu espaço e meio de atuação política na sociedade para atingir um objetivo comum. (PENTEADO; OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Além disso, estudos apontam para algumas características desses grupos sendo elas: preponderante participação de jovens; construção de formas colaborativas e não hierarquizadas de organização; centralidade das redes sociais digitais, da internet e dos celulares na atuação, divulgação e mobilização; além da dimensão territorial e cotidiana das ações para sua constituição enquanto espaço de atuação política, de participação, de reivindicação e de pertencimento.

Essas novas formas de organização, surgem, sobretudo, no cenário de crise da democracia representativa. O ciclo de protestos que ocorreu no mundo de 2011-2013, foi decisivo para expor isso, juntamente com o uso da internet para mobilização e como forma de ciberativismo.

O objetivo deste trabalho não é classificar esse grupo, mas sim expor as ações e formas de organização que se aproximam das novas formas de organizações sociais contemporâneas.

O coletivo Palmeiras Livre, surgiu em 12 de abril de 2013. É, segundo a descrição da página, um Movimento anti-homo e transfobia, contra o racismo e todo tipo de sexismo (os machismos e misoginias em especial), destinado à torcida que mais canta e vibra. Porque paixão pelo Palmeiras não tem nada a ver com intolerância.

Por meio de entrevista realizada com Ana Trindade, membro da Palmeiras Livre, é possível captar algumas dessas características em torno dessa forma de organização autonomista:

“O coletivo, na verdade, o coletivo ele nasceu foi ideia, tipo... an... foi em 2013, né?! E aí, é... a Ligi que é uma moça de Natal-RN, tava procurando torcedores do Palmeiras que fossem abertos a... que fossem desconstruídos. E nessa fase eu já tava numa assim bem (ênfase), sabe, mesmo, “sou palmeirense, assumo que sou palmeirense “memo”, e daí problema de quem não gosta”. Então, aí eu disse: “Ligi, eu quero”. [...] E aí quando começou a demanda dela aumentar, ela disse: “eu não to conseguindo fazer sozinha”. E aí, ela fez uma publicação, na página da Palmeiras Livre, eu acho que é lá do início, não sei se ainda tem essa publicação, mas lá no início, lá... mesmo. Ela simplesmente fez essa publicação e aí quem

quisesse, quem “tivesse” interessado entrasse em contato via... inbox, né?! E aí, foi assim que eu falei “eu tenho interesse, sou acadêmica de Ciências Sociais, é... to aqui pra me desconstruir dia após dia e sou apaixonada pelo Palmeiras. [...] Coletivo.... Na verdade, começou com uma página de Facebook, né?! Aí a gente começou a se juntar, começou eu, aí veio a Ligi, que fundou a página, e aí depois veio eu, veio a Thais, aí depois veio as outras, as outras, os outros meninos. Veio a Amara que eu te falei, eu acho, eu acho que já te falei, que ela é uma travesti, veio... aí por último aí foi entrando, foi entrando o William de Lucca, que ele já até saiu, é... e aí, de um ano pra cá mais ou menos começou, a gente teve a ideia, é... de fundar então o coletivo Palmeiras Livre, né?! (07/11/2019).

Com essa fala, podemos ver a forte influência da internet para a formação do coletivo, pois conseguiu unir pessoas de diversos estados do Brasil criando uma rede para troca de experiências. A entrevistada, atualmente, reside em Manaus, Amazônia, e pôde ter contato, em 2013, ano de fundação do coletivo, por meio da internet com a fundadora. Porém, não foi um movimento isolado, acompanhou outros, como é destacado nessa fala:

“Então, surgiu... começou, quem começou o movimento mesmo, acho que foi a Galo, Galo Queer, eu acho que é assim que fala. Que é a torcida do Atlético Mineiro, né?! Aí foi uma torcida é... e aí... apareceu a Galo Queer, a Bambi Tricolor e a Palmeiras Livre. Foram as três, e aí depois veio uma do Corinthians que eu não lembro agora. Aí teve a Bambi Tricolor porque eles é... Quando a gente, é... percebe muito no meio do futebol, é... quando fala: “ah, é são paulino, ah, é bambi”. E aí, da mesma forma que, an... o porco, os palmeirenses eram chamados de porcos de forma pejorativa. E os palmeirenses pegaram esse termo e começaram a utilizar de forma pra dizer: “Da-lhe porco, da-lhe porco”. De forma que... fosse boa pro time. Então a ideia pra Bambi Tricolor era justamente pegar o bambi, que é usado de forma pejorativa, pra, pra usar de forma boa, entendeu?! E aí surgiu, depois desses, que aí surgiu a Palmeiras Livre. Então, como eu falei, tudo surgiu quando torcedores, se eu não me engano foi... an... um jogo que teve entre o Atlético Mineiro e outro... enfim, outro time que eu não lembro. Aí começaram a chamar termos pejorativos de: “viadinho e tal, essas coisas”. Aí eles fundaram a Galo Queer. Aí surgiu a Galo Queer, aí depois veio a Palmeiras Livre e, no mesmo momento que surgiu a Palmeiras Livre, surgiu a Bambi Tricolor e uma do Corinthians que eu não lembro. Aí tipo, os torcedores palmeirenses atacaram muito a gente no início, até hoje a gente sofre alguns ataques virtuais, mas hoje nem tanto. Mas na época: “Ah, um bando de viado quer dizer que entende de futebol e tá sujando nosso no... nosso time. Quem é bambi, quem é viadinho é são paulino”, entendeu?! Ficavam muito essas coisas. A Thais chegou ameaças, foi bem complicado nesse início. Agora já tá mais tranquilo”. (07/11/2019).

Diante dessa fala, podemos notar todo um movimento de torcedores que surgiu nesse contexto de 2013. Notamos também a questão da violência e preconceito dentro do espaço do futebol com ameaças aos integrantes do coletivo. Durante a entrevista, em diversas vezes, a entrevistada destacou a violência sofrida contra os integrantes e que, muitas vezes, isso acabou impedindo-os de atuar de forma mais aguda em jogos ou protestos de rua.

Outra característica dessas novas formas de organização é o debate com diversas questões que atingem a sociedade. Como afirma Perez (2017) “Os coletivos debatem questões como gênero,

raça, orientação sexual e outros marcadores sociais da diferença”. (PEREZ, 2017, p. 4)¹¹. E quando perguntado se a alta demanda de reivindicações gerava conflito, a entrevistada respondeu:

“Não, o que gera mais conflito interno é a questão político-partidária. Fora, tipo assim, fora essa questão... da visão quanto ao racismo pra gente, no nosso coletivo, o que gera mais atrito é a questão político partidária. Porque tem gente que é do PT, tem gente que é do PSOL, tem gente que é do PTB, tem gente que é... então, né. São visões diferentes, então meio que, às vezes, tem assim umas fâisquinhas, não encosta. Tem uns debates bem bacanas. [nas outras pautas, então pelos menos, há um consenso entre os membros?]. Sim, pelo menos entre os membros, existe esse consenso”. (07/11/2019).

E, diferentemente das Torcidas Organizadas, os coletivos de torcedores “[...] tendem a fazer do futebol uma arena privilegiada de lutas políticas e sociais mais amplas, ainda que questões ligadas ao clube e ao futebol também façam parte de sua agenda. Essa diferença de pauta parece motivar modos de atuação distintos. Enquanto o principal espaço de ação política das torcidas organizadas é o estádio, o de muitos coletivos, por seu turno, é a rua. Além de promoverem ciclos de palestra, fóruns de debates e outros eventos culturais, esses coletivos costumam marcar presença em manifestações de esquerda, inclusive junto a coletivos de torcidas rivais”. (HOLLANDA; PAES, 2017, p. 225/226).

Importante ressaltar a última frase “inclusive junto a coletivos de torcidas rivais”. O coletivo enxerga os outros coletivos de torcidas rivais como adversários e não como inimigos. Sendo assim, afirmam que é importante o diálogo em busca da construção de redes e de um futebol mais justo para todos.

É possível notar isso na fala da entrevistada:

“Olha, a gente tem diálogo com a Porcomunas, com... a Palmeiras Antifa... Antifascista, antifascista... e com... Porque tem o Porcomunas e o Porcominas, né?! E aí, a Porcominas que é de mulheres”. (07/11/2019).

Foi possível notar também que a forma de organização deste coletivo não atende à uma hierarquia. A entrevista relatou que a forma de organização do coletivo não atende à apenas uma pessoa, portanto não há um líder. Contudo, há a divisão de tarefas entre alguns membros para a realização de algumas atividades, sobretudo nas redes sociais digitais. São ao todo aproximadamente 50 membros, mas as tarefas se dividem em 5 deles:

“Olha, líder, líder, oficialmente, não tem. Todos nós temos o mesmo poder de escolha, essa coisa. Mas, quem mais toma a frente é a Thais, né?! Talvez por ela morar em São Paulo e tal, fica mais fácil pra ela. [...] Então, é... assim, tem a Palmeiras Livre, tem os seguidores que são palmeirenses tal, tal, tal, que eles não fazem parte da administração. Parte da administração hoje, faz parte eu, a Jéssica, a Thais, o Maurício... e tem mais alguém que eu não lembro agora. Aí somos nós que fazemos parte desse pequeno grupo que organizamos, entendeu?! As publicações, essas coisas. Tipo, não é todo mundo, que, que frequenta o coletivo que, que é... (respirou fundo) “como eu posso falar?”. Que faz publicações. Essas publicações, é um grupo mais seletivo. Até mesmo porque, pra nossa segurança. Porque, tipo assim, quando a gente fala enquanto Palmeiras Livre a gente mostra o símbolo da Palmeiras Livre, não a nossa cara, entendeu?! É isso”. (07/11/2019).

¹¹A página marcada é do arquivo em PDF do artigo.

Questionada sobre como se dá o recebimento de novos membros, Ana destacou, novamente, o papel da internet para esse coletivo e a questão da identidade clubística com o Palmeiras, sendo esse um dos principais mobilizadores para entrar no coletivo. A identificação com o clube:

“[...] normalmente quem fica na, na responsabilidade de responder mensagens no Facebook sou eu né?! Porque como eu sou a que menos tem possibilidade de, pra, se encontrar com os meninos e tal. Então quem fica responsável por essa parte mais digital, sou eu. Das mensagens, né?! Porque, antes, chegou o momento da gente ter mais de 200 mensagens não lidas. Hoje, tipo, chega a mensagem eu já respondo. Mas... quando a pessoa chega, pergunta e normalmente fala: “ó, sou palmeirense e tal, e tal, e tal, acho o trabalho de vocês muito bom”. Aí eu peço pra que quando a pessoa diz: “Ah, eu quero participar do coletivo”. Eu peço para que a pessoa discorrer sobre...: “O que é ser Palmeirense?”, né?! Pra essa pessoa. E “como ela entende que as nossas pautas se enquadram dentro da torcida palmeirense”. Aí, normalmente quando... aí normalmente quando a pessoa escreve, eu consigo identificar se a pessoa é “bolsominion”, consigo identificar se a pessoa... entendeu?! Aí com isso, meio que, que da uma segurança pra gente. Aí eu peço contato da pessoa, e quando eu to com Whatsapp, eu respon... eu, eu adiciono a pessoa, entendeu?!”. (07/11/2019).

Outra questão que foi perguntada é se o coletivo possui uma sede, e a resposta foi que não. Isso reforça a ideia da centralidade na internet. A entrevistada mencionou o uso de um grupo no WhatsApp, sendo essa a principal forma de comunicação entre os integrantes do coletivo. Portanto, apesar de não possuírem uma sede para reuniões presenciais, tudo acontece on-line.

Entre as ações do coletivo em espaços urbanos, a entrevistada destaca que é difícil os membros irem integralmente e identificados com o símbolo do coletivo, por conta da violência sofrida por esses no passado e que ecoa até os dias de hoje. Mas, mesmo sem algo que faça menção ao coletivo, membros participam de diversos atos, sobretudo na cidade de São Paulo. Além disso “estar online não é estar em um espaço que faz contraposição ao mundo físico e, portanto, as relações sociais criadas e as ações realizadas fazem parte da composição e identidade do indivíduo na rede. Para a autora, é o que podemos chamar de Embodied Internet (Internet Corporificada). Assim, Hine aponta que não existe mais uma divisão entre ‘online’ e ‘off-line’, entre o ‘real’ e o ‘virtual’, pois a utilização da internet faz parte do cotidiano das pessoas e se apresenta como mais um meio ou recurso disponível para ser utilizado. É o pode ser denominado como Everyday Internet (Internet Cotidiana)”. (HINE (2015) apud TEIXEIRA; ZANINI; MENESES, 2017, p. 11).

Portanto, essas atuações da Palmeiras Livre não podem ser classificadas como um “ativismo” de sofá, pois a internet se tornou uma ferramenta que é utilizada de diversas formas pelas pessoas para atender os seus objetivos.

Por fim, chegando ao fim com as partes apresentadas na entrevista, uma última característica apontada pelos estudos das novas formas de organização foi a questão do apartidarismo. Em um trecho em que foi perguntado a entrevistada como ela teve contato com o coletivo, temos a seguinte fala:

“Porque a gente, apesar do, tipo... da gente ter uma pauta mais é... não conservadora... an... a gente é, por exemplo, muito... é suprapartidário. Por exemplo: lá tem gente do PT, tem gente do... PSOL, tem gente de vários partidos, entendeu?! Então, assim, somos alas sim de partidos não tem, assim, apenas uma pessoa. Tem gente que é do PDT, tem gente que é de várias coisas. Isso... o coletivo em si não tem. Tanto que, recentemente, houve até o desligamento de um dos membros porque ele vai se candidatar pra vereador ano que vem, o William de

Lucca... isso. Aí ele foi... ele se desligou por, pelo mesmo motivo. Porque ele não queria também... sabe, trazer essa coisa, tipo, porque querendo ou não, o William hoje, ele já tem uma certa fama, entendeu?!". (07/11/2019).

Além das entrevistas, foi analisada a página da rede social digital *Facebook*, - atualmente conta com 10.588 curtidas - ambiente onde se concentram a maior parte das ações do coletivo. Com seus posts busca conscientizar outros torcedores a serem mais solidários e menos preconceituosos, lutam contra o fascismo, machismo, racismo e todo e qualquer tipo de discriminação. Também, não deixam de fazer críticas ao time e opinar sobre o que está acontecendo na sociedade em geral.

Diante dessa publicação (Imagem 1), é possível observar uma crítica ao jogador Felipe Melo e em parte ao atual presidente da República, na época, candidato à presidência, Jair Bolsonaro.



Considerações Finais

Em conclusão, observou-se a forma de organização desse coletivo que se enquadram na horizontalidade com divisão de tarefas entre seus membros, na centralidade do uso da internet como ciberativismo e empoderamento, mas também nas ações em ruas e estádios, embora espaçadas em membros sem identificação, configurando um espaço de atuação híbrido. Verificou-se também a formação de redes com a contribuição na luta com outros coletivos palmeirenses, um apartidarismo e, por fim, uma transversalidade de reivindicações que atendem às diversas camadas sociais minoritárias na busca da inclusão social. Além disso, a participação ativa dos torcedores se mostrando presente a atualizada com os meios de mobilização e ação contemporâneos.

Referências

BANDEIRA, Gustavo A. SEFFNER, Fernando. Futebol, gênero, masculinidade e homofobia: um jogo dentro do jogo. Espaço Plural • Ano XIV • N° 29 • 2° Semestre 2013 • p. 246 - 270 • ISSN 1981-478X.

LOPES, Felipe Tavares Paes ; HOLLANDA, B. B. B. . 'Ódio eterno ao futebol moderno': poder, dominação e resistência nas arquibancadas dos estádios da cidade de São Paulo. TEMPO (NITERÓI. ONLINE) , v. 24, p. 206-232, 2018.

PENTEADO, Claudio Luis de Camargo. OLIVEIRA, Marília Jahnel de. Autodenominação “Coletivo”: o que essa escolha pode nos informar. 19° Congresso Brasileiro de Sociologia, 9 a 12 de julho de 2019. UFSC, Florianópolis - SC.

PEREZ, O. Surgimento e atuação dos coletivos que discutem clivagens sociais. II Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas. 30/05 a 02/06/2017, UFES, Vitória (ES), 2017.

TEIXEIRA, Ana Claudia; ZANINI, Débora; MENESES, Larissa. O Fazer Político nas Mídias Sociais: aproximações teóricas sobre ação coletiva em rede - 41° Encontro Anual da Anpocs. GT2 - Ciberpolítica, ciberativismo e cibercultura. 2017.

TEIXEIRA, Ana Claudia; ZANINI, Débora; MENESES, Larissa. O Fazer Político nas Mídias Sociais: aproximações teóricas sobre ação coletiva em rede - 41° Encontro Anual da Anpocs. GT2 - Ciberpolítica, ciberativismo e cibercultura. 2017.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA: NOVO OLHAR NOVAS PRÁTICAS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Helaine Nascimento da Silva Aires¹²

Vanessa Maria da Silva¹³

Rose Mary Vieira dos Santos Amoury¹⁴

Resumo

As dificuldades encaradas pelos educandos durante a trajetória da construção de suas aprendizagens no contexto escolar e não escolar foi o ponto pé inicial para a geração inquietadora e curiosa de pesquisar, despertando dessa maneira o desejo perseverativo de aprofundar-se ainda mais sobre o assunto aqui discutido, bem como encontrar as soluções necessárias para o melhor desenvolvimento dos alunos no que diz respeito ao processo positivo de ensino e aprendizagem. A pesquisa se deu através de fontes bibliográficas. Os resultados que a pesquisa trouxe para os leitores e as acadêmicas foram extremamente satisfatórios, visto que é possível ao professor respeitar e compreender as diversas formas de aprendizagens de cada aluno através do diálogo e da melhoria na prática pedagógica desses profissionais para atender as necessidades individuais dos educandos no que corresponde a formação de qualidade, sendo estas ações portadoras de uma educação de sucesso dentro dos ambientes escolares, mas especificamente dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Dificuldade, ensino, aprendizagem

Abstract

The difficulties faced by the students during the trajectory of the construction of their learning in the school and non-school context was the starting point for the disquieting and curious generation of research, thus awakening the persevering desire to delve deeper into the subject discussed here , as well as to find the necessary solutions for the best development of students with regard to the positive process of teaching and learning. The research was done through bibliographic sources. The results that the research brought to the readers and the academics were extremely satisfactory, since it is possible for the teacher to respect and understand the different forms of learning of each student through dialogue and improvement in the pedagogical practice of these professionals to meet the individual needs of the students. the quality of education, and these actions have a successful education within the school environment, but specifically within the classroom.

Keyword: Difficulty, teaching, learning

Introdução

Dificuldade de aprendizagem, é um assunto paradigmático, por não haver um conhecimento específico levando a generalização das dificuldades, considerar os diferentes aspectos sociais, emocionais e cognitivos do aluno.

O foco da discussão são as dificuldades de aprendizagem nas séries de 1º ao 5º Ano, período em que as crianças desenvolvem um sentimento de autonomia e auto confiança, por isso o pedagogo deve estar qualificado para auxiliar o aluno a superar as dificuldades encontradas em sala de aula.

¹² Concluinte em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte Brasil (UNIBras) Antônio Carlos (ITPAC/Araguaína). E-mail: helainenascimento10@hotmail.com

¹³ Concluinte em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte Brasil (UNIBras) Antônio Carlos (ITPAC/Araguaína). E-mail: vanessammariadasilva@gmail.com

¹⁴ Graduada em Pedagogia. Possui especialização em psicopedagogia, Metodologia do ensino superior e mestranda em Ciências da Educação.

A proposta do tema é despertar um novo olhar ao leitor, sabendo que o termo: Dificuldades de aprendizagens, não é algo que deve ser temido pelos profissionais, e sim um assunto que pode ser estudado com profundidade para garantir uma formação sólida. Melhorar a qualificação do professor para atender as dificuldades de cada criança, bem como entender as particularidades de cada um, dessa maneira, as formas de aprendizagens de cada aluno passarão a ser respeitadas, proporcionando facilidades para o aperfeiçoamento intelectual de cada educando.

Segundo as pesquisas feitas no site revistaeducacao.com (2018), aponta que os índices de reprovação no 5º ano do Ensino Fundamental que seria de 7,6% em 2015, e no 6º ano (2º segmento do Ensino Fundamental) do mesmo ano, esse número chega a 15,4%, onde é considerado um índice alto, que chega a preocupar, pois pode-se levar a vários problemas, como por exemplo, abandono, baixo aprendizado e reprovação frequentemente. Trabalhar na área da educação é prazeroso e compensador mais nem sempre pode-se esperar grandes sucessos e aprovações.

O trabalho apresenta a partir do conceito do que seja dificuldades de aprendizagem, perpassando sobre os aspectos apontados por todo âmbito escolar.

Dificuldades de aprendizagens, conceitos e outras considerações

As dificuldades de aprendizagem são problemas extensos, pois são diversos, complexos e perduram por muito tempo, sem que haja uma solução, mesmo sendo um assunto discutido com frequência por diferentes profissionais, continua sendo o problema no cotidiano escolar.

É comum se deparar no contexto escolar com vários tipos de problemas que refletem de forma negativa no processo de aprendizagem. Por isso é importante a observação criteriosa da criança pela família, professores e colegas. Segundo Cortella (2015 p. 26), é preciso que se entenda que as pessoas não nascem prontas, ou seja, elas precisam de uma orientação para um tipo de formação.

Esse é o campo de atuação do professor como orientador, na proposição de estratégias, de sequências didáticas, de abordagens pedagógicas que favoreça o entendimento, a compreensão e consequentemente a aprendizagem do aluno, pois como diz Freire(1996), “o ser humano é uma máquina programada para aprender”.

É importante que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, estejam aptos e preparados para fazer as intervenções pertinentes.

Definindo Dificuldades de Aprendizagem

No âmbito escolar há diversas possibilidades relacionada no desenvolvimento do indivíduo. Muitas crianças, provavelmente irão aprender a ler e a escrever sem nenhum problema de dificuldade, entretanto, haverá outras que irão necessitar de alguma ajuda para começar o estudo. O insucesso de aprender nas series iniciais é algo preocupante, é um motivo que vem a ser de maior atenção para os profissionais, que devem encarar o problema de frente, resultando em soluções.

As dificuldades de aprendizagem são difíceis de determinar, pois formam um grupo dissemelhante, podendo ser eminente como transitórios e permanentes sendo que podem ocorrer em qualquer momento do ensino aprendizagem, ou seja, as dificuldades não ocorrem somente no processo de alfabetização, mas sim em todo percurso decorrente na vida escolar.

Os problemas de aprendizagem podem iniciar no começo da vida escolar, todo e qualquer problema decorrentes a aprendizagem sugere-se um cuidadoso e extenso trabalho, além de uma investigação no campo em que se expressa, envolver a participação da família e do professor/aluno

para levantar supostas hipóteses sobre essa dificuldade ou impedimento. Família, professor e aluno caminham juntos para a superação das dificuldades encontradas no indivíduo, pois além do afeto da família, a criança necessita de atenção e paciência dentro da sala de aula, para assim ocorrer a superação do mesmo.

Pode-se definir as dificuldades de aprendizagem como diversos problemas, podendo afetar qualquer área de conhecimento do indivíduo e que raramente elas são atribuídas a uma única causa, pois aspectos diferentes podem prejudicar o desenvolvimento do cérebro. Sendo assim, sabe-se que as dificuldades de aprendizagem, são decorrentes de diversas situações, elas não são definidas como uma “doença”, e sim como um fator que, trabalhadas pode se ser superadas.

Ensino X Aprendizagem: implicações

O que vem a se ensino? Considerando que ensino é um processo, sendo também uma atividade que tem por objetivo principal fazer com que o aluno adquira conhecimento. O fato ocorre com êxito, quando o professor lança mão de metodologias adequadas ao contexto geral, e sobretudo à necessidade do aluno.

Ensinar é uma manifestação humana, onde não se obrigue a fazer com que o indivíduo decore para produzir, mas sim fazer com que assimile o que está sendo ensinado. Freire (2011, p.113) traz uma reflexão de que ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também.

Para Libâneo, (1994, p.30) a relação entre ensino e aprendizagem não é apenas mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Esta relação harmônica, ocorre de forma conjunta, diferenciada, mais sem osmose, exigindo do educando uma postura ativa e participativa. Segundo o mesmo autor é um processo que ocorre:

[...]desde o mais simples onde a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a fazer contas, lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta etc., até processos mais complexos onde uma pessoa aprende a escolher uma profissão, lidar com as outras. Dessa forma as pessoas estão sempre aprendendo. (LIBÂNIO, 1994, p.149)

Com isso, Libâneo (1994) afirma que a prática citada não quer dizer que anula as outras obtidas pelo indivíduo, mas que o processo de conhecimento é norteado por vários componentes como os conteúdos aplicados os métodos utilizados e as formas de organização trabalhadas em sala de aula.

Ainda é imprescindível a figura do professor, tanto para alunos que não possui dificuldade, quanto para à instrução de alunos que necessitem de intervenção, ou seja, que apresente dificuldades de aprendizagem. O mercado oferece obras com diversas técnicas e metodologias que norteia o trabalho do professor no tocante ao repasse de conteúdo didático de maneira que o aluno com dificuldades absorva sem maiores problemas.

Para que ocorra aprendizagem o professor deve adotar procedimentos como o reforço positivo, clareza nas explicações, uso de linguagem corporal, visual e auditiva como estratégia de atrair a atenção do aluno, pois nem sempre o professor tem a sensibilidade de “ver” com os olhos do aluno.

Para Weisz (2002, p.19):

[...] a forma pela qual se costuma conceber a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar. Dessa forma, não é possível compreender o ponto de vista do aprendiz, pois não se pode “enxergar” o objeto do seu conhecimento com os olhos de quem ainda não sabe. Com isso Telma traz uma reflexão para quem ensina ou quem vem a ensinar.

Formação no professor

Sabendo que o educador não deve querer enxergar uma criança como se ela já soubesse do que está sendo ensinado. Ensinar é um ato de amor, onde deve se obter paciência para ensinar determinados conteúdos.

Um aspecto importante é a clareza e objetividade. O docente ao explicar um assunto aos alunos é necessário que ele não discorra de forma rápida, é preciso uma boa administração do tempo da fala e das atividades propostas, uma vez que além de estar lidando com alunos de séries iniciais, essas crianças têm dificuldade de manter-se concentradas.

O professor deve passar seus conhecimentos de maneira organizada, simples, com calma e usando exemplos práticos do cotidiano do aluno, no qual ele possa compreender facilmente a essência do que é repassado. Weisz (2002, p. 23) diz que a função do professor é criar as condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso. Com isso autora deixa claro que uma criança que escreve a palavra “molece” ao invés de moleque, não pode se pensar de nenhuma forma que a criança não aprendeu o que lhe foi ensinado, pois o que pretendia-se era que o indivíduo compreendesse sobre o sistema de escrita, porém deve-se entender que para que ele escreva “molece”, provavelmente ele usou diversos conhecimentos que já obtém sobre o sistema em português.

Ao deparar-se com tais situações, o educador deve manter o seu papel, e transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor para a criança. Ela deve se sentir segura, então ela espera isso do professor. Passar confiança para ela é o que sempre deve ser feito, pois terá momentos que ela se apoiará no educador que o acompanha em sala, após alguns conflitos e decepções que encontrara na sala e com os próprios colegas com os quais convive.

O uso da linguagem corporal, bem como a linguagem visual e auditiva concorre de maneira a tornar a aula mais atrativa e prender a atenção dos alunos. Quando o docente usufrui dessa linguagem com gesticulações, voz ativa, dramatizações, ele se posiciona como centro das atenções, não abrindo espaço para outro foco na aula, e para auxiliá-lo nessa função o aparelho de datashow, som, lousa interativa, brinquedos, objetos, etc., podem contribuir.

O professor deve usar formas que facilitem para cada uma, como por exemplo, usar desafios fáceis, usar textos compreensíveis, usar fontes maiores do que o normal para facilitar o entendimento e a compreensão dos mesmos, usar ilustrações para que facilite as informações do contexto que ela utilizou elaborar situações problemas que sejam fáceis de compreender, com diversas ilustrações para que o mesmo possa ser resolvido através delas, utilizar formas para fazer com que a criança localize e sublinhe palavras que indicam o que se pede na atividade.

O educador deve usar conteúdos que despertem a vontade dos educandos em aprender. É importante fazer com que eles sintam curiosidade, com o que está sendo ensinado, como por exemplo, situações problemas que faça com que o aluno pense e tente descobrir a resposta. Para Bossa (2000, p.11) “Dizem ainda às teorias que a curiosidade é também uma característica que surge

bem cedo na nossa vida” sendo assim pode-se usar estímulos para instigar a curiosidade do educando, fazendo com que acreditem que no processo de ensino-aprendizagem precisamos buscar para aprender.

Os educadores não devem interferir nas emoções das crianças, pois devem estar preparados para cada situação que será apresentada. Os professores têm uma alta responsabilidade na vida de seus alunos, e para isso o educador com dificuldade deve ser reflexivo e buscar ajuda quando for necessário. Com isso ele manterá o equilíbrio para conduzir as situações apresentadas de forma efetiva.

Há um grande índice de crianças com alguma dificuldade e diversos profissionais da educação sem a qualificação mínima para atender as necessidades destas crianças. Essas crianças necessitam de acompanhamento com uma equipe multidisciplinar. Os pedagogos não podem dar um diagnóstico fechado, mas como profissional ele percebe o problema e assim pode orientar os gestores e até mesmo os pais a encaminharem esta criança a um profissional especializado para detectar que tipo de atendimento a criança precisa.

Cortella (2015, p. 28) ressalta algumas considerações sobre tecnologias, onde percebe-se que essa nova geração está envolvida com o mundo tecnológico. Há muitos educadores que vivem no passado, querendo que os alunos sejam como antes. O que acontece é que não existe mais o “passado” que eles querem, pois o tempo passa, muita coisa muda e temos que simplesmente nos adequar para o futuro, buscando sempre novas ideias, inclusive ter humildade para ensinar, pois são inúmeras as tecnologias que vem tirando o foco das crianças do mundo escolar. O educador deve estar preparado para unir-se a essas tecnologias na educação, assim possa ser que haja uma aula mais interativa e criativa.

Efeito Pigmalião

Segundo o site Indufmg.wordpress.com (acesso em 05/05/2018), Efeito Pigmalião refere-se a uma ação que o educador tem sobre o desenvolvimento cognitivo do aluno. Esse termo ficou conhecido a partir de estudos realizados no ano de 1960 pelo psicólogo Robert Rosenthal. Ele, porém realizava testes de inteligência em crianças nas escolas. Os educadores não tinham acesso ao resultado, mas, foi constatado, após os testes, que grande parte dessas crianças tinha talentos cruciais. Com isso pode-se perceber que pais e educadores, por diversas vezes não dão importância para crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem, por focar em algumas que pode-se chamar de mais “inteligente” e deixa-se a desejar aquelas que realmente precisa.

É importante, tanto os pais como professores se atentar a criança, observa- lá no dia a dia, pois cada caso é um caso. Pais e profissionais da educação, devem observar ao comportamento da criança desde sua fase bebê, pois é a partir dos três anos de idade que passamos a ser seres que obtenham curiosidade, sendo assim, capazes de construirmos e associarmos a respeito da nossa existência no mundo. Se o ensino – aprendizagem e a construção do conhecimento não agem de formas naturais, podemos saber que certamente existe algo que esta a impedir isso de acontecer.

Segundo Cortella (2015, p. 105):

Crianças com dificuldades de aprendizagem numa sala de aula não são um problema meu. Elas são um problema nosso. Sendo nosso é meu também, mas não somente meu.

O autor cita acima que quando o indivíduo tem dificuldade em sala de aula, não é apenas um problema do professor, mas envolve também equipe pedagógica e os pais. Quando estes trabalham

em conjunto especificamente voltados para a criança, fica mais fácil encontrar uma solução para superar, mas se caso um jogar para cima do outro para tentar achar uma solução, acaba esquecendo quem realmente importa, o aluno.

Como o mesmo autor diz: “Educação é um processo coletivo, o projeto pedagógico do conjunto escolar tem de levar isso em conta” (Cortella 2015 p. 46), ou seja, isso resume se em um problema coletivo e não individual. Cabe aos pais e equipe pedagógica tomar providencia para que coletivamente busquem solução para o problema.

É fundamental os pais dialogar com os profissionais da escola e saber respeitar o percurso de aprendizagem designado pelo educando e o tempo que se leva para alcançar os objetivos propostos em cada série do Ensino Fundamental. Esta parceria, além de possibilitar que o professor conheça o histórico do aluno, poderá também estender a busca pela eficiência da aprendizagem extra classe.

É fundamental ainda que estes pais estejam cientes das coordenadas dos profissionais desta área para ter a percepção a respeito da assimilação do conhecimento inato da criança, valorizando o que ela possui para partir na busca de alternativas de atividades pedagógicas que vá ao encontro das dificuldades cognitivas a fim de saná-las.

Aprendizagem X Ensino: Um novo Olhar

Cada criança tem uma maneira de aprender. Deve-se observar no dia a dia o aprendizado de cada criança. Alguma talvez tenha algum distúrbio de aprendizagem, outras talvez por falta de incentivo, outras por falta de interesse, e é nesse momento que entra o papel do pedagogo.

Crianças diagnosticadas com alguma dificuldade, tem mais possibilidades de erros, com relação a escrita. É de suma importância observar e ver como ocorrem, e com que frequência, e em que contextos. Sabe-se que a linguagem escrita, em fase de desenvolvimento, apoia-se na linguagem oral. Não significa que a escrita seja a fala, ou seja, são sistemas diferentes, no entanto a escrita, é marcada pela oralidade.

O Pedagogo pode elaborar pequenas atividades diversificadas para que desperte a curiosidade da criança por algo ou alguém, ou até por algum assunto que eles se interessem. Pedir para que eles busquem informações necessárias sobre tal assunto e pedir para que eles pesquisem informações mais interessantes. Depois disso, trabalhar em construções de painéis para que sejam expostos os trabalhos, ou pesquisas feitas por eles.

Em diversos estudos, apontam que nascemos com uma tendência inata, para que possamos ter um processo de aprendizagem natural, seja qual for a forma, mas em várias pesquisas apontam essa teoria. Segundo Bossa (2000), ela diz nessa seguinte citação:

Neste sentido, basta lembrarmos que iniciamos nosso processo de aprendizagem bem cedo. Aprendemos mamar, falar, andar, pensar e um milhão de outras coisas que vão garantir nossa sobrevivência e nos tornar humanos. (Bossa,2000, p.11)

As dificuldades podem surgir a qualquer situação em momentos que a criança esteja na escola, então é importante salientar que o educador seja um orientador mediador para ensinar, independente de qual seja problema encontrado. Segundo Freire (2011, p. 152):

[...] não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina, ensina alguma coisa conteúdo a alguém aluno.

Quando Freire (2011, p.47) diz que quem ensina, ensina alguma coisa, deve-se espelhar nessas palavras, pois esse é o papel do educador ate por que aprende-se para ensinar, não importa a quem, pois a partir do momento que decide-se e escolhe-se essa profissão o indivíduo fica ciente que irá enfrentar algumas situações em sala de aula, boas ou ruins, mas estará ali para exercer sua função. Haverá uma pluralidade em sala de aula, mas nada como um bom profissional para fazer a diferença e a coisa certa.

Ainda existem dificuldades na área escolar, não só de alunos, mas também relacionadas aos educadores. É importante salientar que surgem algumas dificuldades por parte dos professores, ao deparar-se com crianças com alguma dificuldade. Nem sempre estão preparados para enfrentar tais situações que chega a ser desagradáveis, até porque pode-se dizer que falta um pouco de paciência para isso. Os professores devem se qualificar para tais situações, pois são problemas que estão inseridas em todo âmbito escolar.

Considerações finais

É importante o educador valorizar a criança e o que ela faz, para que ela sinta se confiante e fortaleça sua autoestima. Fazer com que ela veja o quanto ela é boa em tarefas e mostrar em qual ela tem mais facilidade e mais habilidade e com isso incentiva-la para que ela possa desenvolver outras habilidades e que consiga fazer novas tarefas, assim ela se sentirá satisfeita no que ela estará produzindo e terá mais segurança de rever e fazer outras coisas em outras situações. Esses fatores poderão contribuir para que ela supere as frustrações do dia a dia.

É importante se aperfeiçoar com relação a esse assunto, pois está em todo o cotidiano escolar e isso é essencial para que possa instigar a aprendizagem de alunos com dificuldade. É importante que o professor saiba avaliar, contextualizar e diversificar, pois ao deparar-se com uma dessas situações não ser pego de surpresa para encarar essa realidade que rodeia o mundo todo. Cada aluno tem uma maneira de aprender, independente de qual seja o contexto usado pelo professor. O ensino-aprendizagem deve surgir de um processo dialógico entre pais, professores e alunos.

É através do processo dialógico que o professor conhece o aluno, por isso é importante que o professor tenha ciência do conhecimento prévio dos seus alunos, pois assim o professor identificará a forma que eles pensam, e a partir disso que o educador poderá refletir sobre os conteúdos necessários para que ocorra o desenvolvimento. É preciso que o professor esteja apto para ajudar seus alunos a estabelecerem relações entre o conhecimento novo e o que já domina. É importante, também, que o professor valorize os conhecimentos prévios de cada um, pois isso faz com que eles sintam-se bem, assim eles criam um sentimento de valorização por si próprio e se encoraja de enfrentar qualquer situação no âmbito escolar.

Como diz Bossa:

[...] não adianta combater a febre, que é o sintoma, sem identificar e combater a infecção a causadora do sintoma. É assim com o problema de aprendizagem escolar. (Bossa, 2000, p.11).

É dessa forma que devemos agir encontrar o problema para podermos trata-las, só assim ajudaremos crianças que precisam ter o conhecimento e trabalhar no processo de alfabetização com êxito.

Com relação a respeito, que é uma palavra que envolve muito os seres humanos, Cortella (2015) ressalta que os pais devem impor respeito aos seus filhos para que os mesmos respeitem pessoas. As crianças vivem em lugares que ele define como “toca”, que significa dizer que hoje no mundo em que vivemos, a convivência com as pessoas é muito pouco porque as pessoas se isolam em quartos-tocas, ali passam horas envolvidos nas tecnologias que o mundo oferece e esquece de conviver um com o outro, e com isso sabemos que a convivência familiar é importante para o desenvolvimento escolar e cultural.

Referência

BOSSA, Nadia A: Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como trata-las?/ Nadia A. Bossa. – Porto Alegre: Artmed, 2000. 120 p.

CORTELLA, Mario Sergio: Educação, convivência e ética: audácia e esperança! – São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo: Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido- 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002

WEISZ, Telma: O diálogo entre o ensino e a aprendizagem – São Paulo: Ática 2002.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

ESCRITA ACADÊMICA: UM OLHAR PARA ESTRATÉGIAS RETÓRICAS EM INTRODUÇÕES DE ARTIGOS DE CAMPOS DISCIPLINARES DIFERENTES

Iraci Nobre da Silva¹⁵

Resumo

Este estudo objetiva apresentar discussão sobre a escrita acadêmica, enfatizando as estratégias retóricas em introduções de artigos de graduandos dos cursos de letras e história. O *corpus* é constituído por quatro introduções de artigos, sendo duas de cada curso. A metodologia centra-se no modelo *CARS*, por Swales (1990). Os resultados sinalizam que os autores dos artigos caminham na direção do modelo supracitado, com nossas adaptações. Isso nos leva a concluir que as duas áreas seguem as orientações no nível da recepção e compreensão do modo como produzem e organizam seus conhecimentos de gêneros acadêmicos, com especificidades de cada campo disciplinar.

Palavras-chave: Escrita. Gênero. Estratégias Retóricas.

Abstract

This study aims to present discussion about academic writing, emphasizing the rhetorical strategies in introductions of articles by undergraduates of letters and history courses. The corpus consists of four introductions of articles, two from each course. The methodology focuses on the *CARS* model by Swales (1990). The results indicate that the authors of the articles are moving towards the above model, with our adaptations. This leads us to conclude that both areas follow the guidelines at the reception and understanding level of how they produce and organize their knowledge of academic genres, with specificities of each disciplinary field.

Key words: Writing. Genre. Rhetorical Strategies.

Introdução

A necessidade de volver um olhar para a escrita acadêmica, nas últimas décadas, tem possibilitado o desenvolvimento de pesquisas, ampliando os horizontes neste vasto campo de investigação. Isso impulsionou a conquista de grande adesão de estudiosos no âmbito internacional e no contexto brasileiro. Para aportes teóricos, destacamos, na esfera internacional, os postulados de Bawarshi e Reiff (2013); Bazerman (2011); Miller(1984) e Swales (1990) e no Brasil, as pesquisas de Bezerra (2017); Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012); Marcuschi (2008); Motta-Roth (2010). O *corpus* é constituído por quatro introduções de artigos de graduandos de uma universidade pública. São bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBIB. A metodologia de análise, centra-se no modelo *CARS*, Swales (1990), com nossas adaptações. Nosso objetivo é apresentar uma discussão sobre a escrita acadêmica, enfatizando as estratégias retóricas em introduções de artigos científicos de graduandos dos cursos de letras e história. O artigo encontra-se estruturado em três seções. A primeira trata da noção de gêneros. A segunda traz concepções sobre a escrita acadêmica, o gênero artigo e a estratégia retórica da seção introdutória. A terceira descreve o modelo *CARS*, preconizado por Swales, com adequações à aplicabilidade e os resultados da análise do *corpus*.

Esta pesquisa é relevante por abordar uma concepção gêneros, a qual os compreende como modos de reconhecer, responder, agir em situações recorrentes. Essa noção exige um estudo para

¹⁵ Doutoranda em Ciências da Linguagem (Universidade Católica de Pernambuco). Professora Assistente na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL.

além de caracterizações e traços formais, vistos sob a ótica da “compreensão, funcionamento na sociedade e a relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”, (MARCUSCHI, 2008, p. 10-12). É necessário direcionar um olhar para a escrita acadêmica, visto que escrever através de gêneros, tem contribuído para lidar com as peculiaridades da escrita situada – uma forma de ir além do processo das particularidades da etnografia para entender o modo como o gênero é percebido e utilizado em situações de comunicação.

A noção de Gênero

Nossos discursos se dão em forma de textos, centralizados e materializados nos diversos gêneros que produzimos conscientemente, ou inconscientemente, o que nos permite a comunicação. Os gêneros, segundo Miller (2012), servem como mediadores entre o público e o privado, conecta o singular (as intenções) e o recorrente (exigência social). Os gêneros também são organizadores de nossas atividades sociais. Quando se trata da definição de gênero ou se levam em consideração os critérios definidores do gênero, é difícil chegar a um consenso em virtude da complexidade das questões envolvidas, tanto terminológicas quanto conceituais.

Já parece ser consenso a ideia de que os gêneros, conforme sublinha Bezerra (2017, p.33), “entraram na ordem do dia para estudo, pesquisa e ensino de língua”, como demonstram as pesquisas, no contexto nacional e internacional. Embora, segundo Silva e Bezerra (2014, p.17), “precisar os significados do termo gênero e as possibilidades de atuação pedagógica que ele propicia, é tarefa bastante complexa”, devido a questões envolvidas tanto no plano de terminologias, quanto nos aspectos conceituais. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos, (BAZERMAN, 2011). As concepções de gênero, nas diferentes abordagens de análise já parecem hoje concordar com a visão de gênero como ação social e não meramente como entidade formal.

O conceito de gênero, no Brasil, tem circulado em maior intensidade na esfera acadêmica desde o final da década de 90. Nos dizeres de Bawarshi e Reiff (2013, p.17), ao apresentarem um panorama a respeito das pesquisas sobre gêneros, “a síntese brasileira foi dinamizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (PCN) e pelo Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, SIEGT – 2003”. Sobre a síntese brasileira, Bezerra (2017) considera problemática a possibilidade de uma síntese como uma perspectiva unificada. Para o autor, há no Brasil, “uma significativa complexidade e ecletismo nas abordagens de gêneros por autores brasileiros, ao lado da adesão a perspectivas específicas e diferenciadas” (BEZERRA, 2017, p.87-88).

As discussões aqui abordadas pautam-se, principalmente, nos postulados de Swales (1990). Do ponto de vista desse autor, um gênero “compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo, constituem a razão do gênero”, (1990, p 58). Nessa compreensão, o propósito comunicativo é entendido como o traço definidor de gênero. É o propósito comunicativo que molda o gênero, determina a estrutura interna, impõe limites quanto às possibilidades de ocorrências linguísticas e retóricas. Os membros da comunidade na qual o gênero é praticado compartilham do mesmo propósito comunicativo. Askehave e Swales (2001) rediscutem a noção de propósito comunicativo e, a partir dessas discussões o propósito comunicativo passa a ser uma etapa entre uma série de outras no processo de análise do gênero, não mais concebido como o critério privilegiado, mas para Araújo (2006), já é uma espécie de ‘patrimônio teórico’ da emergente área da Análise de Gêneros.

Os gêneros “aparecem como veículos comunicativos usados para a consecução de determinados fins” (SWALES,1990, p. 46). Quando falamos, sempre nos utilizamos, de alguma forma algum gênero, por essa razão, moldamos nossa fala às formas do gênero. “A riqueza e a

diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana[...] o repertório de gêneros do discurso cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. (BAKHTIN, 2010, p. 262). Os gêneros viabilizam nossa comunicação. Sem os gêneros, “a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN 2010, p. 283), se cada vez que precisassem interagir, tivessem que criar novas formas de interação linguística e discursiva.

A escrita acadêmica e o gênero artigo

Escrever academicamente constitui um trabalho complexo, visto que, na universidade, os graduandos se deparam com um grande dilema: de um lado, espera-se que os estudantes tenham, em seu repertório, o domínio da leitura e da escrita advindo da educação básica e apresentem as competências e habilidades linguísticas devidas para além dos conhecimentos construídos na vida escolar prévia. Isso gera uma situação conflituosa para muitos estudantes que têm o primeiro contato com o letramento acadêmico, haja vista ser a linguagem científica bem mais complexa, reflexiva e preserva as convenções formais específicas daquele contexto. No que concerna às convenções que regem os textos acadêmicos, cabe salientar que

Los textos académicos se caracterizan, por ser altamente elaborados, por utilizar un registro formal de la lengua y por presentar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico. Estos textos tienden a ser caracterizados por un conjunto de rasgos lingüísticos y tramas textuales prototípicas que se acercan, muchas veces, al discurso científico, pero en que tiende a prevalecer un andamiaje didáctico con fines educativos (NAVARRO; BROWN, 2014, p. 78-79)

O texto acadêmico, mais especificamente o artigo científico, é produzido com a finalidade de divulgar resultados para disseminação de informações entre pesquisadores, por isso está exposto a avaliações, críticas daqueles a quem são submetidos, seja o professor ou pareceristas. Fazer parte de uma comunidade discursiva requer o domínio das convenções vigentes naquele contexto, não apenas ao conhecimento relevante, específico daquela esfera, mas também à forma de uso da linguagem adequada àquela realidade. Para se inserir nas práticas de letramento no contexto acadêmico, o estudante, como destaca Lêdo (2013, p.59) “vai se familiarizando não somente com as formas de ler e escrever, mas com as maneiras de pensar, agir e compreender dessa comunidade, para se adequar às exigências de sua audiência”. Para tanto, é importante conciliar o estoque de saberes, provenientes de vivências prévias, com as formas discursivas específicas do meio universitário. A esse respeito, Lêdo (2013, p. 57) acrescenta que “os estudantes levam para a universidade além dos letramentos escolares, os letramentos informais com os quais tiveram contato para a construção de um novo tipo de letramento”, importante para a aquisição do letramento, específico do ambiente acadêmico.

Na universidade, os estudantes vão se familiarizando com os discursos específicos peculiares de cada campo disciplinar. Cada área possui suas concepções sistematizadas em forma de disciplinas diversas, e cada disciplina, reconhece Bazerman (2014, p.11), “cria novas formas de ver o mundo, novas formas de pensar suas problemáticas novas formas de atuar diante delas”. É essencial que o estudante possa adaptar-se à disciplina e ao campo de conhecimento para pensar e direcionar uma maior atenção, uma nova forma de ver essa disciplina, metaforizada por Bazerman (2014, p.12) como “algo semelhante a um conjunto de lentes mágicas que o pesquisador deseja ver detalhes que nunca havia percebido”, e assim mergulhar nessa magia para compreender a importância desses detalhes e como se ajustam às ideias mais complexas, para compor o discurso conforme as especificidades dos diferentes campos.

Conforme Hyland (2000), os gêneros são sensíveis a variações nas mais diversas esferas de uso. As disciplinas são espécies de sistemas em que as crenças e as práticas interagem com normas,

nomenclaturas, campos de conhecimentos, conjuntos de convenções, objetos e metodologias de pesquisa. Esses sistemas se constituem em uma cultura disciplinar que se manifesta pelos respectivos discursos disciplinares de áreas que são diferentes entre si em relação ao conhecimento, aos seus objetivos, aos seus comportamentos sociais e às suas relações de poder. É importante compreender, por exemplo, a produção, a circulação e o consumo de gêneros como práticas institucionais particulares para entender o modo como as diferentes áreas disciplinares constroem seus conhecimentos, crenças, objetos de estudo, métodos e formas de interação. Os gêneros que são praticados na comunidade acadêmica constituem um espaço onde a cultura disciplinar é construída.

A produção acadêmica contemporânea, no tocante à maneira de pensar os gêneros, a aplicação do conceito em contextos diversos e propostas pedagógicas, como salienta Marcuschi (2008, p. 147), está “na moda”. São várias as abordagens por meio das quais o tema é estudado, discutido e analisado na atualidade. Fazer pesquisa, no contexto universitário, constitui um grande desafio para estudantes. São evidentes as dificuldades de domínio da escrita acadêmica, sobretudo quando se trata de artigo científico. Este gênero, para Swales (2004), associa-se a gêneros escritos que se referem a investigações com apresentação de descobertas, discussões sobre questões teóricas e metodológicas.

O artigo apresenta ao leitor os três momentos da pesquisa: levantamento de hipóteses ou problemas, metodologia de coleta dos dados, análise e interpretação dos dados e resultados, Motta-Roth (2010). É imprescindível para o autor desenvolver atividades como: selecionar bibliografia; refletir sobre estudos anteriores na área da pesquisa; elaborar uma abordagem para o exame do problema; delimitar e analisar um conjunto de dados; discutir e avaliar os resultados do estudo; concluir e elaborar generalizações, conectando aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão.

A introdução do artigo tenta deixar o leitor informado sobre o texto que virá e instigar a conhecer o artigo na íntegra, por meio dos propósitos comunicativos: anunciar o assunto a ser abordado, justificar a elaboração do estudo, e os procedimentos adotados, Motta-Roth (2010). É importante deixar claro: objetivo da pesquisa, a contextualização do tema trabalhado de acordo com a área em que o estudo está inserido, revisão de itens da pesquisa prévia e as generalizações sobre o assunto a ser abordado.

A delimitação desses movimentos retóricos na introdução segue as “convenções estabelecidas, e os padrões são observados rigorosamente pelos cientistas e outros acadêmicos em várias disciplinas” (BHATTIA, 1993, p.37). A revisão de literatura situa o trabalho dentro da área maior de pesquisa e define os aportes teóricos pertinentes.

O modelo CARS e Análise dos dados

A análise está amparada no modelo *CARS* (*Create a Research Space*), proposto por Swales (1990). O modelo é maleável e pode sofrer alterações nas diferentes áreas de conhecimento. Swales (1990) faz uma representação esquemática da unidade introdutória do artigo, por meio de *moves* e *steps* (no Brasil, unidade e passos), conforme descrição na tabela que segue:

Tabela 1: Os Movimentos Retóricos

Movimentos	Passos			
	Passo 1	Passo 2	Passo 3	
Mov. 1 Estabelecer o Território	Estabelecer a importância da pesquisa e/ou	Fazer generalização sobre o assunto e/ou	Revisar itens de pesquisa prévia	
	Passo 1A ou	Passo 1B ou	Passo 1C ou	Passo 1D

Mov. 2 Estabelecer o Nicho	Contra argumentar	Identificar lacuna/s no conhecimento	Fazer questionamento	Continuar a tradição
	Passo 1A	Passo 1B	Passo 2	Passo 3
Mov. 3 Ocupar o Nicho	Esboçar os objetivos ou	Anunciar a presente a pesquisa	Apresentar os principais resultados	Indicar a estrutura do artigo

Fonte: Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 30), com adaptação nossa

Para Swales(1990), o que faz um modelo ser bom é ser relativamente simples, flexível, funcional, possível de uso, e estar fundamentado em *corpora* de dados do mundo real. O modelo *CARS* tem sido bem sucedido em termos descritivos e pedagógicos.

Análise e discussão dos resultados

Analizamos um *corpus* constituído por quatro introduções de artigos de estudantes de uma Instituição de Ensino Superior pública (IES), sendo duas do curso de letras e duas de História. As amostras foram disponibilizadas pelos professores/coordenadores dos referidos cursos. A metodologia segue o modelo *CARS* por Swales (1990). Utilizamos os códigos: L1e L2 para artigos de Letras e H1e H2 para os artigos de História. Como podemos observar, nas tabelas 2, 3 e 4, a seguir:

Tabela 2: Movimento Retórico 1

Infor.	Movimento Retórico 1: Estabelecer o Território		
	Passo 1 - Estabelecer a importância da pesquisa	Passo 2 Fazer generalização sobre o assunto	Passo 3 Revisar itens de pesquisa prévia
L1		Atualmente, as escolas públicas brasileiras sofrem com os baixos índices de desenvolvimento educacional, apontados pelos resultados da Provinha Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio.	
L2		O ensino superior brasileiro se apoia no tripé: ensino, pesquisa e extensão.	
H1		Existe uma lenda, veiculada na região que versa sobre a fundação do município.	
H2		Depois de um período de silenciamento oficial, os povos indígenas no Nordeste se mobilizaram, para afirmarem suas identidades e direitos [...]	

Tabela 3: Movimento Retórico 2

Infor.	Movimento Retórico 2: Estabelecer um Nicho			
	Passo 1A Contra argumentar	Passo 1B Identificar lacuna/s no conhecimento	Passo 1C Fazer questionamento	Passo 1D Continuar a tradição
L1		O ensino de língua portuguesa não é voltado para a produção textual, devido ao excesso de conteúdos gramaticais que devem ser abordados nesta disciplina.		
H1			Como podemos perceber, a história de Palmeira dos	

			Índios está intimamente ligada a dos índios Xucuru-Kariri. Mas será que esta lenda é digna de confiança? Ou isso a torna uma verdade aceitável?	
--	--	--	---	--

Tabela 4: Movimento Retórico 3

Infor.	Movimento Retórico 3: Ocupar um Nicho			
	Passo 1A Esboçar os objetivos	Passo 1B Anunciar a presente a pesquisa	Passo 2 Apresentar os principais resultados	Passo 3 Indicar a estrutura do artigo
L1	Este trabalho discute letramento como prática social e educacional, e a influência que os multimeios didáticos têm para o aprimoramento da produção textual no ensino fundamental I.		Através do <i>corpus</i> , foi possível detectar dificuldades de pontuação, acentuação gráfica e problemas de coesão e coerência textual.	
L2	O presente artigo busca fazer uma breve reflexão acerca dos estudos saussurianos, e destacar relevantes contribuições de Saussure para os estudos da língua/linguagem.			
H1				
H2	Discutiremos a política de alianças entre índios e o missionário Pe. Alfredo Dâmaso no processo de mobilizações indígenas em Pernambuco,	“No presente estudo fazemos uma abordagem sobre a importância da atuação de Padre Alfredo Dâmaso no processo de mobilizações indígenas no nordeste”		

Ao observar as recorrências dos passos nos movimentos, verifica-se que houve maior incidência no Movimento 3, com uma preferência dos autores pelos Passos 1A e 1B. No Movimento 1, numa escala decrescente, percebe-se a preferência pelo Passo 2, realizado pelos quatro graduandos. Por fim, no Movimento 2, houve preferência pelos passos: 1B e 1C, sendo 1B, realizado por L1 e 1C, realizado por H1. Os resultados estão dispostos no quadro II, a seguir:

Quadro II

MOVIMENTOS RETÓRICOS		INFORMANTES			
		L1	L2	H1	H2
M.R⁴ 1: Estabelecer o Território	Passo 1 Estabelecer a importância da pesquisa				
	Passo 2 Fazer generalização sobre o assunto	X	X	X	X
	Passo 3 Revisar itens de pesquisa prévia				
M.R 2: Estabelecer um Nicho	Passo 1 A Contra argumentar				
	Passo 1 B Identificar lacuna/s no conhecimento	X			
	Passo 1 C Fazer questionamentos			X	
	Passo 1 D Continuar a tradição				
M.R 3: Ocupar um Nicho	Passo 1 A Esboçar os objetivos	X	X		X
	Passo 1 B Anunciar a presente a pesquisa				X
	Passo 2 Apresentar os principais resultados	X			
	Passo 3 Indicar a estrutura do artigo				

Conclusão

A partir das discussões abordadas, percebemos o quanto as atuais teorias de análise de gêneros vêm favorecendo à realização de novos estudos neste campo de investigação. Cada passo representa uma nova descoberta por meio das reflexões que se conferem ao longo da pesquisa. Os resultados revelam que os autores dos artigos dos cursos de letras e história caminham na direção do modelo *CARS*, com nossas adaptações. Isso nos leva a concluir que as duas áreas seguem as orientações no nível da recepção e compreensão do modo como produzem e organizam seus conhecimentos de gêneros acadêmicos, com as especificidades de cada campo disciplinar.

Referências

- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p.195-212, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEZERRA, B. G. *Gêneros no contexto brasileiro. Questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.
- HYLAND, K. *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MILLER, C. R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.
- MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- NAVARRO, F.; BROWN, A. Lectura y escritura de géneros académicos: conceptos básicos. In: ALZARI, I. (et.al.). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Nova York: Cambridge University Press, 1990 [13 printing, 2008].

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

INCLUSÃO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT): UM ESTUDO DE CASO¹⁶

Iracy Martins de Amorim¹⁷
Carlos Wiennery da Rocha Moraes¹⁸
Carlos Alberto Moreira de Aáujo Junior¹⁹
Jonatas Gomes Duarte²⁰

Resumo

O presente trabalho, em andamento, visa desenvolver um estudo que enfoca as políticas de inclusão indígenas e seus respectivos reflexos nas experiências de indígenas acadêmicos na Universidade Federal do Tocantins (UFT). O objetivo é analisar as políticas de inclusão indígena e como elas se materializam na universidade e nas experiências desses sujeitos, vivenciadas no processo de formação. Daremos voz aos discentes para fazer emergir escutas que possam contribuir para melhor adequação no processo de inclusão e formação indígena, uma vez que historicamente esses sujeitos foram excluídos da educação e sociedade.

Palavras-chave: Políticas de inclusão indígena, universidade, formação.

Abstract

This current work aims at developing a study that focuses on indigenous inclusion politics and its respective reflex in the academics indigenous experiences at Universidade Federal do Tocantins (UFT). The goal of this work is to analyze the indigenous inclusion politics and see how they are materialized at university and in the experiences of these subjects, experienced during the formation process. For that, it will give voice to the learners to emerge new senses which may contribute to a better process of education and indigenous inclusion, since historically these subjects were excluded from education and society.

Key-words: inclusion politics, university, educati

Introdução

Vivemos em um mundo multifacetado, repleto de ideologias dominantes, marcado por contrastes e desigualdades, em que a grande maioria da população sofre escassez e exclusão. Não se trata apenas de má distribuição de recursos financeiros, mas também da insuficiência de outros bens e direitos, necessários a uma sociedade constituída por classes desiguais. Nesse sentido, concordamos com Guimarães (2002, 17) quando afirma que “o político se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos”.

¹⁶ Agradecemos à professora Neila Osorio, coordenadora da Universidade da Maturidade, pelo encaminhamento de artigos que tematizam o envelhecimento.

¹⁷ Graduada em Ciências Contábeis e pós-graduada em Gestão e Auditoria na Administração Pública. Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade do Vale dos Sinos .

iracyamorim@uft.edu.br

Fone: (63) 8409 7595

¹⁸ Doutorando e Mestre em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). carloswmr@hotmail.com, carlosrocha@uft.edu.br Fone: (63) 99231 2905.

¹⁹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Direito Administrativo da Universidade Federal do Tocantins (UFT). adm.junior@uft.edu.br

²⁰ Mestre em Meio Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Doutor em Ensino de Línguas e Literatura pela (UFT). jonatas@uft.edu.br

A sensação de exclusão é inegável no discurso popular e provoca certa coerção de força que contribui para a legitimidade de ações de inclusão no âmbito das instituições públicas. Esta constatação tem gerado reação popular em toda a história do Brasil pós-colonização, contudo, apenas a partir da metade do séc. XX direitos aos cidadãos têm sido efetivados em legislação e têm surtido efeito nas políticas estatais. A educação indígena é uma dessas políticas, que reflete no âmbito das políticas educacionais.

Em razão disso, neste trabalho, procuramos dar voz aos acadêmicos indígenas para compreendermos como a legislação voltada a essa comunidade são trabalhadas na universidade e como elas se materializam no processo acadêmico. Neste contexto de ações sociais indígenas na educação, entendemos que não se trata apenas de abrir cotas para esses sujeitos, mas também, da necessidade do entendimento que socialmente essa comunidade tem costumes diferenciados que devem ser considerados e respeitados para que sujeitos indígenas possam ser incluídos, de fato, nos processos educativos e na sociedade contemporânea, sem terem que relegar sua cultura e seus costumes em detrimento de outros. Portanto, a pergunta norteadora desse trabalho é: como se efetiva o processo de formação indígena na Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Palmas?

Com base nesse questionamento formulamos o nosso objetivo geral que é analisar as políticas de inclusão indígena e como elas se materializam nas experiências desses acadêmicos, vivenciadas no processo de formação na Universidade.

Metodologia

O presente estudo se define como um estudo de caso, de natureza qualitativa, compreendido como uma estratégia metodológica que consiste na abordagem, com técnicas apropriadas, de situações específicas (DUARTE, 2011, p. 70). O caso pode ser um acontecimento, individual ou coletivo, dentro de um determinado contexto ou situação social, caracteriza ainda, conforme Yin (2005), uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos.

Inicialmente, será feito um estudo bibliográfico sobre o tema, visando a identificação de um grande número possível de informações, com ênfase nos trabalhos já concluídos que envolvem o estudo dos indígenas na universidade. As fontes a serem pesquisadas incluem principalmente artigos, livros, dissertações, teses e publicações científicas outras. Consideraremos no corpus do trabalho o sistema de cotas indígenas que determina 02 acadêmicos indígenas em cada curso. Também será considerada a quantidade de cursos oferecidos no câmpus pesquisado.

A pesquisa de campo será feita no período de três meses, observaremos os movimentos estudantis que envolvem questões indígenas na UFT. Na ocasião, faremos a observação participante em sala de aula, registrando em ficha-roteiro acontecimentos, bem como impressões em torno da relação professores-alunos indígenas e professores-alunos não indígenas e a relação entre os próprios alunos. A observação participante é definida por Erthal (2003, p. 38) como uma “técnica”, cuja finalidade é levantar o “maior número de informações nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora”, estando a primeira entre as mais complexas.

Nessa ocasião, será aplicado um questionário a 20 (vinte) alunos indígenas da pesquisa. Este questionário será composto por questões de caráter semi-estruturado, com perguntas fechadas e abertas. Entrevistaremos, na oportunidade, professores da graduação a fim de compreendermos como contribuem no processo de formação dos alunos que têm muitas vezes a Língua Portuguesa como segunda língua, portanto, podem apresentar dificuldades básicas, não tão perceptíveis em alunos não indígenas. O estudo será realizado na Universidade Federal do Tocantins, em Palmas, capital do estado do Tocantins.

Os dados terão a finalidade de apresentar resultados que nos façam conhecer as dificuldades enfrentadas por estudantes indígenas na academia, bem como os desafios provocados em razão do contraste da cultura indígena e a vida que esses sujeitos experienciam na universidade. Para tanto, os dados serão analisados pelo cruzamento das informações geradas por questionários e entrevistas.

Fundamentação teórica

O Brasil ‘foi descoberto’ por intermédio de uma política expansionista imposta por Portugal, seu colonizador último ano do século XV²¹. Para que houvesse a estabilização do poder da coroa portuguesa foi necessário a imposição de uma ideologia dominante refletida na alteração no uso da língua, dos costumes e da cultura dos povos colonizados, no caso, os indígenas primeiramente e posteriormente os negros vindos da África (CORDOVA, 2008).

Para manter sua autoridade, Portugal abusou de sua autoridade e manipulou os povos que antes residiam no território brasileiro, nativos indígenas, que sofreram duro processo de adiestramento e subordinação, de perto acompanhados pelos padres Jesuítas, responsáveis pelo ensino da cultura e da língua dos povos conquistadores.

Por se tratar de uma comunidade acostumada à liberdade, os índios não se adaptaram ao processo de escravidão, sendo massacrados e deixados à margem da sociedade por vários séculos, alijados inclusive do processo educacional e se este foi deficitário até mesmo no acesso da sociedade brasileira composta pós-colonização, em relação à atenção aos índios, a educação formalizada foi praticamente inexistente, gerando a exclusão social desses sujeitos.

Na tentativa de reparar as marcas provocadas pela injustiça histórica, no sentido de dirimir as desigualdades que as políticas públicas, ainda que de forma incipiente, têm procurado fomentar por meio de ações sociais que possibilitem abrir espaços aos descendentes de indígenas, de maneira que sejam inseridos pela educação e se adequem a sociedade urbana. Um dos avanços nesse sentido é estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 88 que menciona: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania" (BRASIL 2006).

Apesar da CF/88 apresentar a educação, como direito de todos, as comunidades indígenas continuavam sem o acesso devido aos estudos. A reivindicação de uma política de educação escolar diferenciada e premente se fazia necessária. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) desvela seu olhar e imprime atenção expressiva sobre a educação dos povos indígenas. No artigo 32, parágrafo 3º, é estabelecido que o ensino fundamental regular deva ser oferecido em língua portuguesa, “assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. O Título VIII trata das “disposições gerais” e preconiza que

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência ao índio, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

²¹ O século XVI acontece no ano seguinte, ou seja, 1.501 a 1600.

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Como atesta o adágio popular: “antes tarde do que nunca”, quinhentos anos após a invasão de sua cultura e de seu espaço, as populações indígenas retornam um movimento de resgate de sua cultura e de sua história. Conforme (CÓRDOVA, 2008, p. 54), esta luta os eleva à condição de sujeitos sócio-históricos na sociedade brasileira contemporânea, e caracteriza “um denso movimento emancipador” e “se constitui em seus meios, com repercussões importantes no campo educativo”.

Contudo, apesar da regulamentação, avanços ainda precisam ser efetivados na atenção à educação indígena, bem ao contrário do “multiculturalismo ou pluralismo cultural” (tecnologias da informação, comunicação, dos transportes) vivenciado pela sociedade, que tornam “o planeta efetivamente globalizado e põe todos os dias, na tela da televisão ou nos jornais, o contraste entre diferentes culturas ou civilizações” (CORDOVA, 2008, p. 13). Neste contexto não há razão para a não aplicação das diretrizes regulamentadas para a atenção da comunidade indígena na educação.

Iniciativas têm sido tomadas pelas Instituições federais de ensino superior, especialmente após o Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), em 2007, as quais visam o acesso e permanência do aluno indígena na universidade, contudo, isto ainda é um desafio, conforme o Instituto Nacional de Pesquisa Brasil Plural (2011), que divulga estudos feitos pelo seminário de educação indígena na Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesse seminário, essa universidade discutiu o acesso e permanência de indígenas ao ensino superior nesta universidade e atestou que, apesar de

Alavancados, especialmente, por iniciativas institucionais como o Programa de Ações Afirmativas/PAA ou por proposições federais como REUNI ou PROLIND, ainda é insignificante o número de indígenas que tem se beneficiado destas iniciativas. Além do número reduzido de ingressos, os indígenas ainda têm enfrentado dificuldades em se manter e concluir os cursos que entraram, o que caracteriza um desafio não apenas para esta instituição de ensino, mas para todas as unidades privadas ou públicas do ensino superior no Brasil (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA BRASIL PLURAL, 2011, não paginado. Grifos nossos).

Por sua vez a Universidade Federal do Tocantins, de igual modo tem investido em ações afirmativas que visem ao acesso e permanência de alunos índios na graduação. Na rede de educação da UFT, os objetivos a serem atingidos na educação indígena visam

Priorizar a educação indígena, contudo, em sincronia com os anseios e as necessidades dos diferentes grupos étnicos, sociais e culturais e ampliar instrumentos, de ação para reflexão, estudos e pesquisas, estimulando o espaço de pluralidade de idéias e de autonomia, que constituem o universo acadêmico (BRASIL, UFT, 2013, não paginado).

Em relação ao Plano de desenvolvimento estratégico para atingir tais metas, a UFT propõe a análise, junto a docentes dos cursos de licenciatura, especialmente, de “ações mais contundentes que apostam na formação integral do ser humano em uma perspectiva democrática e criar oportunidades para a aproximação entre a comunidade universitária e a conjuntura político-social regional e nacional” (BRASIL, UFT, 2013, não paginado). Projetos e parcerias são desenvolvidos pela REDEDU para a permanência dos estudantes indígenas da UFT, a exemplo do. a) PROLIND/MEC/UFT (Revitalização cultural, na área Karajá-Xambioá, município de Santa Fé do Araguaia/TO; b) PROLIND/MEC/UFT (Educação ambiental, na área Xerente, município de Tocantínia/TO); c) PROCAMBIX/UFT – Registro da cultura material e imaterial Xerente,

município de Tocantínia- TO; d) Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena, numa parceria entre UFT, UFMA, UFG e Secretarias de Educação de Goiás, do Tocantins e do Maranhão.

Sendo a educação um direito de todos, necessariamente precisa-se de uma política educacional que seja coerente com a cultura dos povos indígenas, neste contexto, a universidade tem desenvolvido o seu papel, colaborando com o que Frey e Maggie (2004, p.3 apud Garlet et al, 2010, p.70) afirmam: “um país democrático deveria considerar cada ser humano como um cidadão, com os mesmos direitos e deveres, respeitando as diversidades culturais”.

É nesse sentido que procuramos conhecer tais políticas e entender como elas se efetivam na experiência dessa comunidade. Logo, nesta pesquisa pretendemos dar voz aos indígenas para que falem de suas angústias e alegrias, decepções e conquistas no espaço universitário da UFT na capital do Tocantins.

Como um trabalho científico se pauta na relevância social, entendemos que este estudo pode trazer escutas que contribuam para uma melhor adequação, no processo de inclusão e formação indígena, uma vez que historicamente esses sujeitos foram excluídos da sociedade e de seus processos educacionais. O estudo busca entender a adaptação desse sujeito nessa nova realidade.

Considerações finais

A sociedade brasileira é composta de uma multiplicidade de raças e etnias, que apontam para diferentes formas de sujeitos com identidades culturais diversas. É primordial que os contrastes das diferenças culturais indígenas tenham o reconhecimento de origem e cultura regulamentados em lei, mas sobretudo efetivados na prática, evidenciada nas ações sócio-política-cultural e educacional. Há necessidade fundamental de que estas políticas amenizem a distância e o preconceito ainda existente para com os povos indígenas, tanto no contexto educacional quanto social.

Referências

- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado, 2006.
- BRASIL. Universidade Federal do Tocantins. UFT. Rede de Educação. Disponível em <http://www.site.uft.edu.br/reitoria/rededu/rede-de-educacao.html>. Acesso: 03 de agosto, 2013.
- BRASIL, Instituto Nacional de Pesquisa Brasil Plural. Seminário Educação Superior Indígena: Desafios para UFSC, 2011. Disponível em http://www.brasilplural.ufsc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=283:seminario-educacao-superior-indigena-desafios-para-ufsc&catid=81:noticias&Itemid=267. Acesso: 08 de Agosto, 2013.
- CORDOVA, R. de A. Organização da Educação Brasileira. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- DUARTE, J. G. Análise Discursiva das Práticas de Educação Ambiental no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso. 2011. 162 f. (Dissertação de Mestrado em Ciências do Ambiente) Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT, Palmas, 2011.
- ERTHAL, T. C.. Manual de psicometria. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- GUIMARÃES, E. Os limites do Sentido. Campinas: Pontes Editores, 2002;
- MAGGIE, Y; FRY, P. A Reserva de Vagas para negros nas universidades brasileiras. Revista Estudos Avançados. V.18 n.50, São Paulo: Scielo Brasil, 2004.
- SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura. In sociologia nº 16. 2006.
- YIN, R. K. Estudo de caso. Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA PARA O DESEMPENHO ESCOLAR E AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NESTE PROCESSO: UM ESTUDO DE CASO

Jaqueline Ferreira Borges Mesquita²²

Maiara Pereira Roxo²³

Paulo Fernando Mesquita Junior²⁴

Resumo

O presente trabalho tem como tema: A importância da família para o desempenho escolar da criança e as contribuições da gestão democrática neste processo. A pesquisa tem como objetivo geral compreender a atuação da gestão democrática na busca da participação da família no desempenho escolar de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia utilizada caracteriza-se pela pesquisa descritiva e quanto aos meios em bibliográfica, telematizada e estudo de caso. Concluiu-se que em um universo onde a educação está em constante mudança, fica caracterizado que a participação da família e a gestão escolar democrática são fundamentais no processo ensino aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Família. Escola. Gestão Escolar.

Abstract

The present work has as theme: The importance of the family for the school performance of the child and the contributions of the democratic management in this process. The research aims to understand the performance of democratic management in the search for family participation in the school performance of students of the early years of elementary school. The methodology used is characterized by descriptive research and the means in bibliographic, telematized and case study. It was concluded that in a universe where education is constantly changing, it is characterized that family participation and democratic school management are fundamental in the teaching-learning process of the child.

Keywords: Family. School. School management.

Introdução

Sobre a história da infância, a literatura discute que a partir das últimas décadas do século XIX, educação e família são reconhecidas como a base fundamental para que a criança cresça e desenvolva suas potencialidades inerentes à característica humana. Inclusive estão preconizadas na Constituição Federal de 1988.

²² Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Metodologia do Ensino. Licenciada em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Professora - Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar.

²³ Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação Especial. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL (2011). Atua como professora - Secretária de Educação do Estado de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

²⁴ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2014). Especialista em Metodologia e pesquisa em Educação Física - FIA/SP (2001). Licenciado em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS (2000). Atua como Professor no Instituto Federal Catarinense - IFC. Tem atuado nas linhas de Lazer e entretenimento, Educação Física Escolar, Atividade Física e Qualidade de vida.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Ao reconhecer-se a importância da família do ponto de vista histórico e legal, necessariamente pressupõe-se a existência de fatores no ambiente familiar, que de forma consciente ou inconsciente são produtos das estruturas cognitivas que influenciam a qualidade da intervenção da criança com o mundo. Neste entendimento, é inevitável um olhar curioso e investigativo sobre os processos de formação extraescolares dos alunos que chegam à escola.

Por outro lado, a escola para justificar a sua existência, tem também um papel educativo significativo, que é o de possibilitar o acesso ao conhecimento científico. Portanto, a família e a escola devem ser participes na organização do ambiente educativo propício a aprendizagem. Ainda neste sentido, pode-se argumentar que os avanços na democratização da gestão, realizados pela instituição escolar, podem em certa medida, impulsionar um currículo com características de integração, que pode influenciar os resultados quanto ao desempenho acadêmico positivamente.

Diante desse contexto, definiu-se para esta pesquisa o tema: A importância da família para o desenvolvimento escolar e as contribuições da gestão democrática neste processo. Justifica-se a escolha do referido tema por se observar que um dos grandes desafios da escola atual é a pouca participação efetiva da família na vida escolar da criança, assim como a democratização dos processos de gestão que buscam aproximar os sujeitos envolvidos neste processo. Esta lacuna familiar se apresenta nas manifestações da criança no espaço escolar, em diferentes situações relacionadas à função da escola, assim como no relacionamento socioafetivo com as pessoas no âmbito desta instituição.

Reconhecendo-se, portanto, que a família e a gestão democrática possuem função importante na formação das condições favoráveis para o aprendizado escolar, chegou-se à formulação do seguinte problema: Como a gestão democrática atua na busca da participação da família no desempenho escolar de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Diante de tal problemática chegou-se ao seguinte objetivo: compreender a atuação da gestão democrática na busca da participação da família no desempenho escolar de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como objetivos específicos, o presente estudo tem a pretensão de examinar a compreensão de pais e professores sobre a formação da identidade da criança; identificar aspectos relacionados a participação da família na escola e o desempenho escolar; analisar as ações e os desafios enfrentados pelo gestor encarregado de implantar e supervisionar iniciativas democráticas relacionadas a participação da família e o desempenho escolar.

O referencial teórico é subsidiado em alguns autores dentre os quais: Kaloustian (2000), Lück (2000), Prado (1981), Tiba (2006), Wallon (2007).

Do ponto de vista da estrutura, o trabalho está composto por quatro partes. Na primeira, apresentam-se e justificam-se as escolhas e os caminhos metodológicos. Nele, caracterizam-se os sujeitos investigados e o locus da pesquisa, além dos procedimentos utilizados para obtenção e análise das informações. Na segunda parte, analisam-se a compreensão de pais e professores sobre a formação de identidade social da criança. Nas demais, ponderam-se sobre a participação da família na escola e as implicações no desenvolvimento escolar e o papel da gestão democrática na participação da família nas atividades escolares.

Escolhas e caminhos metodológicos

Este capítulo aborda os procedimentos metodológicos destacando a caracterização da pesquisa, a população dos sujeitos pesquisados, a amostra e os instrumentos utilizados e a escolha das categorias, ou seja, todos os dados e aspectos sociais coletados e desenvolvidos no campo de pesquisa, com a finalidade de encontrar caminhos através da teoria e da prática.

Este trabalho define-se do ponto de vista metodológico, por uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa.

Segundo Gil (2002, p 42):

[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Explica-se a referida opção, pelo fato de se buscar a descrição de características de determinada população, envolvendo o uso de técnicas de coleta de dados. E a classificação qualitativa por analisar, dando ênfase aos fatos reais da pesquisa, relação com vários aspectos sociais, considerando a existência da relação entre realidade e o sujeito. Segundo Luciano (2001, p.13) “a interpretação do fenômeno e o seu significado é determinante no processo da pesquisa qualitativa”.

A pesquisa tem como população alvo, a Escola Estadual Básica Governador Irineu Bornhausen, localizada no município de Sombrio/SC. A amostra é a totalidade de sujeitos segundo as necessidades da pesquisa. Podendo ser probabilística (indicam critérios prévios de seleção) e não probabilística (não indicam critérios). De acordo com Rauen (2002, p.120), “amostra é o conjunto de elementos de uma população, que é escolhido de acordo com uma regra ou plano para representá-la, em função de alguma característica sobre o estudo”. Trata-se de uma amostra simples e intencional por se dirigir ao gestor da escola, docentes e pais.

Para a realização da coleta de dados utilizou-se questionários com perguntas abertas para 03 (três) professores, 01 (um) gestor da unidade escolar e de 08 (oito) pais do 3^a ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio destes, as perguntas foram elaboradas, buscando garantir respostas significativas para responder as questões objeto da pesquisa.

Dessa forma, para a realização da pesquisa, primeiramente houve o contato com a direção da escola, apresentando o Termo de Consentimento Informado para a autorização da mesma e do professor titular da turma para que a coleta de dados fosse realizada, analisada e divulgada. Após isso, foi escolhido 1 (um) professor titular de turma, 1(um) segundo professor e 1 (um) professor de educação física do 3^o ano do Ensino Fundamental no horário vespertino, para responder ao questionário, com 6 (seis) perguntas abertas, com o prazo de 15 (quinze) dias para devolução. Quanto aos pais, foram escolhidos 08 (oito) para responderem o questionário com 10 (dez) questões, onde o mesmo foi enviado aos pais. E ao gestor escolar foi elaborado 7 (sete) questões com perguntas abertas e apresentado ao mesmo com uma conversa na sala da direção.

Após a coleta, com a finalidade de preservar a identidade dos entrevistados optou-se em caracterizá-los por letras do alfabeto. Para análise e interpretação dos dados coletados com embasamento no referencial teórico, o instrumento de pesquisa (questionário) possibilitou classificar as perguntas de modo que essas ilustrassem questões pertinentes ao tema, sendo as respostas

divididas em três categorias analisadas a partir do mesmo referencial teórico. Portanto, se apresenta as categorias abaixo selecionadas:

Categoria A - A compreensão de pais, professores e gestor sobre a formação da identidade social da criança. Refere-se à percepção dos pais, professores e do gestor sobre a formação da identidade social da criança.

Categoria B – A participação da família na escola e as implicações no processo de aprendizagem. Refere-se ao desempenho escolar da criança, quando a família participa das atividades escolares de seus filhos.

Categoria C – O papel da gestão democrática em relação a participação da família no processo de educação escolar. Refere-se como a gestão democrática atua na busca da participação da família no desempenho escolar dos alunos.

A compreensão de pais, professores e gestor sobre a formação da identidade social da criança

O papel social da família como parte das suas responsabilidades é ser promotora de um ambiente de integração e relacionamento com o meio circundante, podendo ser relacionado as pessoas, a situações do cotidiano no sentido próximo ou em contextos mais amplos. São os condicionantes destes ambientes vividos consciente ou mesmo inconsciente, que vão construir a identidade da criança enquanto ser social. Dentre esses fatores, destaca-se o respeito, a autoconfiança, a honestidade, a ética e a disciplina.

É no ambiente familiar que a criança vai formar a sua identidade. A dinâmica na maneira de reagir e agir na organização desta microestrutura, interfere no modo de como ser responsável por decisões protetoras, perceber as regras da sociedade, na transmissão dos valores morais e culturais que orientam os modos de ser da pessoa no contexto familiar, e em outros contextos sociais mais amplos. Segundo Prado (1981), a família é o meio em que a criança aprende a guiar seus afetos, a avaliar e selecionar suas relações. Toda família visa, primeiramente, reproduzir-se a si próprio em todos os sentidos: seus hábitos, costumes e valores que transmitirão por sua vez às novas gerações.

Portanto, percebe-se que é a família que reproduz para as gerações mais novas, os comportamentos, o ideário e as atitudes que vão nortear as ações destes no meio social.

Para os pais, ao serem questionados sobre a formação da identidade social da criança responderam:

Pai B: “A família é o suporte emocional, é a referência positiva ou negativa na formação desta identidade. A criança é o que o pai demonstra, o exemplo dos pais fortalece a formação da personalidade de seus filhos”.

Pai H: “Fundamental, pois é através da família que a criança cria sua identidade como cidadão, a família é a referência para que a criança possa ser uma pessoa de bem”.

Percebe-se, diante das respostas dos pais, que os mesmos têm consciência de que a família é responsável pela formação da estrutura base das representações sociais. Como diz o “Pai B”, “A família é o suporte emocional, é a referência positiva ou negativa na formação desta identidade”. Desta forma, pode-se interpretar que a relação da criança com os colegas, com os professores, com as atividades escolares é consequência da convivência no grupo familiar e neste sentido, é possível admitir a diversidade de comportamentos no ambiente escolar, exatamente pela heterogeneidade de valores, crenças, objetivos, religião, entre outros.

Para o gestor, ao ser questionado também sobre a formação da identidade social da criança, respondeu:

Gestor A: “A identidade da criança se forma através de várias influencias, mas talvez, a mais significativa seja a influência da família. Acredito que os pais são os primeiros professores dos filhos e tem a responsabilidade de prepará-los ensinando valores que vão levar para a vida toda [...]”.

Percebe-se diante da resposta do gestor que há a mesma compreensão da fala dos pais, destacando que a família é fundamental para formação da identidade da criança. Sendo assim, a família tem a responsabilidade de transferir valores éticos que ajudarão na formação da identidade da criança, disponibilizando de tempo suficiente para auxiliar, dialogar e ensinar.

Segundo Kaloustian (2000, p.7):

[...] à iniciação das crianças na cultura, nos valores e nas normas de sua sociedade começa na família. Para um desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança deve crescer num ambiente familiar, numa atmosfera de felicidade, amor e compreensão.

De acordo com a diversidade de padrões familiares, o ambiente citado pelo autor é provedor de um desenvolvimento completo, no entanto, não significa que este seja adequado a todos os meios sociais. E nem mesmo, aos requisitos padronizados das instituições educativas, instituídas e implantadas a partir do conhecimento de alguns intelectuais, nos gabinetes do sistema educativo. Ainda assim, na percepção de uma “sociedade igualitária” a família deve dar bons exemplos dentro de casa demonstrando amor, respeito, ética e honestidade de valores importantes para a sua vida.

Para os professores, existe a percepção que os comportamentos das crianças são consequência do relacionamento familiar?

Para os professores questionados, as crianças chegam a escola apresentando diferentes formas de relacionamentos, que permitem perceber que os comportamentos estão relacionados de acordo com as orientações fornecidas pelo grupo familiar, como afirma o Professor “B”: “As crianças reagem de formas distintas: carência (buscando carinho e afeto nos professores e colegas) agressividade (bater, xingar) ...”. Esta fala confirma a diversidade existente de famílias, como afirma o Professor “C”: [...] se ela é tratada com agressividade, desrespeito, preconceito e entre outras coisas geralmente vai refletir nela no desempenho escolar e na sociedade. Mas se a criança é tratada com respeito, carinho, diálogo, compreensão, motivação a criança se torna mais sociável.

Nesse sentido, observa-se que as atitudes difundidas pela família na frente da criança, refletem na escola prejudicando ou favorecendo a aprendizagem, a socialização com os colegas, professores e demais pessoas com as quais convive.

Segundo Wallon (apud GALVÃO, 1996, p. 100): “O meio é o campo sobre o qual a criança aplica as condutas de que dispõe, ao mesmo tempo, é dele que retira os recursos para sua ação”. De acordo com o autor o meio em que a criança está inserida é que vai dar embasamento para a sua ação enquanto ser social, por isso a importância do relacionamento da família dentro de casa. Neste sentido, a família tem função relevante para a formação da identidade da criança porque é ela que subsidia com seus exemplos e condutas.

A participação da família na escola e as implicações no processo aprendizagem

Referente à participação da família na escola, se deve lembrar sempre que pais e escola deveriam ser parceiros. Cada um com seus princípios educativos. “Uma das grandes lições que os pais passam aos filhos com suas participações é seu interesse em ligar-se a uma comunidade e ajudá-la. Os pais mostram que também podem exercer seus direitos perante a escola” (TIBA, 2006, p.154).

Nesta perspectiva, se questionou aos professores sobre como está sendo a participação da família na escola, obtendo-se as respostas abaixo selecionadas:

Professor A: “Nas turmas nas quais tenho trabalhado os pais participam bastante da vida escolar dos filhos”.

Professor B: “A maior parte das famílias está largando a sua responsabilidade de educar sobre a escola. Alguns ainda usam a escola como um depósito de crianças. Alguns ainda ficam contra os professores e a favor da criança”.

Através das falas dos educadores percebeu-se uma contradição em relação a participação das famílias. Portanto, mesmo com a falta de tempo dos pais por diversos fatores, ainda existem pais preocupados e interessados na aprendizagem dos seus filhos, participando sempre que possível na escola.

De acordo com Tiba (2006, p.156) “se a escola abre suas portas para o usufruto dos pais de seus alunos, está favorecendo a formação do espírito comunitário, precursor da cidadania”. É preciso que a escola acredite no potencial das famílias, respeitem as decisões e levem em consideração, valorizando a tomada de decisão em conjunto.

Referente ao Professor “B” percebeu-se através da sua fala, que a família pouco participa da escolarização dos filhos, deixando a responsabilidade da educação para a escola. Esta problemática dificulta o desenvolvimento integral da criança, principalmente em relação ao ensino e a disciplina. Observou-se também, que ainda existem famílias que “usam a escola como um depósito de crianças”.

Tais atitudes da família em relação à educação das crianças é afirmada por Tiba (2006, p.27), quando ressalta que: “as crianças estão indo à escola para serem educadas, e algumas para serem criadas. Não têm amadurecimento suficiente para receber a instrução formal, que era, a princípio, a incumbência das escolas”. Nessa perspectiva a família é fundamental na educação escolar dos alunos, pois ela precisa estar presente, dando-lhes auxílio, incentivo para ajudar junto com a escola a aprendizagem da criança.

Os pais foram questionados sobre a importância de participar do processo de escolarização dos filhos. As respostas obtidas foram as seguintes:

Pai F: “Sim, porque toda criança precisa sentir amparada e auxiliada pela família. ”

Pai G- “Sim, porque motiva eles a querer aprender cada vez mais. ”

Pai H- “Muito importante, afinal a educação vem do lar da família, a escola existe para instruir e estes dois itens juntos são fundamentais para o crescimento da criança”.

A partir do depoimento dos pais percebeu-se que os mesmos acham importante e necessário participar da escolarização dos filhos, para eles, essa participação torna a criança mais segura e motivada a estudar.

Para Kaloustian (2000, p.51): “Se a criança encontra pais e adultos que a enxergam, escutam, acompanham com interesse e com expectativa positiva seus passos, tornar-se-á uma criança feliz e segura”.

Diante deste contexto, foi questionado aos professores se as crianças que apresentam bom desempenho escolar contam com o envolvimento da família, obtendo-se as seguintes respostas:

Professor B: “Acredito que o incentivo familiar é a chave para o bom desempenho da criança. Os pais que valorizam o ato de estudar estão estimulando a criança pelo gosto ao estudo. O simples ato de fazer as tarefas”.

Professor C: “Sim, na maioria das vezes uma criança que tem um bom acompanhamento familiar, tem um bom rendimento na escola, pois não é dever só dos professores cobrar do aluno suas tarefas do dia a dia, quando a família auxilia o professor, o aluno se desenvolve melhor e mais rápido aprendem.”

Segundo Tiba (2006), os pais que participam das atividades escolares, ajudam a melhorar o desempenho escolar de seus filhos. Portanto, a família contribui de forma satisfatória ao desenvolvimento e desempenho do aluno na escola.

Para aprofundar este assunto foi perguntado aos pais se eles auxiliam os filhos nos estudos, em casa, obtendo-se as seguintes respostas:

Pai A: “Sim ajudo. Fico por perto tirando dúvidas, quantas vezes na semana for preciso”.

Pai E: “Sim, todos os dias eu reviso os cadernos pra ver se tem tarefa, se a letra tá bonita se tem muitos erros, estou sempre cobrando.”

Pai H: “Com certeza quantas vezes for necessário, não apenas ajudando mas também cobrando sobre as tarefas.”

Diante das respostas, constata-se que a maioria dos pais, participantes da pesquisa, ajudam seus filhos nas tarefas, de acordo com o conhecimento adquirido, de forma especial, durante seus estudos. Nesse contexto, “o pai precisa conhecer o desempenho dos filhos na escola; a mãe precisa mediar o diálogo em casa para que pai e mãe proporcionem a si e aos filhos equilíbrio familiar e, juntos, possam conviver de forma sadia, capazes de corresponder às expectativas da dinâmica inerente ao processo de ensino-aprendizagem.” (CHISLAND, 2004, p. 49).

A participação dos pais na vida escolar dos filhos abre a possibilidade para a criança recorrer a um dos membros familiares nas dificuldades em determinado conteúdo. Estabelecer compromissos para com as atividades escolares favorece a autonomia, a criatividade e a responsabilidade com suas obrigações, hoje como estudante, amanhã como profissional.

Ainda nesta categoria foi questionado aos professores de que forma eles percebem se a família motiva os filhos no processo de aprendizagem em casa. As respostas obtidas foram as seguintes:

Professor A: “Através dos comentários que as próprias crianças fazem, bem como seu comportamento e desenvolvimento no ambiente escolar”.

Professor B: “Ajudando à desenvolver projetos, trabalhos e tarefas. Quando há incentivo percebemos que o aluno tem amor, capricho pelo trabalho realizado.”

Professor E: “Já as famílias que incentivam seus filhos nas suas atividades, que compreendem, os encorajam para progredir tendem a formar crianças mais fortes e confiantes para superarem suas dificuldades [...]”.

Diante da fala dos professores, as atitudes das crianças anunciam o quanto estão sendo acompanhadas e orientadas na elaboração das suas atividades, demonstrando isso através da autoestima dentro da sala de aula. Portanto, essa mediação faz com que a criança se sinta mais motivada a estudar, se empenhando cada vez mais para aprender.

Para Woolfolk (2000, p.326): “Motivação é geralmente definida como um estado interior que estimula, direciona e mantém comportamento”. Sendo assim, a família que transmite motivação a criança através de exemplos dentro de casa, como no acompanhamento das atividades, a participação na escola e o diálogo, incentiva a criança a estudar.

Para completar esta categoria, foi questionado aos pais, o que eles realizam para que o filho se sinta motivado a estudar, elencando-se as seguintes respostas:

Pai B: “Ajudo nas tarefas, incentivo a pesquisar nas mídias. Explico a importância do estudo na vida das pessoas. Elogio seu sucesso, critico seu fracasso, porém, tentando ajudar a mudar (buscando a solução para isso).”

Pai D: “Sempre digo para eles que se eles querem um futuro melhor, tem que se dedicar nos estudos. E depende deles e da família, ajudando no que for preciso.”

Pai E: “Sempre elogiando ele que ele é inteligente, que ele capaz que ele precisa estudar para ter um futuro brilhante e se tornar um grande profissional que ele só vai conseguir ter um belo futuro se ele estudar muito”.

Analisou-se diante das falas dos pais, a presença do diálogo como estratégia em destaque para incentivar seus filhos a estudar. Referente a este aspecto, Woolfolk (2000, p.329) afirma que o incentivo é “um objeto ou evento que encoraja ou desencoraja comportamento”. Neste sentido, percebe-se que a presença da família impulsiona a criança a sentir-se com coragem e motivação para aprender, tendo um comportamento positivo diante dos conteúdos e estudos escolares.

O papel da gestão democrática na participação da família nas atividades escolares

Como já explicitado, a participação da família nas atividades escolares é de fundamental importância para o desempenho escolar do aluno. Cabe a escola exercer sua gestão democrática, desenvolvendo ações para a efetiva participação, de modo a desenvolver parcerias entre toda a comunidade em prol de uma educação de qualidade.

A primeira vista, incrementar a participação dos pais significa visualizar a escola como espaço democrático em que as pessoas podem exercer a sua cidadania. O conceito de cidadania tal qual como o entendemos, “refere-se a como a pessoa se constitui enquanto sujeitos ativos de sua própria história e da sociedade.” (ZANELLA, 1997, p.145).

Quanto à importância desta participação da família na escola, questionou-se aos pais de como é o relacionamento da escola com as famílias da comunidade. As respostas foram as seguintes:

Pai C: “É um relacionamento bom, agradável. ”

Pai E: “É um relacionamento bom. Quanto a escola precisa de alguma coisa a comunidade ajuda. ”

Pai H: “Não é uma relação ruim, mas acredito que poderia ser uma relação mais próxima. É uma questão que esbarra no quesito “tempo” mas em se tratando de nossos filhos poderia ser pesquisado uma forma de atrair um pouco mais as famílias para dentro do meio escolar. ”

Observou-se segundo as respostas que a escola se relaciona de forma positiva com a família atendendo muito bem a comunidade e está disposta a ajudar no que precisar. No entanto, conforme a fala do pai “H” há espaço para que esta relação evolua, especialmente, no que se refere aos horários promovidos para tais ações. De acordo com Tiba (2006, p.154) “nestes casos, ou a escola se propõe a marcar horários adequados para que a maioria dos pais possa vir ou corre o risco de perder o aluno”. Portanto, há necessidade da escola criar estratégias para que oportunize aos pais a participação de forma prazerosa, promovendo um bom relacionamento, com consequência positiva no processo ensino aprendizagem da criança.

Em continuidade aos questionamentos, perguntou-se aos professores: As famílias se interessam pela escola? Você tem subsídios práticos para explicar como ocorre essa mediação?

Professor A- “A maioria sim. Participam das assembleias, plantões pedagógicos, atividades festivas organizadas pela escola”.

Professor B- “O maior envolvimento são em eventos comemorativos, festa junina. Nas séries iniciais percebo mais interesse dos pais através do plantão pedagógico. Nas séries finais temos em média 50 % dos pais comparecem ao plantão”.

Podemos observar que as maiorias das famílias participam das atividades que a escola propõe durante o ano letivo, mas se restringindo, mais pontualmente, a atividades festivas e a entrega de boletins. De certa forma, é pouco tempo para a participação da vida escolar do filho, visto que, a escola fica a disposição diariamente.

Em certa medida, todos estes fatores, como: a importância apresentada pelos pais à educação de seus filhos, o tempo disponibilizado a incentivar as crianças a estudar, fazer tarefas, organizar a vida escolar, a valorizar seus trabalhos e a participação ativa da família na escola; se apresentam como importantíssimos no quesito motivação do educando para que este busque estar em constante evolução em relação ao seu desempenho escolar.

A escola precisa tornar-se “sensível as histórias familiares de seus alunos para de forma responsável, juntamente com os pais, buscar a resolução para as dificuldades cotidianas e, assim, propiciar à criança a conquista de sua autoconfiança, que lhe oportunizará, o sucesso social no futuro. ” (FREDDO, 2004, p.171).

Sendo assim, para haver um relacionamento sadio e uma parceria entre ambas, de certa forma se torna importante o modo em que o gestor atua neste processo. Portanto foi questionado ao mesmo, quais são os procedimentos da gestão democrática adotados em relação à participação das famílias na escola. Quanto a esta questão, a resposta obtida foi:

Gestor A: “A participação acontece através de todos os seguimentos da comunidade, de pais voluntários, APP e Conselho Deliberativo escolar. Levando à construção de espaços dinâmicos, transparente, enfim, nos processos decisórios da escola, sejam físicas, financeiras, administrativas ou pedagógicas, sempre visando a garantir processos coletivos de participação e decisão. Elaboração em

conjunto do projeto político pedagógico da escola que traduza os interesses e anseios coletivos. Escolha dos dirigentes escolares. Assim, entendemos que a democratização começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos etc. possam discutir criticamente o cotidiano escolar”.

Observou-se diante da fala do gestor que a escola oportuniza momentos de participação dos pais na escola e também na resolução de problemas enfrentados pela mesma, fazendo parte dentre alguns pais do conselho deliberativo e APP (Associação de Pais e Professores).

Referente ainda a este assunto, foi questionado ao gestor A, desde sua efetividade na gestão da unidade escolar pesquisada, como se dá a participação da família na escola:

Gestor A: “A participação das famílias se dá através de reuniões, contatos rotineiros, conselho de classe, plantão pedagógico, eventos promovidos pela escola como festa junina, festival de talentos, desfile de sete de setembro, dos órgãos deliberativos como APP e Conselho Deliberativo que tem participado ativamente na escola”.

Sendo assim, ficou evidenciado que a maioria das famílias tem participado da escola, por meio de eventos pré-estabelecidos pela comunidade escolar confirmando assim, o que os professores afirmaram ao serem questionados de como a família participa da escola.

Questionando aos pais se “A escola promove atividades ou eventos culturais que envolvem os pais? Você considera importante a sua participação?” Relataram-se as seguintes respostas:

Pai B: Muito pouco. Considero de suma importância, cultura é lazer. Os pais gostam de ver seus filhos atuarem, dançarem... A escola deveria promover mais momentos de lazer pais e filhos. E não somente o momento de buscar as notas, o desempenho o filho.

Pai E: “A escola não tem promovido eventos que envolvam os pais ultimamente”.

Pai H: “Nos 3 anos em que meus filhos estão na escola, não me recordo de alguma atividade envolvendo os pais, e acho muito importante sim, acredito que para uma parcela dos alunos seria estimulante ter os pais juntos na escola”.

Observando as respostas dos pais, podemos de certo modo dizer que os mesmos acham que a escola tem promovido poucos eventos culturais em que eles pudessem participar. Segundo Bordenave (1995, p.78):

[...] a participação é algo que se aprende e aperfeiçoa. Ninguém nasce sabendo participar, mas como se trata de uma necessidade natural, a habilidade de participar cresce rapidamente quando existe oportunidade de praticá-la. Com a prática e autocrítica, a participação vai se aperfeiçoando, passando uma etapa inicial mais diretiva a uma etapa superior de maior flexibilidade e autocontrole até culminar na auto-sugestão.

Assim a escola, sendo um espaço público e de uma gestão democrática, torna-se um ambiente muito importante para desenvolver e aplicar esta participação, cabendo ao gestor e equipe gestora junto aos professores e funcionários, propiciar situações e vivências em eventos culturais para que os pais e alunos tenham a oportunidade de maior participação efetiva, para que esta seja compreendida e aperfeiçoada pelos pais.

Paro (1997, p.30) diz que “a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre

as questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento de seu filho como ser humano”.

Ainda referindo-se a participação, no que refere a gestão democrática onde todos devem participar em tomadas de decisões, foi questionado aos pais: você acha que a escola tem ações para que você se sinta motivado para participar do processo ensino aprendizagem de seu filho?

Pai E- “Eu acho que não. A escola faz a parte dela de ensinar e pronto, não existe essa coisa chamada democracia. E nós cuidamos dos nossos filhos aqui fora e pronto”.

Pai F- “Não, a real motivação vem da atenção desprendida para com as crianças, do desejo de acompanhar a fase de aprendizagem, ao menos na minha opinião”.

Pai H- “Não, e acredito que está é uma questão que poderia ser vista com atenção, pedindo ideias, sugestões ou até aceitando críticas de forma construtiva. Será importante para a escola até para mostrar que também precisa ser ajudada”.

Percebe-se, em certa medida, um distanciamento entre a família e a escola, que surge da desmotivação dos pais em relação à participação no processo ensino aprendizagem. Aspecto que fica destacado nas falas anteriores. Segundo Paro (1997), parece haver uma confusão de papéis, onde por um lado estão os pais que não compreendem a real função da escola, e por outro lado a falta de habilidade dos profissionais da educação em promover a comunicação entre escola e família.

Ao questionar o gestor “Você considera que atualmente a educação continua organizada e regulada por normas legais muito rígidas, com traços acentuados de burocratização e que dificultam a gestão escolar democrática?” O gestor relatou:

Gestor A: “Acredito que alguns fatores citados na questão ainda dificultam uma gestão democrática. Mas tem um que quase não é discutido, mas acredito ser de suma importância. Não adianta mudar leis, diminuir a burocracia, dar autonomia para escola se as pessoas envolvidas, pais, alunos, funcionários e professores não “vestirem a camisa” e sentirem-se corresponsáveis pela escola, onde cada um faça a sua parte e a escola não se torne meramente um lugar para deixar as crianças enquanto os pais estejam trabalhando. Mas apesar de tudo, estamos caminhando a passos largos e acredito que mesmo com desafios, estamos conseguindo fazer uma gestão mais democrática. ”

Observou-se com a afirmação do gestor “A” que o processo participativo em uma gestão escolar depende da ação de diferentes sujeitos, onde todos devem (podem) contribuir para consolidar os objetivos e as ações que representam os interesses de uma escola de qualidade que se oriente por princípios democráticos.

Neste sentido, Luck (2009, p.52) pondera que:

[...] a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem. Estes aspectos constituem-se em objetivos maiores e indicadores da qualidade de ensino e efetividade das participações promovidas.

Sendo assim, entende-se que a gestão democrática deve ter a participação de todos, com objetivos claros e determinados, promovendo educação de qualidade no sentido de consolidar a

autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola e desenvolver uma gestão compartilhada junto com a comunidade escolar.

Conclusão

A família tem o compromisso com a educação escolar das crianças, é ela que dá embasamento para que a mesma tenha motivação e dedicação para estudar. A participação da família na aprendizagem é de grande valia, pois a criança sozinha não se desenvolve plenamente. Portanto, seu papel é também mostrar bons exemplos dentro de casa, pois a personalidade infantil está diretamente ligada as influências do contexto familiar. Sendo assim, as atitudes e valores dos pais são repassados para seus filhos, contribuindo para a formação da identidade social da criança.

Neste sentido, a partir da compreensão de pais, professores e gestor diante da formação da identidade social da criança, entende-se que é responsabilidade da família ensinar a criança assumir com maturidade os comportamentos, valores e atitudes que vão nortear as suas ações perante o meio social.

Para os professores, existe percepção de que os comportamentos das crianças estão ligados ao relacionamento familiar. Variando de família para família. O comportamento e as atitudes dos pais no contexto familiar refletem no convívio da criança com outras pessoas, manifestação que muitas vezes se apresenta no ambiente escolar tanto de forma negativa como positiva. Essas respostas podem ser sustentadas pelas leituras realizadas nos estudos de Wallon, que destaca que é por meio do relacionamento com as pessoas mais próximas, que se estrutura a personalidade da criança, formando a sua identidade social.

Dessa forma, para que a criança tenha um bom desempenho escolar é necessário que esta esteja inserida em uma família harmoniosa. Na fala do gestor também não foi diferente, o mesmo afirma que a família está em primeiro lugar de responsabilidade na formação da identidade da criança, pois é ela que transmite afetividade, motivação, limites e organização dentro de casa, contribui de forma significativa para que essa criança cresça tendo responsabilidade, educação, ética e um maior rendimento escolar. Diante disso, é fundamental que a família tenha participação efetiva na vida da criança e na sua aprendizagem dentro do processo escolar, favorecendo mediações interiorizadas, estimulando a autoestima para que a mesma se empenhe para alcançar uma aprendizagem significativa para a sua vida enquanto cidadão e futuro profissional.

Diante destas respostas enfatiza-se a partir dos estudos elaborados que a família sozinha não dá conta de desenvolver os processos inerentes ao desenvolvimento intelectual da criança, é preciso que a escola tenha intervenção imediata nesse processo.

Portanto, quanto ao papel da gestão democrática na participação da família nas atividades escolares, ficou exposto por parte dos pais que apesar do bom relacionamento da escola com a comunidade, há a necessidade de um envolvimento mais próximo, como atividades que promovam momentos prazerosos com entre pais e filhos no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, identificou-se que é necessário buscar amenizar o problema dos horários de tais atividades, devido a jornada de trabalho robusta da maioria dos pais.

Contudo, os professores afirmaram que a maioria das famílias participam das atividades que a escola propõe como assembleias, plantões pedagógicos e atividades festivas. Mesmo assim, a escola na sua gestão democrática apresenta certa carência na questão de proporcionar um ambiente mais significativo para o envolvimento afetivo dos pais com seus filhos, pois se sentiu por parte deles essa necessidade.

Em relação as ações e os desafios enfrentados pelo gestor encarregado de implantar e supervisionar iniciativas democráticas relacionadas a participação da família e o desempenho escolar, pontuou-se diferentes ações que têm sido promovidas, como: pais voluntários, APP (associação de pais e professores), conselho deliberativo escolar, elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) e escolha dos dirigentes escolares através de votação dos pais, alunos, professores e funcionários. Destaca-se como ação diretamente relacionada a aprendizagem dos alunos na escola o programa PENOA (Programa de novas oportunidades de ensino), projeto de leitura, festival de talentos, festa junina entre outras das quais muitos pais desconhecem que existe na escola. Já no que se refere aos desafios enfrentados pelo gestor, destacou-se que o gestor ainda enfrenta dificuldades na questão de disposição de pessoas que queiram se envolver assumindo a responsabilidade de tomada de decisões.

Diante desse cenário e em um universo onde a educação está em constante mudança, fica caracterizado que a participação da família e a gestão escolar democrática são fundamentais no processo ensino aprendizagem da criança. Desta forma, destacasse que outros estudos se fazem necessários. O aprofundamento teórico e prático em relação a este tema é fundamental. Sendo assim esperamos que outros pesquisadores se sintam estimulados a se envolverem e acrescentar considerações também relevantes, para a melhoria da educação como um todo, da escola, família e da gestão democrática.

Referências

- BRASIL, República Federativa do. **Constituição da República**. Ministério da Educação, Brasília, 1989.
- _____, Ministério da Educação. **Gestão Democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. Coleção. Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CHISLANDI, Odette Joaquina Sachetti. **A pedagogia da ternura**. Criciúma: Ed. do Autor, 2004.
- FREDDO, Tânia Maria. **O ingresso do filho na escola: o polimento dos espelhos dos pais**. Passo Fundo: UPF, 2004.
- GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. **Família brasileira, a base de tudo**. 4. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNICEF, 2000.
- LUCIANO, Fábila Liliã. **Série Interdisciplinar Metodologia Científica e da Pesquisa**. v.1, Criciúma, 2001.
- LUCK, Heloísa. **Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Rev. Em Aberto, Brasília, v.17, n.72, p. 11-33, fev/jun. 2000.
- _____. **Dimensões de Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. [s.l.]: Xamã, 1997. 126 p.
- PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. Brasiliense, 1981.
- RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão: Editora Unisul, 2002.
- _____. **Elementos de iniciação à pesquisa: inclui orientações para a referenciação de documentos eletrônicos**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.
- TIBA, Içami. **Disciplina, Limite na medida certa**. 4. ed. São Paulo: Gente, 1996.
- _____. **Ensinar aprendendo: novos paradigmas na educação**. 18 ed. rev. atual. São Paulo: Integrare Editora, 2006.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 208 p.
- WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- ZANELLA, Andréa V. **Psicologia e Práticas Sociais**. Porto Alegre: Abrapsosul, 1997.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

CONSIDERAÇÕES DIDÁTICAS ACERCA DE VÍDEO-AULAS SOBRE IMPULSO NERVOSO NO ENSINO DE CIÊNCIAS.

Jhonatam Dias Amorim²⁵
Wanderson Lima da Silva²⁶
Wagner dos Santos Mariano²⁷

Resumo

As novas tecnologias têm surgido como ferramenta com o potencial para promover transformações nas formas de ensinar e aprender Ciências, de modo a fornecer subsídios que auxiliem o professor na escolha dos vídeos a serem utilizados em suas aulas, vídeos e animações surgem como recursos tecnológicos no qual devem servir como extensão do conteúdo ministrado pelos professores. O presente estudo visou analisar materiais didáticos audiovisuais que abordam o tema: impulsos nervosos, quanto à qualidade e efetividade didática. Foram selecionados dois vídeos e duas animações disponíveis em sites da internet e analisados seguindo critérios descritos na literatura. Os resultados evidenciaram que as animações se mostraram rápidas, com conteúdo poucos adequados, figuras claras combinadas com as palavras e sons de boa qualidade em apenas um vídeo; somente um material audiovisual analisado evidenciou adequado para uso pedagógico. Foi possível verificar que nem todos os vídeos se apresentaram com boa qualidade de sons, imagens e áudio, bem como coerência entre o que era falado na apresentação visual e o conteúdo de livros didáticos. Esse estudo verificou que existem vídeos educativos de boa e má qualidade e cabe ao docente fazer uma análise prévia antes de sugerir como material paradidático no ensino de ciências.

Palavras-chave: Recursos audiovisuais; Análise qualitativa; Tecnologias Educacionais

Abstract

The new technologies have emerged as tools with the potential to promote transformations in the ways of teaching and learning Sciences, so as to provide subsidies that help the teacher in the choice of videos to be used in their classes, videos and animations appear as technological resources in which should serve as an extension of the content taught by teachers. The present study aimed to analyze audio - visual didactic materials that deal with the theme: nerve impulses, in terms of quality and didactic effectiveness. We selected two videos and two animations available on Internet sites and analyzed according to criteria described in the literature. The results showed that the animations were fast, with few content suitable, clear figures combined with words and sounds of good quality in only one video; only an audiovisual material analyzed proved adequate for pedagogical use. It was possible to verify that not all the videos presented with good quality of sounds, images and audio, as well as coherence between what was spoken in the visual presentation and the content of textbooks. This study verified that there are educational videos of good and bad quality and it is up to the teacher to make a previous analysis before suggesting as a paradidático material in science teaching.

Keywords: Audiovisual resources; Qualitative analysis; Educational Technologies

²⁵ Biólogo Licenciado

Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Araguaína – TO, Brasil.

²⁶ Biologia- Licenciatura

Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Araguaína – TO, Brasil.

²⁷ Prof. Adjunto II dos Cursos: Licenciatura em Biologia; Pós-Graduação em Sanidade Animal e Saúde Pública; Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Brasil.

Introdução

O tecido nervoso encontra-se distribuído pelo organismo, mas está interligado, resultando no sistema nervoso. Forma órgãos como o encéfalo e a medula espinal, que compõem o sistema nervoso central (SNC) (MONTANARI, 2016). O tecido nervoso localizado além do sistema nervoso central é denominado sistema nervoso periférico (SNP) e é constituído por aglomerados de neurônios, os gânglios nervosos, e por feixes de prolongamentos dos neurônios, os nervos (MONTANARI, 2016). Os impulsos nervosos caracterizam-se como uma alteração na diferença de potencial elétrico através da membrana do neurônio, alteração esta que se propaga ao longo do mesmo (GARTNER; HIATT, 2007).

Em um neurônio, os estímulos se propagam sempre no mesmo sentido; são recebidos pelos dendritos, seguem pelo corpo celular, percorrem o axônio e, da extremidade deste, são passados à célula seguinte (**dendrito – corpo celular – axônio**) (JUNQUEIRA & CARNEIRO, 2013). O impulso nervoso que se propaga através do neurônio é de origem elétrica e resulta de alterações nas cargas elétricas das superfícies externa e interna da membrana celular. A membrana de um neurônio em repouso apresenta-se com carga elétrica positiva do lado externo (voltado para fora da célula) e negativa do lado interno (em contato com o citoplasma da célula). Quando essa membrana se encontra em tal situação, diz-se que está polarizada. Essa diferença de cargas elétricas é mantida pela bomba de sódio e potássio. Assim separadas, as cargas elétricas estabelecem uma energia elétrica potencial através da membrana: o potencial de membrana ou potencial de repouso (diferença entre as cargas elétricas através da membrana) (THOMAZINI; CARITÁ; COSTA, 2015).

Nem sempre os temas trabalhados nas aulas de ciências estão vinculados a situações próximas a realidade do aluno, ou seja, de forma contextualizada. O tema “Impulso nervoso” é fundamental para compreensão da fisiologia e anatomia do sistema nervoso, por isso a necessidade de estar bem atrelado a informações práticas, para que os alunos compreendam de fato. Montagnani e colaboradores (2009, p.8) comentam que os temas dispostos nos livros de ciências estão localizados ao longo dos livros de forma descontextualizadas, separada da sociedade e da vida cotidiana, apresentando o método científico como um conjunto de regras fixas para encontrar a verdade, dificultando com isso a aprendizagem (SIGANSKI, 2008).

O livro didático deve ajudar na atuação do professor em sala de aula, no entanto não deve visto como único instrumento de apoio ao trabalho do mesmo, pois, por melhor que o material seja, sempre pode ser complementado e melhorado com o auxílio de outros recursos educacionais (VERCEZE, 2008), como é o caso dos vídeos educativos, que ilustram e dão movimento aos conceitos tratados nos livros e nas aulas.

O tema “Impulsos Nervosos” está presente em livros didáticos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, mesmo assim diversos autores têm considerado que a presença do vídeo nas aulas de ciências possibilita maior atração e interesse do aluno, despertando a sua curiosidade e motivando-o (FERRÉS, 1996).

A quebra do ritmo que altera a rotina da sala de aula, a diversificação das atividades ali realizadas (ARROIO & GIORDAN, 2006) e a perspectiva de que alguma coisa diferente vai acontecer (POWLIK & FORTENBERRY, 2001; ARROIO; GIORDAN, 2006). Arroio e Giordan (2006) apontam, no entanto, que alguns desses pressupostos têm se mostrado tão consensuais e tão implicitamente verdadeiros que têm sido aceitos sem a exigência de mais pesquisas ou confirmação. Nesta perspectiva os autores, sustentam que: (1) o audiovisual é psicologicamente superior às palavras; e (2) o filme tem potencial inexplorado para o que as palavras têm falhado em fazer. Como suposta "linguagem universal", filmes e vídeos apresentariam, então, grande potencial para ensinar de

maneira mais eficiente, comunicando de forma multimodal, multissensorial, independentemente das especificidades de faixa etária ou de cultura. (ARROIO; GIORDAN, 2006).

A presente pesquisa propende buscar e analisar vídeos e animações didáticas que podem ser usados em sala de aula, com intuito de socializar boas e novas tendências didático-pedagógica no ensino de ciências.

Procedimentos Metodológicos

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, na qual, foram realizadas um estudo sobre o tema abordado “impulso nervoso os seus conceitos”. No primeiro momento, foram realizadas uma busca de vídeos e animações entre o período de 23 a 26 de junho de 2017, que correspondiam ao conteúdo usando alguns critérios de busca. Tais critérios utilizados foram; a procura por sites confiáveis e posteriormente ocorreu triagem de vídeos e animações para analisar apenas os que tratavam dos impulsos nervosos e sinapses.

Posteriormente os vídeos e animações selecionados foram organizados de acordo com seu respectivo ano, após separar os materiais audiovisuais, os mesmos foram codificados com as seguintes variáveis: V1, ao se tratar do vídeo1, e V2, ao abordar o segundo vídeo. Para as animações foram utilizados os mesmos critérios de avaliações A1 e A2.

A “*Análise Categrial*” proposta pelos preceitos da metodologia de “*Análise de Conteúdo (AC)*” (BARDIN, 2011) foi utilizada como balizador metodológico no tratamento das informações coletadas. Além das variáveis, descritas no parágrafo acima, foram utilizadas letras do alfabeto para distinguir um relatório do outro, bem como suas narrativas. Com relação às animações, o presente estudo foi dividido nas seguintes categorias de análise: A) Narração, B) Narração acompanhadas de porções textuais, C) Conteúdo sucinto, D) Figuras combinadas com palavras simultaneamente, E) Velocidade das imagens. Já quanto aos vídeos os critérios analisados foram: A) Qualidade científica, B) Clareza, C) Contextualização, D) Tratamento formal das imagens, E) Integração dos sons com as imagens, D) Tamanho dos elementos gráficos.

Resultados e Discussão

Este estudo confirmou e ressaltou a relevância da busca por novas metodologias, a serem inseridas dentro do âmbito escolar. Neste contexto em que se insere o presente estudo, que pretende refletir sobre a educação e as suas relações com os meios de comunicação, conforme cita Moran (2000), ainda não foram exploradas todas as possibilidades dessas mídias no contexto educacional. A análise buscou enfatizar a importância do uso do vídeo bem como animações como recurso tecnológico para a educação explorando-se as peculiaridades dessa mídia. Com objetivo de realizar uma análise, na qual dispor de instrumento para se investigar sobre formação inicial de professores e como estes vídeos podem auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

Análises das animações

As animações aqui analisadas têm pouco tempo de duração sendo assim fáceis de avaliar. Depois de analisar as duas animações (Tabela 1) foi possível identificar que somente A2 apresentou narrativa em idioma Espanhol, ao contrário de A1 que não tinha narração nenhuma, somente uma música de fundo e ao final da A1 aparece umas imagens de “eritrócitos e plaquetas dentro de um vaso sanguíneo” que acredito que ficou sem sentido, acreditamos que essa sensação se deve ao fato da ausência de uma narração no decorrer da animação. Segundo Gomes (2008, p. 483) “a organização da narrativa audiovisual é mais intuitiva e conectiva; imagens, palavras e música vão se agrupando segundo critérios menos rígidos, mais livres e subjetivos dos produtores”.

Percebe-se também que A2 apresentou narração acompanhada de porções de textos, mesmo que sendo em poucas quantidades, mas que fora de suma importância durante apresentação do conteúdo.

Tabela 1- Descrição dos vídeos e animações a serem analisados.

Recursos	Título	Autor	Disponível em
Animação 1 (A1)	Impulso Nervoso	Edmilson Bezerra	https://www.youtube.com/watch?v=hz0XQqT-GEc
Animação 2 (A2)	Impulso Nervoso fácil de entender	Dario RJS	https://www.youtube.com/watch?v=IFNsLQmEQ7E
Vídeo 1 (V1)	Neurônios – Sinapses e Impulso Nervoso – Fisiologia- Biologia	Canal O Kuadro	https://www.youtube.com/watch?v=1lbNfnzsits
Vídeo 2 (V2)	5 minutos de Bio #012 - Neurônio e impulso nervoso	Canal 5 minutos de bio	https://www.youtube.com/watch?v=DGJE9JloTGqs

Fonte: Autores, 2017.

No que se refere ao quesito conteúdo sucinto A1 foi classificado como ruim, foi considerado ruim pelo fato de não apresentar nenhuma narração no decorrer da apresentação. Ao passo que A2 foi classificado como bom, pois foi apresentado de maneira sucinta apesar de estar em idioma espanhol. Corroborando com Gomes (2008) que diz que,

“A linguagem do vídeo é sintética, isto é, combina e soma imagens, sons e fala com, geralmente, um mínimo de texto escrito, e consegue, por essa sobreposição e interligação, apresentar ideias complexas mais enxutas que na forma textual verbal e atingir-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras.” (p. 483).

Ao avaliar o critério figuras combinadas com palavras simultaneamente, foi avaliado somente A2, pois A1 não existia palavras juntas nas animações apresentadas. A1 por não apresentar narrativa e nem porções textuais deixa evidente que somente seria considerado valido sua interpretação se existisse um estudo prévio sobre o conteúdo sobre impulso nervoso, já que não apresenta nenhum tipo de explicação sobre o tema no decorrer da animação.

Tabela 2 – Análise das animações (A1, A2) de acordo com a narração, conteúdo e imagens.

Critérios	Animações	
	A1	A2
Narração	-	Bom
Narração acompanhada de porções textuais	-	Ótimo
Conteúdo sucinto	Ruim	Bom
Figuras combinadas com palavras simultaneamente	-	Bom
Velocidade das imagens	Bom	Bom

Fonte: Autores, 2017.

E em A2 foi classificado como bom no quesito figura combinado com palavras simultaneamente, pois além de possuir e narrativa, porções textuais, combinado com as figuras existia ainda marcações ilustrando os locais dos textos, indicando vesículas, neurotransmissores e fenda

sináptica, processos que ficou bem claro durante a apresentação. Segundo Gonçalves et al. (2006, p. 36) diz que animações “São valiosas no sentido em que tornam ativos processos que não são visíveis na natureza ou que não são fáceis de descrever por meio de palavras, ou de representar um processo dinâmico que no quadro-negro seria uma imagem estática.”.

No que se refere a velocidade das imagens ambas as animações A1 e A2 foram considerados como bons, pois mantiveram um tempo, sendo bem distribuído entre as imagens e isso fez com que contribuísse no entendimento e uma boa apresentação do conteúdo exibido.

Portanto, as animações analisadas (A1 e A2) apresentaram se simples com pouco tempo de duração, sendo que A2 apesar de estar em idioma Espanhol, foi considerada como melhor para o uso como ferramenta pedagógica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, pois se trata de uma animação que ilustra facilmente o processo de impulso nervoso. E A1 não foi classificado como melhor animação em relação ao A2, pois dos cinco critérios analisados apenas um obteve um bom resultado, então sugerindo o não uso como ferramenta pedagógica.

Análises dos vídeos

Tabela 3 – Análise dos vídeos selecionados seguindo os critérios da categoria conteúdo.

Categoria: conteúdos		
Critérios	Vídeos	
	V1	V2
Qualidade Científica	Regular	Bom
Clareza	Ruim	Bom
Contextualização	Ruim	Bom

Fonte: Autores, 2017.

No item qualidade científica, no V1 a autora deixa entender segundo o seu relato que quem libera os neurotransmissores são os dendritos Erro grave: pois, quem libera neurotransmissores são os AXÔNIOS TERMINAIS, de modo geral quando tratado neste item se sobressai como regular, pois os demais termos científicos estão em acordo com o apresentado no decorrer do vídeo.

Segundo Rosa (2000) um vídeo precisa ser totalmente compreensível para que o professor possa trabalhar com ele posteriormente indagando as observações feitas pelos alunos, a fim de verificar se a mensagem contida nele chegou até o aluno. Partindo deste pressuposto na análise deste item clareza do VI, a mesma deixa a desejar visto que muitas imagens aparecem antes da hora programada confundindo assim o telespectador podendo induzi-lo a erros se o mesmo não tiver um conhecimento prévio sobre o assunto abordado. Há outros pontos a serem observado no vídeo como a qualidade do som utilizado no vídeo e de péssima qualidade, bem fraca e no meio da aula ainda há uns pequenos barulhos que influenciam diretamente na aprendizagem do conteúdo apresentado.

Quanto a análise no V2, os critérios de clareza, qualidade de científica ficaram com índice bom, devido à sua boa contextualização quando submetido á análise. Nos aspectos de técnicos e estéticos, o tratamento formal de imagem, e tamanho dos elementos gráficos, foram avaliados como bons (Tabela 4); pois apesar de ser um vídeo aula desenhada, o autor obteve bom resultado com os tamanhos dos desenhos e legenda. Já o critério de integração de som e imagem foi analisado como regular.

A contextualização terceiro item abordado no V1, e classificado como ruim, pois durante esta etapa, percebe que faltou um pouco no conteúdo, pois poderia ter acrescentado mais detalhes, como a estrutural geral dos impulsos nervosos, e alguns erros não muito notáveis, porém graves como o citado anteriormente. Sobre este aspecto, Antunes e Saboia-Morais (2010) ressaltam que: “A

contextualização no processo de ensino consegue prender de forma mais efetiva a atenção dos estudantes para o conteúdo abordado uma vez que ela permite a valorização do cotidiano, ou seja, os estudantes verificam uma relação intrínseca entre os saberes escolares e as questões concretas da vida, o que gera um significado para os conteúdos curriculares.” (p. 65).

Tabela 4 – Análise dos vídeos selecionados de acordo com os aspectos técnicos estéticos.

Categoria: aspectos técnicos-estéticos		
Critérios	Vídeos	
	V1	V2
Tratamento formal da imagem	Regular	Bom
Integração dos sons com as imagens	Ruim	Regular
Tamanho dos elementos gráficos	Não apresenta	Bom

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com relação ao tempo de exibição, os vídeos apresentaram duração em média de 7 minutos, ou seja, foi bem rápido porem pouco preciso tendo em vista os vários erros cometidos, sendo assim não havia coerência com livros didáticos. Se bem elaborados estes vídeos, em suma, poderão ser bons métodos para uso pedagógico tanto no ensino fundamental como no médio, que em relação ao conteúdo apresentaram qualidade científica e clareza. No caso da carência de contextualização enfatizada anteriormente deve ser suprida pelo o professor, que pode comparar situações do vídeo com o dia a dia do aluno.

Sobre esse aspecto Marin (1995) ressalta a importância do aluno ter contato com softwares educacionais tais como animações e vídeos, durante sua formação, mas coloca como um dos obstáculos o número reduzido de programas computacionais desenvolvidos na língua portuguesa.

Partindo destes pressupostos apresentados acima, pode se concluir que os professores não utilizam estes métodos por diferentes fatores tais como bastantes erros conceituais em vídeos deste tema solto na internet.

Considerações Finais

Pode-se concluir que nem todas as animações e vídeos disponíveis na internet são considerados bons para auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica, bem como auxiliar os docentes durante as aulas, e ainda vale ressaltar que as análises de animações e vídeos não são simples de se fazer, pois exige que do professor um grande conhecimento sobre o assunto, tempo e dedicação.

Para os estudantes, vídeos e animações podem ser utilizados como fontes de estudo em sala de aula, onde pode despertar o interesse e ajuda na melhor compreensão do conteúdo estudado. Quanto ao professor este método pode ser bem usufruído, pois, além de ser um recurso didático barato e de fácil acesso exigindo apenas conexão com a internet, serve também como alternativa metodológica de trabalho durante as aulas, sendo usadas para complementar explicações ou ilustrar processos biológicos no ensino de ciências, como por exemplo a transmissão de impulsos nervosos e os fatores envolvidos.

Referências

- ANTUNES, A. M. SABOIA-MORAIS, S. M. T. O Jogo Educação e Saúde: Uma Proposta de Mediação Pedagógica no Ensino de Ciências. *Experiências em Ensino de Ciências – V5(2)*, pp. 55-70, 2010.
- ARROIO, A.; DINIZ, M.L.; GIORDAN, M. **A utilização do vídeo educativo como possibilidade de domínio da linguagem audiovisual pelo professor de ciências**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 5. 2005, Bauru. Atas... Bauru: Abrapec, 2005. p. 1-10.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARVALHO, Marília G.; BASTOS, João A. de S. L.; Kruger, Eduardo L. de A./ Apropriação do conhecimento tecnológico. CEEFET-PR, 2000. Cap. Primeiro.
- FERRÉS, J. **Vídeo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2. ed.,1996.
- GARTNER, L. P.; HIATT, J. L. Tratado de Histologia em Cores. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- GOMES, L. F. **Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 89, n. 223, p. 477-492, 2008.
- GONÇALVES, L. J.; VEIT, E. A.; SILVEIRA, F. L. **Textos, animações e vídeos para o ensino-aprendizagem de física térmica no ensino médio**. Experiências em Ensino de Ciências, v.1, n.1, p. 33-42, 2006.
- JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. **Histologia básica: texto e atlas**. 12.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 150, 167-168.
- MONTANARI, T. **Histologia: texto, atlas e roteiro de aulas práticas**. 3. Ed. Porto Alegre: Edição do Autor, 2016. P. 85-100.
- MONTAGNANI, J. M.; MENEZES, C. R. S.; PINGE FILHO, P. Abordagem do Alcoolismo e do Sistema Imunológico nos Livros Didáticos de Ciências e Fatores Associados ao Consumo de Álcool por Estudantes no Colégio Estadual “Barão do Rio Branco”, Londrina, Paraná. Universidade Estadual de Londrina, Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), 2009.
- MORAN, J. M. **O Vídeo na Sala de Aula**. Revista Comunicação & Educação. p. 27 - 35, 1995.
- POWLIK, J.; FORTENBERRY, N. Putting Education in the Picture. Journal of SMET Education: Innovations and Research, v. 2, n 3 e 4, p. 3-10, set/dez 2001.
- ROSA, P. R. S. O Uso dos Recursos Audiovisuais e o Ensino de Ciências. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17, n. 1, p. 33-49, 2000.
- SIGANSKI, B. P.; FRISON, M. D.; BOFF, E. T. O. **O livro didático e o ensino de Ciências**. Curitiba: XIV ENEQ - Encontro Nacional de Ensino de Química, 2008.
- VERCEZE, R. M. A. N. & SILVINO, E. F. M. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guarajá-Mirim**. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2008.
- THOMAZINI, V. A.; CARITÁ, E.C.; COSTA, C. T.A. **Tecnologia da Informação em Processos de Ensino-Aprendizagem: simulação do impulso nervoso**. Ribeirão Preto-SP: 2015.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, MEIO AMBIENTE E SAÚDE: CONTRIBUIÇÕES DA VIGILÂNCIA EM SAÚDE AMBIENTAL EM PALMAS - TO

Jônatas Gomes Duarte²⁸
Carlos Wiennery da Rocha Moraes²⁹

Resumo

A educação ambiental tem sido bastante analisada no âmbito das instituições do Ministério do Meio Ambiente. Neste artigo, o objetivo é ampliar a discussão, despertando os leitores para as contribuições das instituições do Ministério da Saúde, em especial da Secretária de Vigilância em Saúde (SVS), com suas ações voltadas para questões ambientais. Programas, como VIGIÁGUA, VIGIAR, VIGISOLO, são alguns exemplos das ações da SVS. Neles se fazem análises da água, do ar e do solo. Em termos de educação, a SVS tem contribuído na educação formal e informal. As fontes pesquisadas incluem os protocolos internacionais da agenda 21, artigos, dissertações e documentos oficiais. Além do levantamento bibliográfico adquirido no site do Ministério da Saúde, em especial os arquivos relacionados à SVS. No município de Palmas, recorremos à Diretoria de Vigilância Ambiental e do Trabalho (DVAST). Esta Diretoria é responsável pelas ações de Vigilância Ambiental em Saúde no Tocantins. Nela recorremos aos gestores que nos apresentaram manuais, acerca das ações em Vigilância Ambiental. Com essa abordagem, esperamos contribuir com uma visão mais holística, pois para potencializar as questões ambientais há uma necessidade de atuação conjunta nos níveis intra e interministerial abrangendo as áreas de saúde e meio ambiente, entre outros setores.

Palavras-chave: Educação ambiental, meio ambiente, saúde.

Abstract

Environmental education has been widely analyzed within the institutions of the Ministry of the Environment. In this article, the objective is to broaden the discussion, arousing readers to the contributions of the institutions of the Ministry of Health, especially the Secretary of Health Surveillance (SHS), with their actions focused on environmental issues. Programs, such as VIGIÁGUA, VIGIAR, VIGISOLO, are some examples of SHS actions. In them water, air and soil analyzes are made. In terms of education, SHS has contributed to formal and informal education. Sources surveyed include international agenda 21 protocols, articles, dissertations, and official documents. In addition to the bibliographic survey acquired on the website of the Ministry of Health, especially the files related to SHS. In the city of Palmas, we appealed to the Directorate of Environmental and Labor Surveillance (DELS). This Board is responsible for the Environmental Health Surveillance actions in Tocantins. In it we resorted to managers who presented us manuals about the actions in Environmental Surveillance. With this approach, we hope to contribute to a more holistic view, because in order to enhance environmental issues there is a need for joint action at the intra and inter-ministerial levels covering the areas of health and environment, among other sectors.

Keywords: Environmental education, environment, health.

²⁸Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.

E-mail: jonatas@uft.edu.br

²⁹ Doutorando e Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.

E-mail: carlosrocha@uft.edu.br

Introdução

A Educação Ambiental é definida como o processo que busca "desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhe são associados, e que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos" (Capítulo 36 da Agenda 21).

Propõe-se que a Educação Ambiental seja um processo de formação dinâmico, permanente e participativo, onde as pessoas envolvidas passem a ser agentes transformadores, participando ativamente tanto do diagnóstico dos problemas quanto da busca de alternativas e da implementação de soluções. Conforme Capra (1999, p.231), "*Ser ecologicamente alfabetizado, 'eco – alfabetizado', significa entender os princípios de organização das comunidades ecológicas (ecossistemas) e usar esses princípios para criar comunidades humanas sustentáveis*".

O Presidente da República sancionou dia 27 de abril de 1999, a lei 9795. Esta lei institui a Política Nacional de Educação Ambiental, formal e não formal, que deverão incluir a capacitação de recursos humanos, o desenvolvimento de estudos e pesquisas e a produção e divulgação de material educativo.

O Ministério da Saúde (2009), baseado na busca da intersectorialidade e fundamentado no conhecimento que o ambiente não deve estar pautado somente dentro da ótica ambiental, mas também da saúde, instituiu o campo de conhecimento "Saúde Ambiental" e favoreceu a criação e implementação de programas de Vigilância em Saúde Ambiental (VSA).

O presente artigo tem como objetivo apontar as contribuições do Ministério da Saúde por meio da SVS mais precisamente as atividades ligadas à Coordenação Geral de Vigilância em Saúde Ambiental (CGVAM) para educação ambiental, apresentando os aspectos atuais dos programas implementados por essa Coordenação, bem como divulgando projetos, programas e iniciativas da DEVAST, que é um anexo da Secretaria da Saúde responsável pelas questões ambientais no município de Palmas - TO. Essa Diretoria promove a disseminação das ações de Vigilância Ambiental em Saúde (VAS). O estudo das contribuições dessas ações em saúde do MS é visto neste artigo como quebras de paradigmas, pois em se tratando de questões ambientais costuma-se pensar nas contribuições do Ministério do Meio Ambiente, negligenciando outras contribuições, perdendo assim, a visão holística. Nesse sentido, apresentamos as contribuições do MS como reforço para enriquecer o discurso da educação ambiental no âmbito das instituições de saúde.

Metodologia

Como este trabalho busca mostrar as contribuições de instituições de saúde para educação ambiental inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema, visando à identificação do maior número possível de informações sobre o problema em questão (MARCONI E LAKATOS, 2008), com ênfase nos trabalhos já realizados sobre educação ambiental, meio ambiente e saúde.

As fontes pesquisadas incluem principalmente artigos, dissertações, e documentos oficiais. Além do levantamento bibliográfico adquirido no site do Ministério da Saúde, em especial os arquivos relacionados à Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS) à qual é a responsável para tratar das questões ambientais no âmbito nacional.

No município de Palmas - TO, recorreremos à Diretoria de Vigilância Ambiental e do Trabalho (DVAST). Nela entrevistamos gestores que nos apresentaram manuais, acerca das ações em

Vigilância Ambiental neste Estado. Estes materiais foram imprescindíveis para a realização deste estudo. Além dos protocolos internacionais como a agenda 21 que tem vários capítulos que abordam os vínculos existentes entre saúde, meio ambiente e desenvolvimento.

Resultado e discussão

A Vigilância Ambiental em Saúde é definida como um conjunto de ações que proporciona o conhecimento e a detecção de mudança nos fatores determinantes e condicionantes do meio ambiente que interferem na saúde humana. Suas ações estão relacionadas com a prevenção e exposição humana aos fatores de riscos e com os eventos adversos que atingem o ambiente.

Marco da relação saúde e meio ambiente no brasil

No Brasil, o movimento pela Reforma Sanitária revelou-se um grande marco de mudanças paradigmáticas das práticas de saúde. A VIII Conferência Nacional de Saúde, ocorrida em 1986, inspirou os constituintes de 1988, estimulando as alterações da estrutura jurídico-institucional e a ampliação do conceito de saúde vigentes, considerando esta como resultante das condições de vida e do meio ambiente dos povos. Foi nessa Conferência, que surgiu a agenda 21 que além do capítulo 6, que trata do tema Proteção e Promoção das Condições da Saúde Humana, diversos outros capítulos abordam os vínculos existentes entre saúde, meio ambiente e desenvolvimento.

Atualmente as questões ambientais no âmbito do SUS são tratadas na Secretaria de Vigilância Ambiental (SVS) no âmbito nacional. As ações são agrupadas e desenvolvidas por meio de 08 programas: VIGIÁGUA – vigilância da qualidade da água de consumo humano; VIGISOLO – vigilância de populações expostas a solos contaminados; VIGIAR – vigilância de populações expostas à poluição do ar; VIGIDESASTRES - vigilância de populações expostas a desastres; VIGIFISI – vigilância de populações expostas a fatores físicos (radiações eletromagnéticas); VIGIAPP – vigilância de populações expostas a acidentes com produtos perigosos; VIGIQUIM – vigilância de populações expostas a contaminantes ambientais e substâncias químicas e VIGIAMBT – vigilância relacionada a ambiente de trabalho.

No município de Palmas – TO, temos a Diretoria de Vigilância Ambiental em Saúde e do Trabalho (DVAST) que trata dessas ações em saúde. São desenvolvidas na DVAST ações dos seguintes programas conceituados conforme Brasil, MS. Secretaria de Vigilância em Saúde, 2006: VIGIÁGUA; VIGISOLO e VIGIAR.

A secretaria de vigilância ambiental e a educação formal e informal com curso de longa e curta duração

Como exemplo de curso de longa duração, a SVS realiza os Mestrados Profissionais que tem formado técnicos, em três turmas, duas pela Escola Nacional de Saúde Pública (Enesp) e uma pela Universidade de Pernambuco. Esses cursos focaram a qualificação técnica do profissional e o processo de formação, baseado nas práticas dos servidores de saúde, com disciplinas ministradas por docentes vinculados a esse setor. Também, realiza uma grande quantidade de cursos de curta duração que capacitam profissionais em temas específicos sobre vigilância de agravos, informação ou laboratório como: Curso de Vigilância Ambiental (CBVA) – gradual implementação da Vigilância em Saúde Ambiental (VSA) nos níveis federal, estadual e municipal. Segundo o SUS de A a Z encontramos políticas que atendem vários objetivos que estimulam a população e as educam como a Rede de Educação Popular em Saúde (MS SUS A a Z p.323).

Considerações finais

O tema Educação Ambiental, Meio Ambiente e Saúde atualmente, vêm adquirindo força como questão de cidadania local e planetária. Além de fazer parte das preocupações quotidianas de cidadãos comuns, cada vez mais, a questão ambiental tem sido pauta de governos, empresas, movimentos sociais, ONGs, enfim, de uma infinidade de atores sociais que interferem no ambiente.

Sendo assim, considera-se que o processo de identificação das bases teóricas, conceituais e metodológicas da vigilância ambiental em saúde e da saúde ambiental encontra-se em construção. O momento é adequado para a proposição de uma política pública sistematizada. Para tanto, é necessário que essa construção seja acordada entre todos os órgãos e setores envolvidos nesse processo, com inclusão da sociedade civil organizada. Desta forma, em breve poderemos verificar os resultados obtidos com esse programa. Segundo o MS, para a construção da política nacional de saúde, busca-se compreender o ambiente como um território vivo, dinâmico, reflexo de processos políticos, históricos, econômicos, sociais e culturais onde se materializa a vida humana e a sua relação com o universo. Nesse sentido, é necessário e urgente a divulgação de práticas de educação ambiental voltada para os determinantes e condicionantes da saúde, a partir da qual se poderia construir mais um novo ciclo para promover a educação ambiental com as ações e programas da saúde pública, dentro do discurso sustentável ambientalista.

Referências

- AGENDA 21. **Conferência das nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento**. 2 ed. Brasília. Senado Federal, 1997.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1999.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999. Brasília: Congresso, 1999.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **O SUS de A a Z: garantindo saúde nos municípios: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 344p.: il. Color. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Subsídios para construção da Política Nacional de Saúde Ambiental/ Ministério da Saúde, Conselho nacional de Saúde** – Brasília: Editora do ministério da Saúde, 2007.
- BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Vigilância ambiental em saúde/Fundação Nacional de Saúde** – Brasília: FUNASA, 2002.
- MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

ANÁLISE DO DISCURSO DESENVOLVIMENTISTA: O CASO DO PÓLO DE FRUTICULTURA IRRIGADA SÃO JOÃO – PORTO NACIONAL – TO

Jônatas Gomes Duarte³⁰
Carlos Wiennery da Rocha Moraes³¹

Resumo

Os discursos sobre desenvolvimento e sustentabilidade, bastante em voga nas sociedades pós-modernas, muitas vezes são pregados nas ações governamentais que alicerçam as políticas públicas. O objetivo deste artigo é analisar o discurso desenvolvimentista a partir da construção da Usina Hidrelétrica (UHE) Luís Eduardo Magalhães, denominada também de UHE – Lajeado e consequentemente da construção do pólo de fruticultura irrigada São João, localizado no município de Porto Nacional – TO. A pesquisa de campo foi realizada no Pólo de Fruticultura Irrigada São João. Para complementação das informações, foram realizadas entrevistas junto aos atores locais, ou seja, a população de reassentados e com uma representante da ECOPLAN (empresa responsável pelo gerenciamento do pólo). Os dados gerados foram analisados a partir dos pressupostos da Análise do Discurso. Constatamos que o discurso desenvolvimentista assume formas constitutivas sobre as representações, princípios e costumes desta comunidade, fazendo-os assumir um posicionamento ideológico de assujeitamento.

Palavras-chave: Discurso desenvolvimentista, análise do discurso, posicionamento ideológico.

Abstract

Discourses on development and sustainability, which are very much in vogue in postmodern societies, are often preached in government actions that underpin public policies. The purpose of this article is to analyze the developmental discourse from the construction of the Luís Eduardo Magalhães Hydroelectric Plant (HPP), also called UHE - Lajeado and consequently the construction of the São João irrigated fruit pole, located in the municipality of Porto Nacional - TO. The field research was carried out at the São João Irrigated Fruit Pole. To complement the information, interviews were carried out with the local actors, that is, the resettled population and with a representative of ECOPLAN (company responsible for the management of the pole). The data generated were analyzed based on the assumptions of Discourse Analysis. We found that the developmental discourse assumes constitutive forms about the representations, principles and customs of this community, making them assume an ideological position of subjection.

Keywords: Developmentalist discourse, discourse analysis, ideological positioning.

Introdução

A presente pesquisa buscou realizar uma análise do discurso desenvolvimentista a partir da construção da Usina Hidrelétrica (UHE) Luís Eduardo Magalhães, denominada também de UHE – Lajeado e consequentemente da construção do polo de fruticultura irrigada do São João. Este pólo está localizado no município de Porto Nacional – TO, na margem direita do rio Tocantins, na área denominada Médio Tocantins, entre as coordenadas 10°25'00”S e 10°27'30”S e 48°22'30”W.

No projeto original não havia sido planejado a implantação de um polo irrigado, a princípio era apenas para assentar parte das populações que viviam no local que iria ser inundado por causa da

³⁰Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.

³¹Doutorando e Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins – UFT.

formação do lago da usina.

A área do projeto foi doada pelo Governo do Estado do Tocantins, e logo após foram realizados estudos que identificou que na localidade existia grande potencialidade para o desenvolvimento de agricultura irrigada. Com isso, foi elaborado o projeto que rebatizou a área com o nome de Polo de Fruticultura Irrigada São João, sendo previsto a irrigação de 3.356,51 hectares divididos em 542 lotes que variam de 4 a 25 hectares, com a captação da água oriunda do lago da UHE Lajeado. (ECOPLAN ENGENHARIA, 2007, p.7).

O projeto de irrigação São João é uma obra realizada pelo Ministério da Integração Nacional em conjunto com a Secretaria de Recursos Hídricos e Meio Ambiente do Estado do Tocantins, que disponibiliza uma estrutura física de irrigação de alta tecnologia e assessoria técnica de larga experiência em organização de produtores, mercado e comercialização, administração, operação e manutenção de perímetros irrigados e extensão rural para os produtores que já estão instalados e a todos que venham adquirir lotes agrícolas no projeto. O objetivo deste projeto é a produção de frutas por meio de irrigação, voltada para o mercado interno e para exportação. Gerando emprego e renda para a população reassentada, ou seja, parte dos antigos ribeirinhos que foram realocados para o local devido à construção da UHE – Lajeado.

Metodologia

O presente estudo se define como um estudo de caso, de natureza qualitativa, compreendido como uma estratégia metodológica que consiste na abordagem, com técnicas apropriadas, de situações específicas. O caso pode ser um acontecimento, individual ou coletivo, dentro de um determinado contexto ou situação social. Yin (2005) diz que estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidos.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico sobre o tema, visando à identificação do maior número possível de informações sobre a problemática em questão (MARCONI E LAKATOS, 2008). As fontes pesquisadas incluem principalmente artigos, livros, publicações em anais, *papers*, resumos, dissertações, teses e documentos oficiais. A pesquisa de campo foi realizada no Polo de Fruticultura Irrigada São João. Foram levantadas informações junto aos atores locais, ou seja, a população de reassentados através de entrevistas.

Foram realizadas entrevistas com alguns membros da comunidade e com uma representante da ECOPLANENGENHARIA (empresa responsável pelo gerenciamento do polo). O tipo de entrevista foi a padronizada com questões abertas, que é compreendida como aquela em que o pesquisador segue um roteiro previamente estabelecido, ou seja, as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. (MARCONI & LAKATOS, 2008). Os dados gerados foram analisados através do cruzamento das informações a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, buscando colocar em destaque os discursos do governo, dos moradores e do empreendedor que neste caso é a ECOPLAN.

Resultado e discussão

Discurso do empreendedor: Quanto à expectativa da ECOPLAN referente à geração de empregos, ficou evidenciado quando a consultora da ECOPLAN que foi entrevistada, relatou o seguinte: “a gente trabalha com, para cada hectare irrigado gerar 2 empregos então se são 3500 hectares você tem aí, 7 mil empregos diretos gerados pela cultura irrigada e mais os indiretos em torno de uns 15 mil empregos a 20 mil empregos que surgirão”.

Discurso do governo: Segundo a SECON (2010) o projeto São João é uma excelente oportunidade para quem deseja cultivar e ter uma rentabilidade a partir deste cultivo. O então secretário de Recursos Hídricos e Meio Ambiente, Fábio Lelis, disse: “Todos os produtores receberão uma terra propícia ao plantio e com todas as ferramentas necessárias para desenvolver diversas culturas como banana, coco, melancia entre outras”. “É importante salientar que o objetivo deste projeto é a produção de frutas por meio de irrigação nesta região do entorno da capital, voltada para o mercado interno e até para exportação”.

O discurso de alguns moradores do reassentamento a respeito dos investimentos que estão sendo feitos no polo: O Sr. José Messias destacou que este projeto é uma nova esperança. “Eu quero melhoras para mim e toda minha família e acredito que essa obra vai trazer mais esperanças para todos nós”.

E o Sr. João dos Santos, disse que as suas expectativas são as melhores possíveis. “Com esse projeto vamos produzir como se estivéssemos na época da chuva. Cada agricultor vai ter suas frutas e legumes para vender, o que vai nos dar uma renda maior”.

A sr^a. Evangelina Araújo relatou que sentia saudades ao lembrar do banho no rio e da pesca. Vejamos o trecho da fala: (...) “sinto saudade do banho, do água fria é porque pescava, essa hora eu só fazia um arroz e ia para beira do rio. Gostava mais de lá do que de cá”. Porém a fala da senhora foi interrompida pela da filha que dizia: “Aqui é melhor mãe, aqui o pai tem emprego”.

Na fala da filha observa-se a prioridade da questão econômica, porque o pai estava empregado na obra de implantação do Polo. Neste caso a filha da Sr^a Evangelina se remeteu ao discurso do Estado que dizia que através do projeto de fruticultura os moradores iriam ter emprego e renda, enquanto a mãe se preocupava com os símbolos, significados, apego, afetividade e representações que tinha com o lugar em que vivia antes da construção da UHE e do polo de fruticultura.

Para Pêcheux, a linguagem é constituída pela ideologia, pois não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, uma vez que, por meio desta, o indivíduo é interpelado em sujeito. Aproveitando a teoria da interpelação do sujeito, elaborada por Althusser, segundo a qual só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito, Pêcheux (1995) traz à tona a noção de assujeitamento, como um mecanismo que incita o sujeito a submeter-se às condições de produção impostas pela ordem superior, mesmo tendo a ilusão de autonomia e liberdade de ação. A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua, segundo Pêcheux da seguinte forma:

(...) pela identificação (do sujeito) com formação discursiva que o domina (na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora de unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso “o pré-construído e processo de sustentação”, que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (Pêcheux, 1995, p. 163).

Segundo Orlandi, o discurso é formado a partir da atualização no discurso das formações ideológicas, ou seja, “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1999, p. 43).

Os discursos sobre desenvolvimento e sustentabilidade, bastante em voga nas sociedades pós-modernas, muitas vezes são pregados nas ações governamentais que alicerçam as políticas públicas, também como, por empresas privadas que incentivam a prática do manejo do meio ambiente com a perspectiva de beneficiar a todos os grupos sociais. Porém, estes discursos parecem

permanecer apenas no plano imaginário, pois países em desenvolvimento tendem a extrair seus recursos, exportando-os para países industrializados, para a produção de produtos, sem que ambos preocupem-se com a finitude dos mesmos, apenas visando ao lucro e o aumento de suas economias.

No caso da comunidade do reassentamento, poderíamos dizer que tais implicações seriam referentes as suas práticas econômicas, suas relações sociais e interferência na sua identidade histórico-cultural. Inicialmente, estas perspectivas desenvolvimentistas chegam até estas comunidades por meio de políticas públicas de ajuda que prometem um desenvolvimento através de práticas naturais e sustentáveis, neste caso, a atividade de irrigantes. Porém, nestas relações discursivas, nem todas as intenções do sujeito enunciativo são contempladas, as relações do dito e não dito podem obscurecer as reais intenções incrustadas no discurso e dificultar sua compreensão, marcando uma distância entre o desejável e a ação possível.

Considerações finais

É sob estas perspectivas teóricas voltadas para as manifestações discursivas, sob a égide desenvolvimentista de políticas públicas que podem impactar socialmente, economicamente e ambientalmente uma determinada comunidade, que este trabalho pauta-se. Conclui-se que o discurso desenvolvimentista assume formas constitutivas sobre as representações, princípios e costumes desta comunidade, fazendo-os assumir um posicionamento ideológico de assujeitamento, conseqüente da inter-relação entre a produção do discurso estatal e a recepção deste discurso pela comunidade.

Referências

- ECOPLAN, Engenharia. **Plano Básico Ambiental do Projeto Pólo de Fruticultura Irrigada São João**, 2007.
- MARCONI, M. de A. & LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- ORLANDI, Eni, P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução EniPulcinelliOrlandi et al. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- TOCANTINS, Secretaria da Comunicação. **O projeto São João vai movimentar economia no Tocantins**. Acesso em <http://secom.to.gov.br/noticia.php?id=6807>.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

O USO DO WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE COMUNICAÇÃO/INTERAÇÃO EM UMA LICENCIATURA A DISTÂNCIA

Juliane Paprosqui Marchi da Silva³²
Liziany Müller Medeiros³³

Resumo

O artigo que se apresenta objetiva relatar a potencialidade do aplicativo de comunicação instantânea WhatsApp, como apoio as atividades de ensino ampliando os canais de comunicação/interação entre professor-tutor-aluno no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Maria. O curso é ofertado na modalidade a distância em onze polos de apoio presencial distribuídos no estado do Rio Grande do Sul, a pesquisa foi realizada com aproximadamente 200 educandos, através de formulário eletrônico e obteve um total de 65 respostas. A análise dos dados está sustentada por métodos qualitativos, os resultados apontam para um grande aproveitamento no que diz respeito a interação e ao sentimento de pertencimento ao curso.

Palavras-chave: WhatsApp. Prática educativa. Ferramenta de apoio.

Abstract:

This paper aims to report the potentiality of the WhatsApp instant communication application, as a support to teaching activities by widening the communication / interaction channels between teacher-tutor-student in the Field Education Degree course at the Federal University of Santa Maria. The course is offered by distance learning in eleven face-to-face support centers distributed in the state of Rio Grande do Sul, the survey was conducted with approximately 200 students, through electronic form and obtained a total of 65 answers. The data analysis is supported by qualitative methods, the results point to a great use regarding the interaction and the sense of belonging to the course.

Keywords: WhatsApp. educational practice. support tool.

Introdução

A crescente utilização de aplicativos para sistemas *android* tem disseminado inúmeras possibilidades e facilidades para o dia a dia da pessoas, comprar serviços e se comunicar talvez sejam os aplicativos mais utilizados e acessados diariamente. Um exemplo de facilidade na comunicação e interação entre pessoas distantes ou não geograficamente, é o aplicativo *whatsApp*³⁴, que aos poucos foi substituindo, inclusive, as ligações realizadas através de linhas telefônicas. Hoje tudo se processa na web, o que antes levava semanas ou até mesmo meses através de correio postal, hoje com o correio eletrônico a comunicação ficou muito mais ágil e quando pensamos em uma comunicação síncrona (simultânea) e assíncrona (não-simultânea), como é o caso do *whatsApp*, essa agilidade na troca de informação se torna ainda mais rápida e fluída.

Percebemos nas últimas décadas que o acesso às tecnologias móveis foram facilitadas ao ponto que pesquisas comprovam que temos mais de um *smartphone* ativo por habitante no Brasil³⁵.

³² Doutoranda em Geografia – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e-mail: julianep.marchi@gmail.com;

³³ Doutorado em Agronomia pela Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM) Professora Associada I UFSM, e-mail: lizianym@hotmail.com

³⁴ <https://www.whatsapp.com/>

³⁵ Fonte: <https://link.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-ja-tem-mais-de-um-smartphone-ativo-por-habitante-diz-estudo-da-fgv,70002275238>

Nesse sentido, como entender que a escola e os sujeitos que a integram devam ficar aquém a todo esse aparato de inovação e possibilidades? Principalmente quando falamos em interação e comunicação?

O objetivo do presente trabalho é relatar sobre uma pesquisa realizada para avaliar as potencialidades do uso do aplicativo WhatsApp como ferramenta de apoio a comunicação/interação em um curso de licenciatura a distância. Para tanto, utilizou-se da pesquisa qualitativa e como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas abertas e fechadas, através de formulário eletrônico, versando sobre a opinião e posicionamentos dos discentes sobre a utilização da ferramenta pelo curso. Os resultados encontrados apontam que os alunos pesquisados utilizam o WhatsApp diariamente, e afirmaram que o aplicativo permite a interação e comunicação entre o grupo, auxiliando no processo de aprendizagem. Além disso, foi possível verificar que este aplicativo promove uma maior interação entre os alunos, motiva-os a estudar minimizando as distâncias geográficas que os separam, contribuindo desta forma com o sentido de pertencimento ao curso, bem como, com a Universidade que o oferta, colaborando igualmente com a construção coletiva do conhecimento. Além disso, foi possível comprovar que o celular e seus aplicativos, quando bem utilizados, podem ser importantes aliados no processo de ensino aprendizagem.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: primeiramente é feito um recorte teórico sobre a utilização das tecnologias móveis facilitando a comunicação e interação em cursos a distância, após é apresentado a metodologia que a pesquisa seguiu para posteriormente ser apresentados os dados levantados bem como as considerações finais.

Tecnologias móveis e educação a distância

Em cursos ofertados na modalidade a distância através de plataformas de ambientes virtuais de ensino aprendizagem (AVA) é comum encontramos diversas formas de comunicação e interação entre os participantes, um dos ambientes mais utilizados é o Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE) e que é o utilizado pelo curso pesquisado. Esse ambiente se configura como o local de encontro dos estudantes, tutores e professores, ou seja, a sala de aula virtual, sendo assim, facilidades para que a comunicação aconteça são essenciais. Nesse sentido, temos diferentes formas de se comunicar e interagir, a essas formas damos o nome de comunicação síncrona e assíncrona, sendo a primeira a forma de comunicação em tempo real, que pode ser através de um chat, por exemplo, e a segunda uma comunicação que pode levar um tempo para que a mensagem seja conhecida pelo interlocutor, ou seja, não simultânea, a está damos a nome de comunicação assíncrona. Ocorre que nos dias atuais, essas diversas formas de comunicação/interação realizadas pelos ambientes virtuais de ensino aprendizagem estão se tornando cada dia mais defasadas, principalmente com o surgimento do aplicativo de comunicação, instantânea ou não, para *shamrtphones* que é mais conhecido como *WhatsApp*.

Desde o início do século percebemos diversas mudanças nas formas de se relacionar com outras pessoas e conseqüentemente se comunicar, principalmente com o advento da internet e de sua popularização através das redes sem fio, aos poucos percebemos diversos serviços deixando de existir e sendo substituídos dia a dia, a utilização de telefones fixos nas residências, por exemplo, foram sendo substituídos inicialmente por aparelhos celulares e agora por serviços que utilizam a internet para envio e recebimento de mensagens instantâneas, com possibilidade inclusive de chamadas com vídeo, que é o caso do *WhatsApp*, que segundo Alencar et al. (2015) possui outros recursos importantes tais como: possibilidade de criação de grupos com até 256 membros, posição em tempo real do usuário através da localização, mapas, dentre outros.

Pensando em educação podemos observar que a utilização deste aplicativo faz parte do dia a dia dos estudantes de diferentes níveis e modalidades de ensino, então, porque não utilizar esse

potencial meio comunicacional para auxiliar nos processos de ensino aprendizagem? Essa ferramenta permite que professores e educandos troquem experiências, compartilhem materiais didáticos, eventos, leituras, enviem recados e anime também a vida social. Em casos de cursos na modalidade a distância, objeto da pesquisa realizada pelo artigo, possibilita também que seja um apoio ao Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem, uma vez que, se pode ter uma comunicação mais efetiva pela sua utilização já estar internalizada pelos sujeitos envolvidos.

Autores como Valente (2014) tem pesquisado muito sobre a hibridização do ensino, no caso de cursos a distância, de certa forma isso já ocorre, o que talvez possa ser agregado a esse processo seja outras formas de se comunicar e de construir conhecimentos, que não àquelas utilizadas pelos ambientes virtuais. Igualmente estudos de Neri (2015), afirma que o *WhatsApp* pode ser utilizado como ferramenta multimídia para tornar as aulas mais atraentes e conseqüentemente melhorar a relação entre aluno e professor, nos casos de cursos a distância, essa aproximação entre discentes e docente é salutar uma vez que, muitos passam quase todo o curso sem ter uma comunicação efetiva com seus professores, além de atrair é claro a atenção dos estudantes pelo sentimento de pertencimento a um curso onde a universidade que o oferta, por vezes, está a centenas de quilômetros de sua localidade.

Metodologia

A presente pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2019 aplicada a aproximadamente 200 educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria em parceria com a Universidade Aberta do Brasil em 11 (onze) polos de apoio presencial espalhados pelo Estado do Rio Grande do Sul. Os alunos criaram nas primeiras semanas de aula um grupos de whatsapp em cada polo, adicionando a estes professores e tutores, presenciais e a distância, que quisessem participar. Nos grupos são disponibilizadas mensagens variadas como informes eventos, lembretes de atividades, vídeos, sites, imagens e áudios com fins educativos, etc..

A coleta de dados da pesquisa realizada foi feita através de um questionário eletrônico no Google Docs e enviado a todos os discentes do curso, obteve-se um total de 66 (sessenta e seis) respostas o que representa uma amostra de 33% dos pesquisados, o questionário foi configurado no formato anônimo preservando assim a identificação do respondente. O método de análise dos dados se deu pela abordagem qualitativa, buscando analisar e interpretar aspectos que foram elucidados, tais como, atitudes em relação a sua organização pessoal, aproximação ou distanciamento do curso, tendências de comportamento etc. A pesquisa se mostrou como um estudo de caso, pois, buscou a compreensão de um fenômeno em situação particular, que mudaria os achados se aplicados a outros contextos.

Optou-se por um questionário com perguntas abertas e fechadas que versavam basicamente sobre: Uso do grupo de WhatsApp (hábitos de uso), Aprendizagem (influência do grupo na organização dos estudos e compreensão do que é solicitado), Socialização (relações interpessoais), Informação (difusão e compartilhamento de informações) e postura dos docentes e tutores do curso (sentimento em relação ao curso). A opção por um questionário online se justificou pelo um curso o qual pertencem os sujeitos pesquisados, ser a distância no qual a comunicação, na maioria das vezes, ocorre através da internet.

Resultados

Através das respostas obtidas após a aplicação do questionário eletrônico chegou-se a seguinte constatação: quando perguntado sobre a participação no grupo de WhatsApp do polo de apoio presencial, que se configura como uma turma, todos foram unânimes em responder que participavam isso demonstra, de certa forma, que a participação em grupos de WhatsApp são

frequentes, uma vez que, esse grupo não tem utilização obrigatória por parte do curso. Esse dado vai ao encontro dos estudos de Araújo & Bottentuit Junior (2015), onde sinalizam que atualmente praticamente todos os alunos possuem *smartphone* com acesso à internet.

Quando perguntado a frequência com que visualiza o grupo a maioria, 92,4% responderam que visualizam diariamente, evidenciando que esse meio de comunicação, talvez, seja um dos mais efetivos utilizados na atualidade, pois, permite uma comunicação instantânea. Para a educação a distância se mostra como uma ferramenta com potencial comunicacional elevado, servindo tanto para comunicação síncrona como assíncrona.

No que diz respeito a satisfação em utilizar o grupo, em torno de 80% se consideram de satisfeitos a muito satisfeitos, nos levando a entender que o grupo tem papel relevante na vida social destes acadêmicos e que, de certa forma, o papel do grupo tem um impacto positivo no dia a dia desses acadêmicos que se encontram distantes geograficamente.

Para as perguntas discursivas utilizamos a Tabela 01 para ilustrar algumas das respostas a pergunta realizada, foi utilizada para tanto as alternativas: Sim, Não, Em partes.

Tabela 01 – Algumas perguntas realizadas com as respectivas respostas.

Perguntas	Sim	Não	Em partes
A utilização do grupo de WhatsApp influência na comunicação/interação de você com os colegas/tutores/professores?	48	0	18
A utilização do grupo de WhatsApp influencia na organização de seus estudos?	38	3	25
A postura dos tutores e professores no grupo de WhatsApp correspondeu as suas expectativas, quanto a solucionar eventuais dúvidas sobre o funcionamento do curso?	51	2	13
A utilização do grupo de WhatsApp te aproximou mais dos colegas?	45	5	16
A utilização do grupo de WhatsApp ajudou para o melhor entendimento do que é solicitado via ambiente virtual moodle?	51	4	11

Analisando as respostas obtidas percebe-se que a maioria acredita que a comunicação interação com os colegas professores e tutores é influenciada pela utilização do grupo de WhatsApp, sendo que também auxilia na organização dos estudos e no entendimento do que é solicitado no ambiente virtual Moodle, demonstrando assim que essa ferramenta pode, se aplicada em contexto específico, auxiliar também na aprendizagem dos estudantes, uma vez que, a organização é um dos fatores essenciais para o efetivo aprendizado.

Outro fator essencial para o ensino aprendizagem em cursos na modalidade a distância é o sentimento de estar junto a seus colegas e professores, parafraseando Valente (2003) é o “estar junto virtual”, esse sentimento de pertencimento ao curso faz com que esses acadêmicos mantenham o vínculo e deem continuidade aos estudos, que por vezes são momentos solitários, pois não há, assim como na modalidade presencial o encontro físico diariamente com os colegas, professores e tutores do curso. Podemos observar esses elementos presentes quando perguntado se a utilização deste aplicativo auxiliava no sentimento de pertencer ao curso 84,8% julga auxiliar.

Esse sentimento demonstrado pela maioria também pode ser analisado pelo fato do grupo ser o elo entre usuário e o próprio curso, pois, ali o aluno (a) tem contato com os professores, tutores e colegas, as mensagens trocadas dizem respeito ao dia a dia acadêmico, aos trabalhos realizados, as dúvidas, enfim aquilo que é corriqueiro para qualquer estudante.

Quando questionado qual a relevância para o curso na utilização do grupo de whatsapp a maioria respondeu ser relevante seguido de um percentual de 43,9% que sinalizaram ser muito

relevante, esses dados vão ao encontro da questão discursiva que versava sobre a eficácia do grupo, retornando em algumas respostas ilustradas na tabela 02, que a comunicação e interação são fatores marcantes para utilizarem o grupo, sendo que essa comunicação interfere diretamente na aprendizagem e no esclarecimento de eventuais dúvidas as quais poderiam travar processos de ensino-aprendizagem.

Tabela 02: Eficácia do grupo de whatsApp para o curso

Pergunta	Algumas Respostas
A utilização do grupo de WhatsApp no curso é eficaz? Por quê?	<ul style="list-style-type: none">- Para resolver dúvidas e para comunicação dos alunos, tutores e professores.- É bem eficaz, porque é uma ferramenta fácil de acessar, pois o celular está conosco praticamente todo o dia, enquanto o note só em casa.- Sim, pois facilita a comunicação e interação do grupo e para o esclarecimento de atividades e conteúdos no caso de dúvidas.- Porquê facilita a comunicação e a resolução de problemas- O contato é imediato entre os participantes- Acredito que sim, pois por meio deste conseguimos tirar dúvidas e nos orientar em relação as aulas.- Sim, fico informada das novidades e trabalhos.- Pois é uma forma de trocarmos idéias entre professores e colegas, assim colaborando com a aprendizagem- Pois me auxilia a organizar de maneira cronológica minhas tarefas e demais atividades... Também é possível tirar dúvidas, um colega pode auxiliar o outro e ajuda na interação, já que temos poucos encontros presenciais.- Sim, pois é mais rápida a comunicação.- Sim, por que assim a gente conversa, os colegas tiram as dúvidas sobre o Moodle porque ainda tem gente que tem certa dificuldade para acessar.

Nos relatos apresentados na tabela 02, fica evidente que a comunicação e interação é muito facilitada com o grupo de whatsApp fazendo com que haja maior proximidade entre colegas e professores, ou seja, há um estreitamento de laços na relação, professor-aluno, tutor-aluno e aluno-aluno.

Quando solicitado se o grupo deveria continuar, muitos responderam que sim, selecionamos alguns relatos a seguir:

“Recomendo que continue, e que este seja um meio mais utilizado para a Educação a Distância, pois é rápido e fácil.” R:01

“Muito boa...pois através do WhatsApp trocamos experiências informações esclarecemos dúvidas no meu caso como moro longe me auxilia bastante. Para mim está excelente.” R:02

“Minha experiência foi excelente. Recomendo, com certeza, que continue. Para mim está ótimo. Professores e tutores sempre muito acessíveis.” R:03

“Minha experiência foi boa, porque é uma ferramenta que quase todo mundo usa, assim facilitando nosso contato, recomendo que continue sim, porque é muito importante para se manter comunicação além dos dias de grupo de estudo” R:04

Contribuiu muito na construção do aprendizado, principalmente para tirar dúvidas rápidas em questões que teríamos que esperar para outro dia, no entanto, alguns professores não quiseram entrar no grupo. R:05

Sim, acredito que deva continuar. Porém, há demora por parte de alguns Tutores e professores nas respostas, e em alguns casos não há respostas dos mesmos. R:06

Observa-se no relato de dois dos pesquisados a falta que sentem dos professores nos grupos, ou pelas faltas de resposta ou por não participarem, como os grupos são criados pelos acadêmicos dos polos de apoio presencial e a participação não é obrigatória muitos docentes não aderem a participação, o que de certa forma, deixa uma lacuna que poderia ser melhor trabalhada. Segundo Tardif e Lessard (2014) a evolução cada vez mais rápida da sociedade tem repercutido diretamente no ensino, fato que reverbera no fazer pedagógico dos docentes que veem a necessidade de se adaptarem rapidamente a novos desafios e problemas inéditos. Desenvolver para tanto, um olhar crítico e de certa forma receptivo as novas demandas educacionais, construindo de forma mais colaborativa o conhecimento com seus acadêmicos é premissa básica que se apresenta nesse novo modelo. A educação a distância por si só já busca um docente com esse perfil, inovador conectado com as facilidades e possibilidades que as tecnologias digitais da informação e comunicação podem proporcionar, tornando os processos de ensino aprendizagem mais leves e dinâmicos.

Considerações finais

Este trabalho evidenciou que a utilização de grupos no aplicativo WhatsApp muito pode colaborar com a comunicação e interação em cursos a distância, aproximando tanto acadêmicos quanto professores e tutores, diminuindo, de certa forma, as distâncias geográficas próprias desta modalidade educacional. Também fica evidente que em contextos específicos pode ser utilizado como apoio a prática educativa, basta ter uma organização para isso, uma vez que permite acessar conteúdos, compartilhar além de conhecimentos e atividades as angústias vivenciada no dia a dia acadêmico, prevenindo de certa forma, a evasão tão acentuada em cursos a distância.

A realização desta pesquisa, além de elucidar a comunicação e interação também demonstrou que a utilização de meios de comunicação instantânea podem auxiliar os ambientes virtuais de aprendizagem como alternativa, pois podem se conectar com uma conexão de dados baixa qualidade, o que não ocorre em AVAs por exemplo, tendo a possibilidade de sanar as dúvidas a qualquer momento, porém, também evidencia-se através do estudo a pouca participação de professores nos grupos, o que pode levar a conclusão de que preferam como meio de comunicação com os acadêmicos o próprio ambiente virtual moodle, ou não se sintam a vontade para participar de grupos, uma vez que, podem se sentir coagidos a respostas dos questionamentos e/ou dúvidas instantaneamente, fato que se configura como um estudo futuro a ser realizado.

Referências

- ALENCAR, G. A.; PESSOA, M. S.; SANTOS, A. K. F. S.; CARVALHO, S. R. R.; LIMA, H. A. B. *WhatsApp* como ferramenta de apoio ao ensino. In: *Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação*. Sociedade Brasileira de Computação, Maceió, p. 787-795, 2015.
- ARAÚJO, P. C & BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. O aplicativo de comunicação *WhatsApp* como estratégia no ensino de Filosofia, *Temática (João Pessoa. Online)*, v. XI, p. 11-23, 2015.
- MORAN, J. M. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje. In: Bacich, Lilian; Neto, Adolfo Tanzi; Trevisani, Fernando de Mello. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- NERI, J. H. P. *Mídias Sociais em Escolas uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino médio*. Estação Científica (Juiz de Fora. Impresso), p. 1-25, 2015.
- TARDIF, M. E LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectiva e desafios internacionais*. Tradução: Lucy Magalhães. 6ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2014

VALENTE, José Armando (Org.). *Formação de educadores para o uso da informática na escola*. Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003.

_____. *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida*. Educar em Revista, Curitiba. Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97, 2014b

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Kessya Pinitente Fabiano Costalonga³⁶
Edmar Reis Thiengo³⁷

Resumo

Esta pesquisa objetivou avaliar o nível de desempenho discente do curso de Pedagogia no Estado do Espírito Santo, traçando uma comparação dos resultados obtidos pelos cursos na modalidade à distância e presencial nos Enades de 2005 a 2014. Buscou-se também evidenciar as relações existentes entre as modalidades de ensino, o tipo de Instituição de Ensino Superior e a presença de disciplinas relevantes para a formação do pedagogo na visão do coordenador de curso. Este trabalho analisa o ensino superior a partir de uma reconstrução da sua trajetória histórica e apresenta uma literatura das políticas educacionais recentes para o setor, assim como o crescimento do Ensino Superior em ambas as modalidades. Foram analisados 71 cursos, cadastrados no sítio do Ministério da Educação e que participaram dos respectivos certames obtendo nota diferente de zero. Os resultados demonstraram que a modalidade de ensino EaD possui maior prevalência de instituições de ensino federal do que privada, colocando a Universidade em primeira colocação pela organização acadêmica. Foi possível também identificar no estudo que não houve diferença na análise de medianas entre as modalidades de vínculos do EaD com o ensino presencial, ou seja, independente da modalidade de ensino a qual o aluno está matriculado, o teste não apurou significância da nota. A pesquisa realizada com os coordenadores de curso, identificou que mais de 70% das IES que responderam o questionário, praticam algum método de preparação do aluno junto ao Enade.

Palavras-chave: Pedagogia; Ensino Presencial e Ensino a Distância.

Abstract

This study aimed to evaluate the level of student performance of the Pedagogy course in the state of Espírito Santo, drawing a comparison of the results obtained by the courses in the distance and face-to-face mode in the Enades from 2005 to 2014. It was also sought to show the relationships between the type of Higher Education Institution and the presence of relevant disciplines for the formation of the pedagogue in the view of the course coordinator. This work analyzes higher education based on a reconstruction of its historical trajectory and presents a literature on the recent educational policies for the sector, as well as the growth of Higher Education in both modalities. Seventy-one courses, registered on the website of the Ministry of Education, were analyzed and participated in the respective competitions, obtaining a grade other than zero. The results showed that the modality of teaching EaD has a higher prevalence of institutions of federal education than private, putting the University in first place by the academic organization. It was also possible to identify in the research that there was no difference in the medians between the modalities of EADs and classroom teaching, that is, regardless of the teaching modality to which the student is enrolled, the test did not reach significance of the grade. The research carried out with the course coordinators identified that more than seventy percent of the HEIs that answered the questionnaire, practice some method of preparing the student with Enade.

Key-words: Pedagogy; Face-to-face Teaching and Distance Learning.

³⁶ Mestranda em “Ciência, Tecnologia e Educação” – Faculdade Vale do Cricaré. Licenciada em Pedagogia – Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Licenciada em Letras (Português/Inglês e respectivas literaturas) – Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Assessora Acadêmica na Faculdade Brasileira.

³⁷ Doutor e Mestre em “Educação” – Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Educação – Instituto de Ensino Superior Prof. Nelson Abel de Almeida. Especialista em Planejamento Educacional – Faculdades Integradas de São Gonçalo. Graduado em Matemática – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Carangola. Graduado em Ciências – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre.

Introdução

Ao longo da minha carreira técnico-administrativa e docente, ambas em uma instituição de ensino superior particular e por pouco tempo em uma escola particular de ensino fundamental somente como docente, muitas questões se fizeram presentes no meu dia a dia. Entretanto, o amadurecimento e o aprendizado proporcionados por vários anos de docência e experiência técnico-administrativa nos tornam muito críticos em relação a nossa prática e sobre como podemos nos aprimorar. Isto nos leva constantemente a pesquisar e a conhecer sempre mais a fim de responder as nossas inquietações.

Essa trajetória profissional teve muitas curvas. Em alguns momentos, me via contente por estar em sala de aula lecionando o que gostava e ensinando a quem precisava, e em outros sofria com as decepções que só quem é professor, pode compreender os percalços enfrentados nas rotinas de nossas práticas pedagógicas nos fazem ter a noção dos embates e desafios que nos assolam constantemente.

Retomando esta trajetória, inicio minha história profissional que começa aos dezessete anos de idade, no mesmo ano em que ingressei no ensino superior para o curso de Letras na mesma instituição de ensino superior privada onde adquiri muita experiência técnico-administrativa e docente, localizada no interior do estado do Espírito Santo.

Na verdade, a opção pelo curso de Letras só tinha a intencionalidade de aprimorar o inglês, que já cursava há alguns anos em uma escola de línguas no mesmo município, além também da necessidade financeira enfrentada por minha família naquela época e pela necessidade de ter o irmão mais velho também cursando o ensino superior e tendo os pais arcando com as despesas.

Logo após concluir o curso de Letras, objetivando aperfeiçoar minha graduação, fiz uma pós-graduação em Didática do Ensino Superior, além disso me matriculei na minha segunda graduação, agora em Pedagogia, isso em 2005.

Esta segunda graduação poderia me ajudar a compreender muitas dúvidas que estavam emergindo no meu trabalho diário e junto com a pós-graduação em Didática do Ensino Superior me ajudaria significativamente em minha carreira além de contribuir para a minha formação.

Com a finalização da pós-graduação em Didática do Ensino Superior que ocorreu juntamente com a minha segunda graduação, em 2005 fui convidada para ser coordenadora do curso de Letras e Pedagogia tendo a participação efetiva no NDE (Núcleo Docente Estruturante) de ambos os cursos. Nesse período de coordenação de curso, também participei da Comissão Editorial das revistas científicas da Instituição.

Quanto aprendizado eu tive nesse período! Vivenciei muitas novidades e dificuldades do dia a dia de um curso e de uma instituição de ensino superior privado. Muitas dúvidas surgiam: Como trabalhar de maneira a garantir o aprendizado para todos? Como garantir a satisfação do aluno em todos os níveis de uma avaliação institucional? Como fazer com que o aluno tenha resultado satisfatório no Enade?

Muitas dúvidas foram esclarecidas e o amadurecimento profissional foi me dando a segurança que eu precisava para trabalhar no ensino superior.

Descobri no ensino superior como técnico-administrativa minha verdadeira aptidão e comecei a me sentir realizada profissionalmente. Via, tantos avanços e contribuições que podemos

fazer na formação dos alunos. Ia trabalhar feliz e com a sensação de dever cumprido.

Com a finalidade de continuar minha formação, no ano de 2007 ainda motivada com o curso de Letras, fiz minha segunda pós-graduação em Língua Portuguesa e Inglesa. Nesse momento, despertava em mim o interesse também pela Gestão em Educação, mas acabei optando em parar por alguns anos e assim almejar para um futuro próximo a realização de cursar uma pós-graduação *lato sensu* em Educação.

Em 2014 aceitei a transferência de instituição de ensino superior e não imaginaria tamanha responsabilidade que poderia me esperar no novo cargo. Já não era mais gestão de uma Instituição e sim o pensar na gestão de todo um Grupo Educacional.

Somente por poucos anos não me senti professora. Agora percebo que serei professora até morrer e mesmo que esteja atuando na gestão educacional, a minha alma e essência continuará tendo a docência como inspiração para enfrentar tantos desafios. Desde quando comecei aos dezessete anos de idade, até hoje, vivenciei diferentes panoramas na educação brasileira e tudo isto sempre me incitou a pesquisar cada vez mais e buscar a compreensão para muitos questionamentos.

Um destes questionamentos, aconteceu quando estávamos reunidos em horário de trabalho, debatendo sobre possíveis cursos EaD para processos de autorização e a preocupação se entre as modalidades presencial e à distância haveria algum estudo comparativo tendo por base os resultados do Enade. Dentre o curso escolhido, era o de Pedagogia, por haver o maior número de matrículas em educação à distância e também em grande parte pela trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora.

Destes questionamentos e do olhar aguçado como gestora, ação hoje que é central na minha prática profissional, nasceu o projeto de pesquisa para ingressar neste mestrado em Educação. A necessidade de ampliar conhecimentos nesta direção me incentivou a iniciar esta jornada e comecei a me aprofundar sobre esse tema.

Do Problema aos Objetivos

O estado do Espírito Santo tem uma população de aproximadamente 4 milhões de habitantes e uma taxa de escolarização líquida de 18,8%, que estima o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior em relação ao total da população nessa mesma faixa etária. O estado é formado por quatro mesorregiões³⁸ (totalizando 78 municípios) e concentra em suas 81 instituições de ensino superior, 1,8% das matrículas em cursos presenciais, sendo que a mesorregião Central Espírito-santense foi responsável por cerca de 86 mil matrículas. Em 2015, na rede privada houve um aumento de 2,6% nas matrículas, atingindo a marca de 94 mil contra 91,5 mil do ano anterior. Na rede pública, ocorreu uma queda de 3,1% totalizando 25,9 mil matrículas contra 26,7 mil em 2014 (SEMESP, 2017).

Com cerca de 27 Instituições de Ensino Superior e 103 polos de ensino a distância, o estado registrou 32,8 mil matrículas em 2015. Na rede privada, o aumento entre 2014 e 2015 ficou em 3,3% atingindo a marca de 30,3 mil matrículas. Na rede pública, ocorreu uma queda de 18%, totalizando 2,5 mil matrículas. Das quatro mesorregiões do estado, apenas a Central Espírito-santense registrou 52% do total de matrículas EaD (SEMESP, 2017).

O ensino superior privado no estado do Espírito Santo obteve nos últimos sete anos um

³⁸ Central Espírito-santense (24 municípios); Litoral Norte Espírito-santense (15 municípios); Noroeste Espírito-santense (17 municípios); Sul Espírito-santense (22 municípios).

crescimento de 32% em relação ao número de matrículas em cursos presenciais. Já o setor público apresentou um aumento de 24%. Entre 2014 a 2015, o número total de matrículas em cursos presenciais cresceu 1,3% (118 mil para 120 mil). As matrículas nas IES privadas tiveram um aumento de 2,6% (de 94 mil em 2015, contra 91,5 mil em 2014), já as IES públicas apresentaram uma queda de 3,1% nas matrículas (26,7 mil em 2014 para 25,9 mil em 2015). Em 2015, havia 94 mil alunos matriculados nas IES da rede privada (78%) e 25,9 mil alunos na rede pública (22%), totalizando quase 120 mil matrículas (SEMESP, 2017).

Das quatro mesorregiões do estado, a Central Espírito-santense apresenta 72% do total das matrículas em cursos presenciais (86,3 mil). As demais regiões registraram menos de 14 mil matrículas cada (SEMESP, 2017). As matrículas em cursos a distância no estado do Espírito Santo registraram de 2009 a 2015 um crescimento de 57% sendo um aumento de 102% na rede privada e queda de 58% na rede pública. Em 2015, na rede privada houve um aumento de 3,3% nas matrículas, atingindo a marca de 30,3 mil matrículas, contra 29,4 mil do ano anterior. Em 2014, na rede pública ocorreu uma queda de 18% totalizando 2,5 mil matrículas, contra 3 mil. Vale acrescentar que, em 2015, o número de matrículas em cursos EaD representou 22% do total de matrículas no estado do Espírito Santo, tendo o curso de Pedagogia liderando a procura com pouco mais de 11 mil matrículas registradas na rede privada na modalidade EaD (SEMESP, 2017).

Das quatro mesorregiões do estado, apenas uma apresentou cerca de 17 mil matrículas: a Central Espírito-santense. As demais regiões apresentaram menos de 6 mil matrículas cada (SEMESP, 2017).

Em maio de 2018, no Espírito Santo, verificou-se um total de 76 IES que ofertam o curso de Pedagogia, sendo 32 para a oferta de cursos a distância e 47 para oferta na modalidade presencial. Cabe, portanto, ressaltar que o número total de IES não corresponde à soma dos números de IES no estado porque uma mesma instituição pode oferecer o curso de Pedagogia em mais de uma modalidade de ensino.

Nesse contexto, verifica-se uma evolução quantitativa considerável na disponibilização de cursos e matrículas no ensino superior na modalidade de ensino à distância. Contudo, uma das preocupações desta pesquisa versa sobre a relação de qualidade *versus* quantidade no ensino a distância, com foco no curso de Pedagogia. Visando assim, investigar em maior profundidade tais questões, este estudo se propõe a responder ao seguinte problema de pesquisa: Como explicar as diferenças de desempenho dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia das modalidades de ensino à distância e presencial, tendo por base os resultados do Enade?

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo geral, analisar comparativamente, os conceitos do Enade no período de 2005 a 2014, aos cursos de licenciatura em pedagogia na modalidade a distância e presencial de instituições de ensino superior pública e privada no estado do Espírito Santo.

Quanto aos objetivos específicos foram propostos:

- ✓ Analisar o indicador de presença dos alunos inscritos no Enade de cada modalidade de ensino, traçando um comparativo dos ciclos pesquisados através da categoria e organização acadêmica das IES;
- ✓ Avaliar, comparativamente, os resultados obtidos, pelos cursos de licenciatura em pedagogia, na modalidade presencial e à distância, no Enade;
- ✓ Verificar, a partir das justificativas dos coordenadores dos cursos que responderam o questionário proposto pela pesquisadora, possíveis semelhanças e diferenças no alcance de resultados satisfatórios para o Enade;

- ✓ Produzir um guia contendo orientações que auxiliem as IES a promoverem cursos mais eficientes na formação de pedagogos mais qualificados.

Justificativa

Em 2004 foi publicada a Lei Federal nº 10.861, a qual instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (BRASIL, 2004).

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) configura um dos suportes da avaliação do Sinaes. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os processos de avaliação dos cursos de graduação e das instituições, juntamente com o Enade, compõem a tríade avaliativa capaz de apresentar o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e instituições de educação superior do Brasil. Ressalta-se ainda que o Enade é um dos componentes curriculares obrigatórios dos cursos de graduação, de acordo com a Lei nº 10.861/2004, e que a situação de regularidade com esse exame fica registrada no histórico escolar do aluno (BRASIL, 2014).

O Enade é aplicado anualmente aos alunos concluintes em cursos de graduação, das áreas definidas pelo Ministério da Educação, para as modalidades de ensino a distância e presencial. A periodicidade da aplicação desse modelo avaliativo é trienal para cada área (BRASIL, 2014).

De acordo com a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010, do Ministério da Educação, os cursos superiores são distribuídos em áreas para a aplicação da prova, as quais seguem o seguinte calendário: Ano I (saúde, ciências agrárias e áreas afins); Ano II (ciências exatas, licenciaturas e áreas afins); Ano III (ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins) (BRASIL, 2010).

Diante deste cenário, a avaliação de desempenho dos alunos do curso de Pedagogia, é realizada no Ano II, por ser considerado no objeto desta pesquisa como licenciatura. Assim, as avaliações do desempenho dos estudantes do curso de Pedagogia ocorreram nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014.

De acordo com o levantamento realizado pela pesquisadora, foi possível constatar nas sinopses do Censo da Educação Superior que as matrículas no ensino superior têm aumentado gradativamente. No período de 2000 a 2015, as matrículas no ensino superior evoluíram em 146,21% nos cursos presenciais e 82762,8% nos cursos a distância. Em 2015, a modalidade EaD já conta com uma participação superior a 17% nas matrículas de graduação.

A definição da escolha do curso a ser pesquisado, deu-se pelo fato do curso de Pedagogia, ser o que possui maior número de ingressante nos anos de 2013, 2014 e 2015 e de matriculados no ensino superior no ano de 2015 no estado do Espírito Santo nas redes privadas de ensino. Atualmente no estado do Espírito Santo há 73 instituições de ensino superior que ofertam atualmente o respectivo curso, conforme levantamento realizado no Cadastro da Educação Superior³⁹ do sistema e-MEC. Além disso, pelo processo de expansão atual que a EaD vem demarcando diante do modelo

³⁹ O Cadastro da Educação Superior (Cadastro e-MEC) é uma ferramenta que permite ao público a consulta de dados sobre instituições de educação superior e seus cursos. Em relação às instituições de ensino, é possível pesquisar informações sobre as universidades, centros universitários e faculdades vinculadas ao sistema federal de ensino, que abrange as instituições públicas federais e todas as instituições privadas de ensino superior do país. O Cadastro informa dados como a situação de regulação das instituições e dos cursos por elas oferecidos, endereços de oferta e indicadores de qualidade obtidos nas avaliações do MEC.

presencial, o que de forma emergencial traz em seu bojo a necessidade de se evidenciar as perspectivas, atuais de qualidade desses cursos, frente à sua demanda e ao crescente número de profissionais que advindo desse processo vêm sendo colocados no mercado. Já no campo teórico, esta pesquisa visa contribuir para sensibilizar as Instituições de Ensino Superior a realizar um profundo estudo dos instrumentos de avaliação aplicado pelos professores e dos resultados publicados pelo Inep.

Nota-se uma grande evolução de matriculados no ensino superior e o grande avanço da modalidade à distância. Entretanto, a preocupação desta pesquisa versa sobre análise comparativa dos conceitos dos cursos de licenciatura em pedagogia do estado do Espírito Santo de forma a investigar se o desempenho dos alunos do referido curso de instituições de ensino superior das modalidades de ensino à distância e presencial apresentam diferenças significativas nas avaliações do Enade, obtidas nos anos de 2005 a 2014, dentro de cada modalidade, quanto à categoria administrativa e organização acadêmica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996, em seu artigo nº 80, determina que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. Contudo, a regulamentação desse artigo ocorre somente nove anos após a publicação da referida lei, mediante a divulgação do Decreto nº 5.622/2005. Há quase duas décadas de sua determinação legal, essa modalidade educacional vem conquistando uma posição de destaque no cenário do ensino superior nacional, principalmente, no que se refere ao número de matrículas efetivadas.

Nesse contexto, verifica-se a necessidade de realização de estudos nos resultados do desempenho dos alunos dos cursos de Pedagogia no Enade, para traçar um comparativo entre os estudantes de cursos presenciais e à distância.

Estrutura da Pesquisa

Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma contextualização do tema, tendo como cenário o estudo comparativo entre as modalidades presencial e a distância do curso de Licenciatura em Pedagogia e a ascensão da modalidade EaD no que tange ao número de matrículas, assim como a organização administrativa das Instituições de Ensino Superior. A partir desse quadro, apresenta-se o problema de pesquisa e, em linhas gerais, justifica-se a sua relevância.

O segundo capítulo traz o referencial teórico que embasa a proposta da pesquisa. A leitura sobre a história da educação brasileira, crescimento do ensino superior, criação do exame nacional dos cursos (antigo provão), criação do SINAES, substituição do provão pelo exame nacional de desempenho de estudantes, avaliação de desempenho dos estudantes no ensino superior estão contemplados neste capítulo. A última seção do capítulo apresenta as hipóteses de pesquisa desenvolvidas com base no referencial teórico, assim como ilustra o modelo teórico da dissertação.

O percurso metodológico é apresentado no capítulo três. Nele estão elucidadas as técnicas de coleta de dados; as estratégias adotadas para construir o banco de dados e a determinação da amostra final, empregada nos cálculos. Este capítulo inclui a caracterização da amostra em relação aos resultados dos estudantes de Pedagogia nas modalidades EaD e presencial no Enade, tal como em termos socioeconômicos. Na última seção, apresenta-se a estratégia de análise de dados conduzida no capítulo seguinte.

O capítulo quatro contempla análise e discussões da pesquisa atendo-se em explicar as diferenças de desempenho dos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia nas modalidades de

ensino à distância e presencial, tendo por base os resultados do Enade e a opinião dos coordenadores de curso sobre o alcance de metas satisfatórias no exame.

No capítulo cinco, é descrito pela pesquisadora um planejamento estratégico com orientações que visam auxiliar as IES a promoverem cursos mais eficientes na formação de pedagogos mais qualificados, dando maior ênfase em uma política de cultura organizacional acadêmica.

Na sua sucessão, o capítulo seis apresenta as considerações finais e recomendações, além de informar a observância da cautela para generalização dos achados desta dissertação em virtude das limitações pertinentes.

Referencial Teórico

Educação Superior no Brasil: Diálogos Possíveis

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um panorama do desenvolvimento da educação superior brasileira, considerando alguns dilemas econômicos e políticos implícitos à sua configuração. Para tanto, foi feito um resgate histórico desde o início da criação das primeiras instituições de Ensino Superior que surgiram no Brasil até a sua atual configuração e organização, com a intenção de tomar como referência elementos de natureza política, econômica e histórica, a fim de compreender seus avanços. Em seguida, é retratado o crescimento do ensino superior no Brasil para que assim possa se entender que não somente o ensino presencial tem avançado nos últimos anos, mas que também o ensino a distância tem sido cada vez mais praticado pelas Instituições de Ensino Superior. Por fim, é retratada a avaliação de desempenho dos estudantes no ensino superior que é o objeto do presente trabalho.

Estado da Arte

Para que fosse possível a realização deste estudo, utilizou-se para a coleta de dados documentos de natureza secundários, obtidos na forma impressa ou em meios eletrônicos, tais como: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*; o Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a Biblioteca Digital Nacional de Teses e Dissertações (BDTD).

Foram considerados textos completos (artigos, dissertações e teses), em língua portuguesa, utilizando palavras-chave em diversos formatos para a seleção ampla de prováveis trabalhos de interesse, a saber: Enade e Exame Nacional de Desempenho do Estudante, para base de dados INEP, *SciELO*, CAPES, BDTD.

No artigo científico de BATISTA et al., 2013, tendo como tema Desempenho dos discentes nos Enades 2009 e 2012 do curso de Ciências Contábeis do Nordeste Brasileiro: uma análise comparativa entre o ensino à distância e o ensino presencial, apresentado no XXI Congresso Brasileiro de Custos em 2014, teve como objetivo avaliar o nível de desempenho discente dos cursos de Ciências Contábeis no nordeste brasileiro, traçando uma comparação dos resultados obtidos pelos cursos na modalidade à distância e presencial nos Enades de 2009 e 2012. Buscou-se também evidenciar as relações existentes entre a modalidade de ensino, o tipo de IES e a presença de disciplinas específicas e o desempenho discente no Enade. Foram analisados 208 cursos nesse estudo e os resultados demonstraram que houve uma redução significativa no desempenho discente das IES públicas entre os anos de 2009 e 2012 em relação às IES privadas. Os cursos na modalidade EaD promovidos pelas IES privadas obtiveram melhor desempenho que os cursos promovidos pela maioria da IES na modalidade presencial. De um modo geral, o EaD obteve destaque significativo no desempenho discente, estando seus resultados superiores ao ensino presencial promovidos pelas

IES privadas na maioria dos estados. A modalidade de ensino comprovou ser uma variável significativa para o desempenho discente no Enade, não existindo, relação de significância para o tipo de IES.

Na dissertação de Wordell (2012) apresentada ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, aborda a centralidade do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a tensão que estes resultados exercem sobre a gestão curricular dos cursos. O objetivo da pesquisa foi investigar as percepções dos gestores, professores e alunos em cursos de Pedagogia acerca do referido exame e as razões atribuídas por eles ao conceito cinco no Enade de 2008. Os resultados da pesquisa revelaram que todos os entrevistados percebem o Enade em um contexto de avaliação formativa. A maioria dos entrevistados considerou o Enade um instrumento para mediar a qualidade dos cursos superiores e uma forma de alcançá-la. Todavia, para a maioria dos alunos, o sentido da qualidade foi associado à obtenção de bons resultados no Enade. As análises das percepções dos sujeitos levaram à constatação da centralidade do Enade na gestão curricular e da tensão exercida por ele, nas duas faculdades privadas investigadas, mesmo que, de alguma forma, isto seja negado pelo discurso de diferentes segmentos no interior da instituição. A pesquisa confirmou a importância do Enade para os sujeitos entrevistados, na medida em que define, mede e induz a qualidade das instituições privadas de educação superior. Também ratifica a centralidade adquirida por ele nas políticas públicas, por um lado pelo fato de ser um dos componentes do Sinaes, e por outro ser mais conhecido e considerado que o próprio sistema.

Na dissertação de Molck (2013), tendo como tema: Exame nacional de desempenho dos estudantes: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira, abrangendo o período de 2004 a 2010 apresentada ao programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade de Católica de Campinas, teve como objetivos: a) compreender o Enade no contexto das avaliações em larga escala implantadas no Brasil na área da Educação Superior; b) mapear a produção científica brasileira, expressa nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, produzidas desde a implantação do Enade no ano de 2004; c) Identificar os impactos do Enade nos cursos de graduação e estratégias para a melhoria do desempenho institucional adotadas pelas IES. Como resultado da pesquisa, foi possível detectar: a) os anos de 2008 e 2009 foram, os anos que movimentaram a comunidade acadêmica, colocando o Enade na pauta dos pesquisadores; b) existem núcleos de estudos nas universidades, liderados por professores que se dedicam a abordar, junto com seus orientandos, o tema Enade; c) o Enade impacta em diagnósticos da formação do aluno, na eficácia educacional, no aumento da competitividade entre as IES privadas, na relação com a inserção social.

Ensino Superior no Brasil: Um pouco de História

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Isso porque o país desenvolveu apenas atividades escolares de catequese de indígenas, conduzidas por sacerdotes jesuítas, por quase 300 anos, até 1792, quando ocorreu a expulsão dos jesuítas no país.

Nessa época, a população no Brasil era totalmente desprovida de ensino superior local. Quem possuía educação superior nessa época ou era estrangeiro ou era membro de famílias brasileiras, enviado para uma educação em outros países, principalmente Portugal.

De acordo com Mattos (1983 apud Martins, 2002, p.4)

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades

isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social.

Em 1822 com a independência política, não ocasionou mudanças no formato do sistema de ensino, nem tão pouco a ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não visualiza vantagens na criação de universidades. Havia 24 projetos propostos para a criação de universidades no período 1808 – 1822, nenhum dos quais aprovados (Mattos, 2002 apud Martins, 1983).

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes. A partir daí a iniciativa privada criou seus próprios estabelecimentos de ensino superior graças à possibilidade legal através da Constituição da República de 1891. As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, das quais criadas na década de 1920 (TEIXEIRA, 1969).

Segundo Santos (2009) entre 1889 e 1918 foram criadas no Brasil 56 novas escolas superiores, a grande maioria privada. O cenário da educação era dividido naquele momento: um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público, e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de ensino superior.

A criação de universidades na década de 1920, não se restringia mais a questões políticas como no passado, mas ao conceito de universidade e suas funções na sociedade. A intenção era que as universidades abrigassem a ciência, os cientistas e promover a pesquisa.

Com base nesse discurso, o governo provisório de Getúlio Vargas, promoveu em 1931 ampla reforma educacional, sendo conhecida como Reforma Francisco Campos (primeiro Ministro da Educação do país), autorizando e regulamentando o funcionamento das universidades, inclusive a cobrança de anuidade, uma vez que o ensino público não era gratuito.

A reforma do governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato legal ao que deveriam obedecer, todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, mas, não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada.

No final da primeira república,

[...] em muitos países católicos, principalmente na América espanhola, a Igreja Católica sempre esteve à frente do sistema de ensino, principalmente do ensino superior. No Brasil, a Igreja não conseguiu estabelecer o domínio desejado sobre o ensino. Embora, tenha logrado êxito na introdução do ensino religioso nas escolas públicas, nunca teve do governo a atribuição da tarefa de organizar com fundos públicos a primeira universidade brasileira, mesmo prometendo, em troca, apoio ao novo regime (SANTOS, 2009, p. 4).

O controle pela educação ocorreu entre lideranças laicas e católicas no período de 1931 a 1945. Como as ambições da Igreja Católica eram maiores e assim culminou com a iniciativa da criação das suas próprias universidades na década seguinte.

Nessa época todo o setor privado, já era muito forte. As primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca de 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de ensino superior. O número de alunos era de apenas 33.723 o que era considerada pequena a clientela mediante a estrutura.

No período de 1945 até 1964 que compreende a Segunda República, o ensino superior cresceu lentamente até 1960, época da formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. Entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000).

Santos (2009) acreditava que podemos tratar esse período como uma das primeiras experiências de expansão do sistema. Ao contrário do crescimento do setor privado, o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior.

Uma das reivindicações da União Nacional dos Estudantes, a UNE, era a substituição de todo o setor privado. Admitiam a manutenção das PUCs, do Rio de Janeiro e de São Paulo, a partir do direcionamento da Igreja Católica para as causas sociais, com base nas teorias da Teologia da Libertação⁴⁰. Mais tarde, essas instituições de ensino superior apoiaram o movimento estudantil, por meio da juventude católica, que se transformou num segmento importante na luta contra o regime militar.

O que se pretendia era a extinção da cátedra, com organização departamental dependente de decisões democráticas. Esse debate permeou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso em 1961, que atendeu aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado.

O principal foco de resistência ao regime militar entre 1964 a 1980, foi o movimento estudantil. O regime radicalizou com os estudantes, a partir de um decreto-lei do então presidente Castelo Branco, vetou aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial e religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares.

Para Santos (2009), esse fato, na verdade, provocou atitudes radicais por parte deles, culminando em grandes passeatas e embates entre os estudantes das universidades públicas e os segmentos do setor privado que apoiavam o regime militar.

Em 1968, no Brasil o ano foi marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais e terminou com a destruição do movimento estudantil pelo governo militar. As universidades ficaram sob a vigilância do governo por mais de dez anos.

Depois de derrotar o movimento estudantil, o governo militar promoveu uma profunda reforma no ensino superior. Alguns membros do governo, reconheciam a necessidade de mudanças e resolveram promover uma reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil.

⁴⁰ A Teologia da libertação é uma corrente teológica cristã nascida na América Latina, depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín, que parte da premissa de que o Evangelho exige a opção preferencial pelos pobres e especifica que a teologia, para concretar essa opção, deve usar também as ciências humanas e sociais.

É considerada como um movimento supradenominacional, apartidário e inclusivista de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais.

Na década de 1970, os resultados de um grande desenvolvimento econômico produziram o chamado “milagre econômico”. A classe média brasileira foi diretamente beneficiada: enriquecida dentre outros hábitos de consumo, aumentou a demanda pelo ensino superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação.

Durante esse período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica do regime militar. No Brasil, ao contrário de alguns países da América Latina, a repressão política promoveu o ensino superior, tanto público quanto privado. O número de matrículas, em cerca de vinte anos, passou de 95.961 em 1960, para 134.500 em 1980. Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento de matrículas.

Para Santos (2009) o aumento da demanda por ensino superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. O setor público não se preparou para esse momento do ensino superior. Já o setor privado foi capaz de absorvê-lo, porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação.

As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande empreendimento. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro.

Esse fenômeno ocorreu na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava a cargo, quase que completamente, do setor público. O setor privado não tinha grandes preocupações com a pesquisa e nem com a qualidade do ensino.

Para Freire (2003), em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-na com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas [...].

Comparando a ação do Estado na atualidade, com as ações de décadas passadas, pode-se afirmar que, não houve mudanças significativas em relação ao papel do poder público, na educação do país. A omissão que era criticada por Paulo Freire, ainda é apontada por uma variedade considerável de profissionais que, ligados ou não a educação, conseguem desenvolver um olhar crítico, relacionado ao sistema educacional. O Estado não procura averiguar se o ensino dado aos alunos é de qualidade. Não há uma cobrança real de resultados que justifique investimento nessa área. Contudo, o que ainda conta para o Estado é a quantidade de pessoas inseridas nas salas de aula e não a importância do conteúdo dado e a metodologia aplicada, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma eficaz.

Na prática pedagógica atual o processo de planejamento do ensino tem sido objeto de constantes indagações quanto à sua validade como efetivo instrumento de melhoria qualitativa do trabalho do professor. As razões de tais indagações são múltiplas e se apresentam em níveis diferentes na prática docente (VEIGA, 2002, p. 41).

A década de 1980 foi de crise econômica e de transição política que culminou, com uma nova Constituição em 1988 e, logo no início da década seguinte, a eleição direta para presidente. Nesse período, tanto o setor público quanto o privado foram atingidos pela estagnação no ensino superior, porém, os reflexos da crise econômica causaram maior efeito no setor privado.

Segundo Santos (2009) retrata que entre 1985 e 1990, aumenta em 145% o número de

instituições privadas, passando de 20 para 49. Essa multiplicação não foi positiva para o ensino como um todo e nem para a clientela que dela fazia uso.

Cavalcante (2000) relata que na década de 80, por decisão do governo, a expansão passa a ser contida e o controle direto começa a ser “afrouxado”. Nesse período

[...] verificou-se uma expansão dos cursos noturnos, que, dentre outros objetivos, são criados para atender a uma nova demanda. Concentra-se no setor privado e se revela numa oportunidade “mais fácil” de ingresso em setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Em 1986, 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As universidades federais resistiam à implementação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% das matrículas (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 06).

Assim começava uma grande competitividade entre as instituições privadas, provocadas, principalmente, pela escassez de candidatos, no que as universidades e os grandes estabelecimentos levam vantagem em relação às faculdades menores.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) no ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, apresenta-se como uma reordenação do sistema educacional por inteiro e abre um conjunto de inovações que podem fazer o acesso ao ensino superior menos elitista.

Através dela, fixou a obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de ensino superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superior. Se para as instituições públicas pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei, para o setor privado representou uma ameaça de perda de status e autonomia.

Segundo a professora Nina Ranieri (2000, p. 25),

[...] a Lei n. 9.394/96 é inovadora e modernizadora. Ao romper com as rígidas prescrições da legislação anterior, insinua a possibilidade de haver uma revisão das posições do Estado ante questões recorrentes no ensino superior brasileiro, tais como descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública, competências normativas e executivas nos diversos sistemas de ensino, regime jurídico das instituições públicas e sua autonomia frente aos governos mantenedores, dentre outros.

Foi nesse período que se criou o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências entre as instituições privadas e de alunos e professores do setor público. Com os primeiros resultados, ganhou em parte a simpatia das instituições do setor público, já que os cursos mais bem classificados a elas estavam vinculados. O Provão foi severamente criticado pela forma propagandística como seus resultados foram divulgados pelo MEC.

Para Cunha (2003), nas duas gestões de FHC as principais ações voltadas para o ensino superior foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; criação do Enem, como alternativa ao tradicional vestibular criado em 1911; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

Iniciado em 2003 o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por se apresentar como um governo popular democrático, as expectativas da sociedade eram muitas e ambiciosas. Oficialmente, uma das primeiras iniciativas desse governo para o setor se revelou na edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que “institui Grupo de Trabalho Interministerial – (GT) encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003, p. 3).

O mesmo Decreto orientava que o plano a ser elaborado deveria ainda apresentar

[...] medidas visando a adequação da legislação relativa às IFES, inclusive no que diz respeito às suas respectivas estruturas regimentais, bem assim sobre a eficácia da gestão, os aspectos organizacionais, administrativos e operacionais, a melhoria da qualidade dos serviços e instrumentos de avaliação de desempenho (SANTOS, 2009, p. 8).

Nesse período, houve a aprovação da Lei nº 10.861 de 14 de Abril de 2004 que criou o Sinaes; Congresso Nacional o Projeto de Lei que instituiu a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas de ensino superior e criação por meio de Medida Provisória, o Programa Universidade Para Todos (Prouni). Desde 2004, o Provão foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

Crescimento do Ensino Superior no Brasil

O percurso histórico da educação superior demonstra que esta foi instituída para a produção do conhecimento e formação para o trabalho (ANDRADE, 2012). Sob essa ótica, a educação superior tem ganhado novas dimensões no que se refere à formação e produção do conhecimento, tanto na credibilidade em relação ao que contribui para a inclusão social e emancipação humana, quanto na criação de melhores condições de vida a todos e na competência da formação com foco ao desenvolvimento do mercado de trabalho (ANDRADE, 2012). Para a autora, a educação superior de hoje, possui grandes desafios em acompanhar as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, em função do desenvolvimento de um modelo globalizado. Nesse contexto, a capacidade de produção, interpretação, articulação e disseminação de conhecimentos e informações ocupa um recinto excepcional na agenda pública dos Estados e nos setores de produção (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Mancebo, Vale e Martins (2015) corroboram que entre os anos de 1995 e 2010, no Brasil, houve um crescimento no quantitativo total de matrículas (presenciais e à distância) na ordem de 262,52%. Confirmam ainda que a maior expansão ocorreu nas matrículas das instituições privadas, com um aumento de 347,15%, enquanto na rede pública o acréscimo foi de 134,58%. A expansão verificada nesse período sucedeu sob forte incentivo do governo, ocasionando um crescimento desproporcional do ensino privado brasileiro em razão do setor público e que a regulamentação da modalidade de ensino a distância ampliou de forma consideravelmente o quantitativo de matrículas no ensino superior (MACHADO, 2014).

Mancebo, Vale e Martins (2015) justificam que o crescimento das matrículas nas instituições públicas federais, no período supracitado, pode ter ocorrido devido à expansão da rede federal de educação superior por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais⁴¹ (REUNI, 2016). Um dos objetivos do REUNI foi a diversificação das modalidades dos cursos de

⁴¹ O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 com o principal objetivo de ampliar o acesso e a permanência na educação superior. (REUNI, 2016)

graduação por meio da Educação a Distância, a qual vem sendo propalada como uma modalidade excepcional na promoção da democratização, ampliação do ensino e alavancagem das mudanças sociais por meio da educação (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). O Censo da Educação Superior de 2012 mostra que a expansão do número de matrículas nas instituições federais decorre de programas de estabelecimento de novas vagas, mediante a criação de novas instituições de ensino ou novos *campi* (BRASIL, 2014a).

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, aborda em seu artigo 1º que a educação a distância conceitua-se como uma modalidade educacional na qual a intervenção didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem sucede com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores, desenvolvendo os procedimentos educacionais em lugares e tempos diversos. De acordo com esse decreto, a educação a distância pode ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica (desde que autorizado por órgãos normativos de ensino e exclusivamente para complementação de aprendizagem e situações emergenciais); educação de jovens e adultos; educação especial; educação profissional (técnico de nível médio e tecnológico de nível superior) e educação superior (cursos e programas sequenciais, de graduação, de especialização, de mestrado e de doutorado) (BRASIL, 2005).

A educação à distância no Brasil, foi criada e se desenvolveu por meio de iniciativas privadas e decretos governamentais, cumprindo uma trajetória que acompanha a introdução e o crescimento de cada tecnologia no país. Assim, a EaD passou, pela era do correio, da rádio e da televisão, e vive hoje a era da internet, tendo, em cada período, de acordo com suas circunstâncias (GOMES, 2013).

De acordo com o Ministério da Educação, este destaca que a educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.

Para Niskier (2000 apud MUNGNOL, 2009, p. 343), diz que:

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, às vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes.

A dificuldade para se chegar a um consenso sobre a definição de educação a distância está relacionada ao fato de existir uma carência na definição de seus fundamentos. Moore e Kearsley (2007 apud CAETANO; et al., 2015, p. 151) definem a educação a distância.

como o aprendizado esquematizado que acontece normalmente em um espaço diferente do local de ensino, exigindo técnicas específicas de criação do curso e instrução, comunicação mediante várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. Os responsáveis por políticas em nível institucional e governamental têm introduzido a educação a distância para atender às seguintes necessidades:

- acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento;
- proporcionar oportunidades para atualizar aptidões;

- melhorar a redução de custos dos recursos educacionais;
- apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes;
- melhorar a capacitação do sistema educacional;
- nivelar desigualdades entre grupos etários;
- direcionar campanhas educacionais para públicos-alvo específicos;
- proporcionar treinamento de emergência para grupos-alvo importantes;
- aumentar as aptidões para a educação em novas áreas de conhecimento;
- oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar;
- agregar uma dimensão internacional à experiência educacional.

Essa listagem de necessidades acima apresentam algumas das razões pelas quais a educação à distância tem recebido maior interesse dos planejadores nos últimos anos.

Como pode ser verificado nas sinopses das estatísticas da educação superior, somente a partir do ano 2000, que o Ministério da Educação incluiu em seus relatórios as primeiras informações sobre o ensino à distância. Naquele ano, totalizam 1.682 matrículas, dessa modalidade, na rede pública. Todavia, o ensino a distância não parou de crescer, chegando a um total de 1.393.752 matrículas no ano de 2015. A oferta de vagas também cresceu substancialmente, tendo 6.430 vagas, no ano 2000, para 2.387.865 vagas, em 2015.

Todo esse crescimento pode ser notado após a publicação do Decreto 5.622/2005 a qual regulamenta a modalidade de EaD e o Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, criado para o desenvolvimento da modalidade à distância, com a finalidade principal de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil.

Para Gomes (2013), o que se tem visto hodiernamente no campo educacional brasileiro é a capilarização da Universidade Aberta do Brasil com polos avançados por toda a extensão brasileira, mesmo em lugares carentes por especialistas em EaD. Nota-se também a proliferação de instituições privadas, cursos e metodologias de ensino à distância que trazem um barateamento dos cursos, obtido pela redução da proporcionalidade entre o número de docentes e tutores por aluno e pela simplificação do processo didático-pedagógico.

Com o acréscimo dos dados estatísticos da educação à distância a partir de 2000, foi possível identificar ao longo dos últimos 15 anos que a EaD vem crescendo gradativamente, sendo que no ano 2000 o percentual de matrículas era menos de 1% e em 2015 atingiu 17,36%. Entretanto, os cursos presenciais ainda prevalecem na estrutura do sistema educacional brasileiro com mais de 80% das matrículas no ensino superior.

Tabela 1 - Comparativo entre o número de matrículas na Educação Superior nas modalidades Presencial e a Distância no período de 2000-2015

Ano	Presencial	Percentual relativo ao total de matrículas	Ensino a Distância (EaD)	Percentual relativo ao total de matrículas	Total de matrículas
2000	2.694.245	99,93%	0,06%	1.682	2.695.927
2001	3.030.754	99,82%	0,17%	5.359	3.036.113
2002	3.479.913	98,84%	40.714	1,16%	3.520.627
2003	3.887.022	98,73%	49.911	1,27%	3.936.933
2004	4.163.733	98,59%	59.611	1,41%	4.223.344
2005	4.453.156	97,49%	114.642	2,51%	4.567.798
2006	4.676.646	95,74%	207.991	4,26%	4.884.637
2007	4.880.381	92,96%	369.766	7,94%	5.250.147

2008	5.080.056	87,47%	727.961	12,53%	5.808.017
2009	5.115.896	85,92%	838.125	14,08%	5.954.021
2010	5.449.120	85,41%	930.179	14,58%	6.379.299
2011	5.746.762	85,26%	992.927	14,73%	6.739.689
2012	5.923.838	84,17%	1.113.850	15,82%	7.037.688
2013	6.152.405	84,21%	1.153.572	15,78%	7.305.977
2014	6.486.171	82,85%	1.341.842	17,14%	7.828.013
2015	6.633.545	82,63%	1.393.752	17,36%	8.027.297

Fonte: Mec/Inep/Censo do Ensino Superior, 2018.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015, a Região Sudeste é responsável por 46,6% de matrículas em cursos presenciais no ensino superior no Brasil, seguida pelas regiões Nordeste (21,6%), Sul (15,4%), Centro-Oeste (9,3%) e Norte (7,1%). Vale destacar, que o estado do Espírito Santo, ocupou a décima sétima posição na distribuição de matrículas por estado, representando 1,89%.

Ainda de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, a maior concentração de matrículas na EaD está na faixa etária dos 25 a 34 anos (41,3%), sendo que na rede pública atingiu 40,9% dos alunos têm entre 25 e 34 anos e na rede privada com 41,4%.

A Região Sudeste é responsável por 38,1% das matrículas em cursos EaD de ensino superior no país, seguidas pelas regiões Sul (20,8%), Nordeste (18,7%), Norte (12,5%) e Centro-Oeste (9,9%). Vale destacar que o estado do Espírito Santo ocupa a décima segunda posição representando na distribuição de matrículas por estado, 2,4%.

Segundo Caetano, et al. (2015 apud BRASIL, 2013) o Censo da Educação Superior mostrou que em 2013 as matrículas nos cursos de ensino à distância, ficam mais condensadas nas Universidades (70,8%) e Centros Universitários (25,2%). Cerca de 4% das matrículas restantes foram distribuídas nas Faculdades e Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). A maior parte das matrículas nos cursos de ensino à distância está na rede privada de ensino (86,6%). O maior percentual de matrículas destinou-se aos cursos de licenciatura (39,1%). A seguir, aparecem os cursos de bacharelado (31,3%) e os cursos tecnológicos (29,6%). Pode-se verificar uma distribuição das matrículas nas três formas, com pequenas diferenças percentuais.

Educação Presencial e Educação a Distância

O Ministério da Educação (2018) estabelece que o ensino superior pode ser ministrado em duas modalidades: presencial e à distância. O ensino presencial é aquele que exige a presença do aluno em no mínimo 75% das aulas em todas as avaliações, enquanto que na EaD o processo de ensino dá-se sem interação física entre professor e aluno.

De acordo com Aretio (1994), a Educação Presencial (EP), é o ensino convencional, ou seja, aquele que acontece a partir da comunicação direta entre professor e aluno. Para Iahn, Magalhães e Bentes (2008), na visão tradicional, o professor exerce o papel de um transmissor de informações e o aluno o papel de repetidor destas, sendo este o modelo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas. Moura (2011) corrobora afirmando que na modalidade de ensino presencial o professor costuma transmitir o conhecimento aos alunos de forma direta, “seca”, limitando a participação dos mesmos no processo. Vilela (2011) salienta ainda a importância da didática do professor no ensino presencial afirmando que, se ela não for boa e madura o suficiente, os alunos terão o aprendizado prejudicado.

Já a Educação a distância (EaD) destaca-se como uma forma de educação adequada e

desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial (BELLONI, 2003). A definição mais citada para EaD foi criada por Keegan em 1980, sendo o “método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de modo que a comunicação entre o professor e o aluno possa se realizar mediante textos impressos, meios eletrônicos, mecânicos ou outras técnicas” (KEARSLEY, 1996, apud RODRIGUES, 1998, p. 6).

A educação a distância, pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece, de modo geral, que professor e aluno ficam separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, sendo que a interação entre eles ocorre de modo indireto, ou seja, pelo uso de alguma tecnologia (MORAN, 2002; NUNES, 2012). Faria e Salvadori (2010) ressaltam que a evolução do conceito de EaD se refere aos processos de comunicação, pois esta cada vez mais passa a possuir maiores possibilidades tecnológicas para efetivar a interação entre os pares para aprendizagem. Entretanto, ressalta ainda que muitos autores, ao tentar conceituar a EaD, apresentam definições que estão relacionadas apenas ao aspecto da distância física entre aluno e professor, esquecendo-se de levar em conta outras características que são específicas da EaD, as quais podem ser destacadas: “o ensino da escrita predominando sobre o ensino docente; o estudo por leitura fortemente acentuado em relação ao estudo pelo ouvir; o grau de acessibilidade influenciando a qualidade do estudo e o status sociográfico dos estudantes” (PETERS, 2010, p. 44).

No Brasil, a Educação a distância é definida por meio do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005, p. 1), tendo a seguinte definição:

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

Segundo Alves (2011), o ensino à distância caracteriza-se como a mais democrática das modalidades de educação, já que é capaz de atender várias pessoas ao mesmo tempo e chegar até elas apesar das diferentes distâncias e horários.

Assim, destaca-se que uma das características mais importante da EaD é sua flexibilidade temporal e espacial, pois possibilita implementar propostas educacionais organizadas e adequadas à realidade das pessoas que desejam continuar estudando (COIÇAUD, 2001; SOUSA, 2004). Já para Almeida (2003), a administração do tempo pelo aluno e a autonomia para realizar as tarefas são características importantes que devem ser destacadas no ensino a distância, enquanto, Castro et al. (2005) salientam que o aluno é o ator principal no palco da educação a distância. As características das respectivas modalidades de ensino são descritas no quadro seguinte.

Quadro 1 - Diferenças entre ensino presencial e EAD

Características	Ensino Presencial	Ensino à distância
Base geográfica	O centro geográfico de ensino é a sala de aula.	Como há separação física entre professor e aluno o local de ensino é diverso, podendo uma mesma turma de alunos alcançar diferentes localidades.
Ênfase na interação social	Há um envolvimento maior entre o professor e o aluno desenvolvido no contato face a face	A interação social entre professor e aluno ocorre no ambiente virtual

Situação do ensino	Controlada pelo professor, há um maior risco do aluno ficar passivo.	A aprendizagem é independente e autônoma. O aluno torna-se mais ativo porque os caminhos da aprendizagem serão decididos por ele, embora não se descarte a orientação do professor.
Papel do professor	Fonte do conhecimento	Mediador do conhecimento
Metodologia de aprendizagem	Envolve normalmente aulas expositivas, debates, discussões em grupo.	Vincula-se ao espaço de interação pelo conhecimento, centra-se mais nas discussões em grupo e na busca pelo <i>feedback</i> de conteúdos trabalhados.
Recursos	Quadro, retroprojeter, projetor multimídia, vídeos, videoconferências, pouca ênfase dada a internet.	Videoconferências, <i>chat</i> , feed de notícias entre os grupos, painéis de opiniões virtuais, como instrumentos mediadores de aprendizagem

Fonte: Adaptado de Oliveira, Ferreira e Dias (2004, p. 7-8).

Analisando o Quadro 1 acima, é possível identificar as diferenças entre a EaD e o presencial e que, demonstram que no processo de ensino-aprendizagem, estas, estão vinculadas aos recursos e a forma de interação entre professor e aluno.

Alonso (2010), ao realizar um estudo sobre a expansão do ensino superior no Brasil e a EaD, evidencia fatores que resultam no aumento da oferta de cursos, sobretudo as políticas públicas que visando ampliar a oferta de vagas no ensino superior obteve nos mecanismos da EAD maiores formas de consolidar tais estratégias, entretanto a ausência de financiamento nesse sentido por parte do governo possibilitou o avanço dessa modalidade na esfera privada. Relata ainda a autora, que em contraponto a sua expansão, tem o EAD críticas severas quanto à efetividade como modelo de aprendizagem, principalmente em face de se questionar os mecanismos tecnológicos e a estrutura adotada pelas IES para a mediação do ensino.

Para Vianey (2008), Marchi, Streit e Araújo (2010) e Alves (2011), tal modalidade estaria se constituindo em uma importante alternativa de educação continuada, na medida em que contribui para ampliar as perspectivas de atualização profissional e acesso à educação superior das populações, e tem como características principais, a interação e o aprendizado colaborativo, autonomia do aprendiz e flexibilização de tempo e espaço.

Avaliando as especificidades, que caracterizam o processo de aprendizado na educação à distância, Borges (2007) realizou um estudo procurando evidenciar que fatores de fato levam os estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia a optar por estudar na modalidade EaD ou presencial e notou-se em geral, que fatores tais como: realização de uma formação superior, especialmente para aqueles estudantes que habitavam em cidades de pequeno porte, condições de profissionalização, condições para estudar e realizar suas tarefas sem sair de casa, sem a necessidade de deslocamento de cidades, de abandono da família e do emprego, fatores como a economia e a segurança também são apontados como positivos pelos estudantes da educação a distância pelo fato de não precisarem transitar quilômetros em rodovias perigosas para assistirem aulas diariamente, diferentemente dos estudantes do curso presencial. Um outro fator apontado como positivo diz respeito à frequência, como as atividades não são todas presenciais, os estudantes podem realizar suas atividades em qualquer local e horário assim eles não precisam justificar faltas, em caso de viagem a

trabalho, por exemplo.

A pesquisa ainda mostra que alguns estudantes do curso à distância apontam dificuldades para sua participação no curso, por sua metodologia e exigências. Este aspecto demonstra que mesmos que os estudantes à distância tenham consciência da oportunidade que tiveram para a realização de uma formação superior, esta foi a única opção de formação.

Ainda de acordo com estudo de Borges (2007), é possível perceber que eles continuam tomando como referência para a avaliação de um curso, a modalidade presencial. A EaD é vista não como uma modalidade de ensino e sim como uma opção de ensino que, na falta de modalidade presencial, se apresenta como uma alternativa, mas que se fosse possível optar, os estudantes optariam por frequentar um curso presencial.

Santos et al. (2013) realizaram um estudo procurando evidenciar que fatores de fato levam os estudantes de Ciências Contábeis a optar por estudar na modalidade EAD, presencial ou semipresencial EAD e notou-se em geral, que fatores tais como: acessibilidade a um computador, experiência na internet, interesse por informática e não ter dificuldades no acesso ao ambiente virtual, são considerados os principais elementos condicionantes da rejeição ou não dos discentes na escolha pelo ensino EAD em contraponto ao presencial.

Concordando com os resultados apontados por Santos et al. (2013), Cornachione Júnior, Casa Nova e Trombeta (2007) enfatizam que o sucesso da educação à distância depende de diversos fatores, como: infraestrutura tecnológica, tamanho da classe e experiência individual com a tecnologia.

Antunes et al. (2005) buscando analisar a existência de correlação entre as tecnologias educacionais adotadas nas instituições de ensino superior brasileiras em cursos de Ciências Contábeis, que, no Enade do ano de 2003, obtiveram conceitos A e B indicaram que as instituições de ensino superior que empregaram o maior número de recursos de tecnologia em sala de aula (como projetores multimídia, videoconferências, computadores, televisores e internet), apresentaram melhor desempenho. Por outro lado, atividades e recursos característicos, da pesquisa acadêmica (como acesso a banco de dados de periódicos internacionais e nacionais) e da prática profissional contábil (como o uso softwares contábeis), embora não menos significativos, não foram considerados diferenciais.

Andrade (2008), vislumbrando a construção de uma proposta pedagógica no EAD no Curso de Ciências Contábeis analisou a qualidade da aprendizagem de alunos que foram submetidos ao uso de um modelo de interatividade promovido com o auxílio de software que consiste em uma ferramenta interativa que cria *avatars* que dialogam com os conteúdos promovendo uma interação com o usuário e de um método de estudos de caso, visando orientar à tomada de decisões. Os resultados demonstraram um nível satisfatório de assimilação entre eles, confirmando que a adequada elaboração dos instrumentos pedagógicos exerce influência sobre a qualidade do EAD.

Para Borges e Fagundes (2009) a qualidade de comunicação e de interatividade com os sujeitos envolvidos em um curso a distância dependerão do interesse dos estudantes e também dos critérios que serão delimitados pelos organizadores e administradores do curso.

Dados relacionados ao Enade, que integra o Sinaes, organizados pelo Inep, mostram que a expansão do ensino superior foi recorrentemente acompanhada por índices de baixa qualidade do ensino/aprendizagem, sobretudo nos três cursos em que se concentram as matrículas do ensino superior: Administração, Direito e Pedagogia.

Para Alonso (2010) o argumento de que a EaD imprimiria “menos qualidade” no ensino superior, por conta de sua expansão, parece frágil quando tomamos os dados gerais relacionados a este nível de ensino no Brasil. A dinâmica da expansão, a forma pela qual se organiza a maior parte das instituições superiores, entre outros fatores, expressa contexto em que a EaD, como parte disso, talvez por sua maior visibilidade em razão dos inúmeros polos presenciais espalhados pelo país, é tomada, emblematicamente, como o elemento problemático na expansão do ensino superior. Isso não significa desconhecer os problemas oriundos da instalação de cursos e polos pelo país afora. O único senão, nesse caso, é o de considerar o contexto, a dinâmica e a lógica implícita na aceleração da oferta dessa modalidade no ensino superior. Desatar a expansão da EaD da propagação no ensino superior brasileiro parece temeroso. Aprofundar a discussão sobre essa temática seria condição necessária, talvez não suficiente, para elaboração de políticas públicas para o ensino superior brasileiro, principalmente se tratarmos da formação de professores.

É possível chegar a compreensão através de estudos analisados de que não se pode dizer que existam critérios específicos para comprovar a efetividade ou não da EaD, sabe-se, porém que entre a EaD e o modelo presencial de ensino, as principais variáveis de influência no desempenho discente têm relação direta: com o uso de tecnologias, o fator tempo, adequação de práticas metodológico-pedagógicas e o nível de comprometimento dos alunos.

Avaliação de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior

No Brasil, a partir da década de 80, passaram a ser discutidas, políticas de avaliação da educação superior, através de algumas iniciativas como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). A implementação dessas políticas deu-se através da Lei n. 9.135/95 que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos, conhecido na ocasião como o Provão, detalhado por meio do Decreto n. 2026/96.

Nessa mesma época, foram lançados também a Avaliação das Condições de Ensino e o Censo de Educação Superior, mas o Provão recebeu uma atenção maior por parte da mídia e das instituições. Entretanto, apesar do crescimento do Provão (de três áreas de conhecimento testadas em 1995 para 26 áreas em 2003), de seu papel central e da sua larga aceitação, ele foi veementemente criticado por muitos.

Em 2003, com a mudança de governo, o Ministério de Educação designou uma comissão (Comissão Especial de Avaliação (CEA), para estudar o tema da avaliação do ensino superior e propor alternativas ao modelo existente. Em 27 de agosto de 2003, a Comissão divulgou uma proposta preliminar para uma nova rede de avaliação, com componentes articulados e integrados, chamada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, ou mais sucintamente, Sinaes. Após um período de discussões em nível nacional que resultaram em várias alterações à proposta, o Sinaes foi instituído pela Lei nº 10.861/04, de 14 de abril, 2004, aprovada por grande maioria na câmara federal e no senado. O Enade, a avaliação de curso e a avaliação institucional passaram a ser os elementos desse sistema nacional.

Francisco e Monteiro (2016, p. 6) consideram que:

[...] o ENADE tem guardado princípios de sua essência, na medida em que reúne um conjunto de informações que servem de suporte a gestão dos cursos de graduação, mas também tem sido objeto de críticas profundas de pesquisadores, que levantam seus desafios desde o surgimento dos indicadores de qualidade, preconizados na Portaria Normativa No. 23, de 29 de dezembro de 2010. A partir do Conceito Preliminar de Curso e do Índice Geral de Curso, as críticas ao ENADE surgem devido a dependência desses indicadores de um “evento” que ainda é pouco compreendido pela comunidade acadêmica, sobretudo pelos

estudantes. Isso faz com que estes negligenciem o momento, prejudicando o entendimento de diversos pontos do evento que podem impactar nas condições regulatórias da instituição.

Para muitos críticos, o Enade distorce a noção de avaliação da educação pois, ao invés de avaliar os problemas para superá-los, ele ranqueia as melhores universidades/centros universitários/faculdades para beneficiá-las com mais investimentos, como por exemplo dispensando-as de comissões avaliadoras in loco na sede da Instituição para determinados processos regulatórios e punindo os cursos e instituições de ensino superior com piores notas, sendo uma delas a redução de vagas no curso com resultado insatisfatório. A obrigatoriedade de comparecimento na prova também é criticada nas notas, já que prevê a não concessão dos diplomas para os estudantes ausentes.

Outros pontos apontados como problemáticos no Enade são o assédio moral aos estudantes que são responsabilizados por possíveis maus resultados, e o favorecimento à lógica empresarial que a divulgação dos resultados ranqueados geram.

O argumento por trás da crítica é o de que, embora os estudantes sejam obrigados legalmente a fazer o Enade, muitos não têm o compromisso com a prova. Portanto, seu resultado não mensura, necessariamente, o aprendizado durante a graduação. Situação esta difícil de ser gerida pelas Instituições de Ensino.

Brito (2008, p. 841) considera que a avaliação Enade:

[...] a avaliação no caso Enade, quando concebida como um processo dinâmico, pode ser usada como referencial para que as Instituições de Educação Superior disponham de evidências empíricas não apenas de suas debilidades, mas também de suas potencialidades e de suas realizações. Conhecendo e dando a conhecer os elementos que integram e interagem em cada IES, é possível transformá-la em direção às metas almejadas, organizando a instituição de modo que esta atue e forme profissionais engajados e comprometidos com uma sociedade em constante mudança.

Os defensores do Enade enfatizam que o exame pode ser utilizado como um indutor da melhoria dos currículos dos cursos de graduação, à medida em que se intensificar, entre os estudantes e as instituições, a percepção da relevância do exame. A existência do Sinaes é apontada como um fator que gerou impacto na gestão das instituições de ensino superior, que se veem frente à necessidade de aprimorar a qualidade da oferta dos cursos num contexto de rápida expansão do sistema (ABMES, 2017).

Wordell (2012) e Molck (2013) levantam uma condição de uso dos indicadores resultantes do entendimento do Enade enquanto evento. Ainda destacam o importante papel dos usos dos relatórios disponibilizados pelo Inep e dados do CPC (Conceito Preliminar do Curso) como instrumentos de governança, enfatizando que a sensibilização, a partir desses elementos, é um indicativo que determina o desempenho positivo, ou seja, acima dos referenciais mínimos de qualidade. Concluem destacando que há pontos que devem ser defendidos para inclusão do Enade na cultura da instituição, com destaque para a sensibilização, para um profundo estudo dos instrumentos de avaliação aplicado pelos professores e para o uso dos resultados que são publicados pelo Inep para a reavaliação do projeto pedagógico.

No que se refere ao desempenho estudantil, faz parte do processo avaliativo do Enade uma prova de abordagem multidisciplinar que versa sobre os conhecimentos gerais, conteúdos de formação básica e profissional e tem por finalidade identificar o nível de competências que estão

sendo disseminadas pelas IES aos seus discentes. (INEP, 2018; BRITO, 2008).

A nota do Enade, juntamente com o conceito do Indicador de Diferença dentre os desempenhos Observados e Esperado (IDD) e as variáveis de insumo (corpo docente, programa pedagógico e infraestrutura) integram a constituição do Conceito Preliminar do Curso (CPC), que nos cursos de graduação contribuem para a formação do Índice Geral de Cursos avaliados de uma determinada instituição (IGC). O referido exame tem como preocupação analisar o nível de preparação e de qualidade formativa do discente, e sua nota é composta da avaliação dos níveis de desempenho, destes, junto às provas de conhecimentos a que são submetidos, cuja métrica de análise baseia-se na composição das médias obtidas nos cursos que realizaram o exame, a partir da comparação entre o desvio-padrão das médias obtidas pelos discentes do mesmo curso em todo país, bem como do afastamento padronizado dos conceitos obtidos por estes em cada prova, medidos por uma escala de regressão. Nesse sentido, os cursos que apresentaram níveis de afastamentos entre os intervalos menor que -3,0 (menos três) e maior que 3,0 (três), obtiveram respectivamente nota 0 (zero) e 5 (cinco) no Enade (BRASIL, 2018).

Quanto às percepções sobre sua relevância, nota-se que tal aspecto é ponto de conflito. Na opinião de Brito (2008), em educação, as mudanças não são imediatas e atitudes levam, às vezes, décadas para serem mudadas. Assim, deve existir uma certa constância naquilo que é exigido, pois as IES precisam ter clareza do que ocorrerá a médio e longo prazo. Infelizmente, a troca constante dos altos escalões administrativos é acompanhada de mudanças que prejudicam a evolução e consolidação de um sistema. A mudança nos altos escalões não pode vir acompanhada de mudanças nas boas políticas públicas em curso. A implantação da política deve vir acompanhada de ajustes finos e adequações necessárias, pois, no caso do Sinaes, como o próprio nome diz, o conceito subjacente é dinâmico e, mesmo durante a implantação, ajustes podem ser realizados; o que não pode ocorrer é uma mudança na concepção e um apego excessivo a índices.

Preocupações vinculadas a compreender esses níveis de desempenho vêm sendo observadas em muitos estudos, tais como o Cruz; Espínola; Freitas Júnior (2009); Cruz; Teixeira (2012), Bruni et al. (2013) e Silveira et al. (2014).

Cruz; Espínola e Freitas Júnior (2009) analisaram a estrutura curricular de 37 cursos de graduação em Administração, atendendo a classificação das disciplinas em: profissionalizantes, de raciocínio quantitativo e de estudos organizacionais, buscaram testar o nível de influência destas no desempenho discente no ano de 2009. Os resultados denotaram que as disciplinas relacionadas ao raciocínio quantitativo apresentaram significância.

Cruz e Teixeira (2012) realizaram um estudo junto a 149 cursos de ciências contábeis, entre IES públicas e privadas brasileiras, visando identificar relações entre os percentuais de conteúdos curriculares entre as disciplinas de formação básica, profissional e teórico-prática no desempenho discente, e não encontraram relação significativa, ressaltaram porém, que os aspectos relacionados as questões regionais, qualificação docente e organização pedagógica, apresentaram diferenças significativas na análise realizada, apontado para a existência de complexidades no processo de avaliação do respectivo resultado.

Bruni et al. (2013) avaliaram a estrutura curricular dos cursos de Ciências Contábeis nordestinos evidenciando as relações entre disciplinas, adequação dos conteúdos curriculares às normas do ISAR/UNCTAD/ONU e CFC (2009) e desempenho discente no Enade de 2009. Analisaram 315 cursos e perceberam que embora o nível de adequação não tenha relação direta com o resultado discente no Enade, a presença de disciplinas específicas, tais como: Contabilidade Internacional e Métodos Quantitativos, ofereceram significativa influência no desempenho dos discentes no exame.

Silveira et al. (2014) realizaram um estudo junto a 4 IES (públicas e privadas) em Minas Gerais, que ofertam o curso de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, buscando identificar que fatores afetam o desempenho no Enade de seus discentes. Evidenciaram as principais ações adotadas pelas IES para melhorar a sua classificação no Enade e no IGC. Fatores adotados de mudanças, tais como: melhoria de infraestrutura e qualificação docente foram itens observados principalmente pelas IES privadas, que agregaram aos resultados. Notou-se que as IES públicas não possuíam ações pontuais para motivar o desempenho de seus discentes. Em contrapartida, as IES privadas que têm investido na preparação discente e docente para o Enade, têm alcançado consecutivas melhoras em seus resultados.

Machado (2014), apresenta indícios de que os resultados de aprendizagem dos estudantes desta modalidade EAD podem ser melhorados caso os alunos venham a utilizar, com maior frequência, a estrutura dos polos na realização de atividades grupais e estudos independentes. Conclui-se também que a satisfação no âmbito da interatividade é o fator que mais contribui para o prognóstico dos resultados de aprendizagem. A pesquisa realizada por esse mesmo autor, mostra que os resultados do Enade de 2012 apresentaram que 20% dos estudantes concluintes do ensino superior, na modalidade EaD, alcançaram um resultado inferior a 25% em relação à nota máxima possível no exame. A modalidade presencial apresentou um dado semelhante, pois 18% dos estudantes alcançaram menos de 25% do maior resultado possível.

Segundo Litto (2008), o Enade é um importante indicador do desempenho acadêmico. Nele, os egressos dos cursos superiores à distância, de nove das treze áreas do conhecimento avaliados em 2007, obtiveram notas melhores do que aqueles que estudaram na modalidade presencial. Nos Cursos de Ciências Contábeis e Administração (área de negócios), os alunos da EaD que participaram do ENADE 2007 obtiveram desempenho similar aos estudantes de cursos presenciais.

No contexto internacional, (ANSTINE e SKIDMORE, 2005 apud CAETANO, et al., 2015) realizaram um trabalho que examinou a eficácia do ambiente de aprendizagem online em relação ao ambiente de aprendizagem tradicional em programas de pós-graduação. Os resultados evidenciaram que os estudantes online marcaram uma pontuação quase 5 pontos percentuais menor que os estudantes da classe tradicional.

Em um estudo similar, realizado por KOMARINSKI, 2015 apud CAETANO, et al., 2015) verificaram junto a estudantes do curso de saneamento, através do exame ServSafe, um desempenho dos alunos das turmas tradicionais superior ao de alunos de turmas online, mesmo em um cenário em que os alunos a distância que optaram pelo curso apresentavam, inicialmente, maior experiência prática e conhecimento prévio, quando comparados aos estudantes de aulas presenciais.

Por sua vez WOMACK, 2010 apud CAETANO, CARDOSO, et al., 2015) encontrou diferenças substanciais e estatisticamente significativas no desempenho de alunos de uma disciplina de graduação em educação de uma universidade americana, em que os alunos da modalidade tradicional alcançaram melhor desempenho que os estudantes matriculados na modalidade a distância, mesmo quando a disciplina, em ambas as modalidades, apresentavam o mesmo instrutor. No entanto, COBB, 2010 apud CAETANO, et al., 2015, que investigou estudantes de mestrado de uma universidade do Alabama, e (VROEGINDAY, 2005 apud CAETANO, CARDOSO, MIRANDA, FREITAS, 2015), que pesquisou estudantes de graduação americanos que foram submetidos a um mesmo professor e disciplina, resultaram em conclusões divergentes, apresentando desempenhos mais favoráveis aos estudantes dos cursos online em comparação aos estudantes da modalidade tradicional.

Apesar de todas as pesquisas, trazerem contribuições relevantes, percebe-se que é muito

complexo traçar fatores determinantes, que de modo definitivo, possam evidenciar o que de fato tem influência no desempenho estudantil no Enade. Contudo, não desprezando os aspectos subjetivos relacionados ao próprio processo de aprendizagem e que estão mais vinculados ao compromisso e motivação do aluno, observa-se que variáveis como: estrutura curricular, perfil docente, metodologias e práticas de ensino, características regionais dos cursos, entre outros aspectos, podem se constituir em caminhos de oportuna análise.

Metodologia

A opção metodológica proposta para este estudo delinea-se para um estudo exploratório, de natureza descritiva, quantitativa baseado em análise de dados secundários, uma vez que são relatórios já publicados e disponíveis para consulta.

Richardson (1999, p. 70) afirma que a abordagem quantitativa

[...] caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.

O enfoque quantitativo utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, descritas nos objetivos desta pesquisa, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias. Esta pesquisa é quantitativa, pois apresenta o assunto de modo geral e se baseia em extrair, analisar e entender as informações dos dados do conteúdo da prova Enade, utilizando dados estatísticos como referência dos métodos de análise, assim como obter dos coordenadores de curso de Pedagogia se há na matriz curricular alguma disciplina fundamental para o bom desempenho do aluno no Enade.

A condução desta pesquisa foi realizada, tendo por base as IES que oferecem o curso de graduação em pedagogia nas modalidades EaD e presencial no estado do Espírito Santo. Nos procedimentos de coleta de dados, alicerçou-se em relatórios de consulta pública através do site do Inep na base de dados de microdados do Enade, referente aos ciclos avaliativos de 2005 a 2014. As instituições, por sua vez, foram identificadas por meio do relatório de consulta avançada, obtido via sistema eletrônico de acompanhamento de processos que regulam a educação superior no Brasil, denominado e-MEC, uma vez que os relatórios disponibilizados na base de microdados, não é possível identificar a categoria e organização de cada instituição avaliada.

A fim de compor uma parcela selecionada criteriosamente do universo das IES levantadas, estipulou-se que os critérios de inclusão das IES para participação nessa pesquisa seriam: ofertar o curso de graduação em Pedagogia em nível de licenciatura; ofertar o curso na modalidade EaD e/ou presencial; e, ainda ter participado do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes em um dos quatro ciclos avaliados, realizados nos anos de 2005, 2008, 2011 e 2014.

Foi participante também na pesquisa os coordenadores de curso de Pedagogia das IES selecionadas. A seleção dos coordenadores como participantes dessa pesquisa justifica-se pelo fato de que esses indivíduos têm por atribuição a realização da gestão pedagógica do curso, formulação e/ou reformulação/implementação/desenvolvimento de propostas curriculares, além, é claro, de representarem o papel de mediador do processo de avaliação, podendo assumir a consolidação dos princípios do SINAES.

Para que as coordenações de curso pudessem ter a participação nessa pesquisa, foi feito um levantamento de endereços eletrônicos cadastrados no e-MEC de cada Instituição avaliada e em seguida disparado para estes endereços o formulário da pesquisa contendo perguntas fechadas e

abertas através de um *link* via *Google Docs*.

População e Amostra

A população da pesquisa é constituída pelas instituições de ensino superior do curso de Pedagogia convocados para o Enade nos ciclos de 2005 a 2014 do estado do Espírito Santo e coordenadores de curso do respectivo curso. A Tabela 2 mostra de forma clara a quantidade de IES consideradas pela pesquisadora em cada ciclo de acordo com sua organização acadêmica e modalidade de ensino.

Tabela 2 - Número de Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia participantes dos ciclos avaliativos do Enade no período de 2005 a 2014

Ciclo	EaD			Presencial			Total		
	Particular	Pública	Total	Particular	Pública	Total	Particular	Pública	Total
2005	0	1	1	24	2	26	24	2	26
2008	11	2	13	33	3	36	44	5	49
2011	0	0	0	24	1	25	24	1	25
2014	0	0	0	28	1	29	28	1	29

Fonte: Dados da Pesquisa/2018

Para o desenvolvimento da pesquisa dos coordenadores de curso de pedagogia, foi necessário o envio através de *link* o formulário criado no *Google Docs*, sendo disparado para 83 endereços eletrônicos que constavam no cadastro das IES na base de dados do sistema e-MEC. Desses 83 endereços eletrônicos, foi possível a participação de somente nove coordenadores de curso na resposta do questionário. Ressalta-se que caso a IES apresentou mais de um endereço eletrônico no cadastro constante no sistema e-MEC, este também foi considerado pela pesquisadora.

Coleta de Dados

Para alcançar os objetivos almejados a coleta de dados utilizada é indireta, pois se baseia em fontes documentais através de relatórios no site do Inep, de cadastro de instituições no sistema e-MEC, bibliográficas através de meio impresso ou eletrônico e de formulário eletrônico disponibilizado aos coordenadores de curso. Além disso, houve também envio de e-mails para o Inep na possibilidade de obter maiores informações sobre os relatórios da base microdados, tendo em vista que o mesmo passou por atualização por parte do órgão, em junho de 2018, ocasionando assim, um atraso para o desenvolvimento dessa pesquisa.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio da verificação das seguintes variáveis: instituição presencial ou a distância, conceito e ano, no site do INEP, e-MEC e questionário aplicado aos coordenadores de curso das instituições com perguntas fechadas.

O período considerado no estudo para a coleta de dados foi de 2005 a 2014, a fim de obter os conceitos atingidos pelas instituições de ensino, em todos os anos, comparando os resultados entre os períodos. Os dados foram obtidos e coletados em relatórios e arquivos que constam no site do INEP, e-MEC e nos sítios eletrônicos das instituições.

Análise de Dados

A análise dos dados deu-se da seguinte forma: através do site do INEP, verificou-se os dados relacionados à nota do Enade no período correspondente de 2005 a 2014, referente aos exames aplicados no curso de Licenciatura em Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. Foram

investigados relatórios, que observou se continham o código das IES. A partir daí, fez-se o cruzamento das informações do INEP com os dados do e-MEC afim de diagnosticar se o curso de Pedagogia era presencial ou a distância. Em conformidade com o objetivo da presente pesquisa, realizou-se um levantamento das instituições de ensino que oferecem cursos de Pedagogia na modalidade presencial e a distância e foram averiguadas as notas dos resultados do Enade com o propósito de compará-las no período analisado para detectar a evolução das notas do exame ao longo dos anos. A coleta dos dados deu-se no período correspondente a março e abril de 2018.

Método de Análise

Os programas utilizados para a realização das análises foram o IBM SPSS *Statistics* versão 24 e STATA versão 12.

Inicialmente, os dados coletados foram sintetizados e sumarizados por meio de estatísticas descritivas com o comportamento da amostra estudada em relação aos conceitos obtidos, buscando analisar o número de IES, os tipos de organização (centro universitário, faculdades, universidades e institutos federais de educação ciência e tecnologia) e a dependência administrativa (privada ou pública) e demais variáveis do estudo.

Após a análise das estatísticas descritivas dos dados, procedeu-se a análise de regressão simples com estimador MQO e erros de padrão robustos à heteroscedasticidade, na qual a variável dependente foi a nota bruta padronizada dos estudantes e a variável explicativa a modalidade na qual os estudantes estavam vinculados.

Para verificar se os dados seguem a distribuição normal, é necessário utilizar os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-wilk, considerando a hipótese nula de que os dados são normais.

O Método estatístico utilizado para analisar o comportamento das variáveis utilizado foi o teste não paramétrico Mann-Whitney, já que foi realizado o teste de normalidade e verificado que os dados não possuem distribuição normal. Dessa forma, de acordo com Devore (2006, p.580), “o procedimento paramétrico “teste t” não poderia ser utilizado, pois não apresenta uma amostra aleatória de distribuição normal. Logo, o método mais adequado para esse tipo de amostra é o teste de Mann-Whitney, ideal para distribuições não normais”.

Testes Estatísticos

O teste estatístico serviu para provar estatisticamente uma suposição e trata-se de uma técnica para se fazer a inferência estatística sobre uma população a partir de uma amostra. É uma regra de decisão para aceitar ou rejeitar uma hipótese estatística com base nos elementos amostrais.

A hipótese estatística trata-se de uma suposição quanto ao valor de um parâmetro populacional, ou quanto à natureza da distribuição de probabilidade de uma variável populacional.

O teste de Mann-Whitney (*Wilcoxon rank-sum test*) é indicado para comparação de dois grupos não pareados para se verificar se pertencem ou não à mesma população e cujos requisitos para aplicação do teste t de Student não foram cumpridos. Na verdade, verifica-se se há evidências para acreditar que valores de um grupo A são superiores aos valores do grupo B. O teste Mann-Whitney pode ser considerado a versão não paramétrica do teste t, para amostras independentes.

- Não incorpora as suposições restritivas, características dos testes paramétricos;
- Os dados não precisam estar normalmente distribuídos (free distribution). É necessário, apenas, que eles sejam ordenáveis;

- São baseados em postos de observações e não em seus valores, como no caso dos paramétricos.
- Esta prova se aplica na comparação de dois grupos independentes, para verificar se pertencem ou não à mesma população;
- Na verdade, verifica-se se há evidências para acreditar que valores de um grupo A são superiores aos valores do grupo B.

Procedimento para:

- a) Formular as hipóteses;
- b) Colocar os dados dos dois grupos em uma única ordenação crescente.

Às observações empatadas atribuir a média dos postos correspondentes;

- c) Considerar:
 - N1 = número de casos do grupo 1;
 - N2 = número de casos do grupo 2;
- d) Calcular:
 - R1 = soma dos postos do grupo 1;
 - R2 = soma dos postos do grupo 2;
- e) Calcular a estatística de Mann-Whitney (U)

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

- f) Escolher o menor valor de U,

- Se $n < 20$ Utilizar a tabela de valores críticos de Mann-Whitney (U) ou Se o valor de “U” encontrado na fórmula anterior for menor ou igual ao valor de “U” correspondente na tabela, rejeita-se a hipótese nula.
- Caso o valor seja maior, não temos evidências suficientes para rejeitar a hipótese nula.

Caso contrário, pode ser utilizado o cálculo de z:

$$z = \frac{U - \mu_R}{\sigma_R} \quad \mu_R = \frac{n_1 \cdot n_2}{2} \quad \sigma_R = \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12}}$$

Análise de Regressão

A análise de regressão estuda o relacionamento entre uma variável chamada a variável dependente e outras variáveis chamadas variáveis independentes, serve para mostrar que uma variável depende de outras variáveis de estudo e pode ser explicado por outras. A nota variável dependente deste estudo é a modalidade de ensino, a qual pode ser explicada por outras como a nota, o gênero, por exemplo. Este relacionamento é representado por um modelo matemático, i.e., por uma equação que associa a variável dependente com as variáveis independentes. Este modelo é designado por

modelo de regressão linear simples se define uma relação linear entre a variável dependente e uma variável independente. Se em vez de uma, forem incorporadas várias variáveis independentes, o modelo passa a denominar-se modelo de regressão linear múltipla.

A regressão linear simples e múltipla avaliaram a relação da nota geral do Enade dos estudantes com os possíveis fatores que pudessem explicar a mesma.

Correlação

A correlação é usada para verificar associação entre variáveis, para saber se existe relação estatística entre variáveis do estudo. O conceito de correlação refere-se a uma associação numérica entre duas variáveis, não implicando necessariamente uma relação de causa e efeito.

A análise dos dados para verificar correlações é feita de forma exploratória.

O estudo da correlação numérica entre as observações de duas variáveis é um passo intermediário na análise de um problema.

Se a representação gráfica de duas variáveis em um sistema cartesiano resultar em pontos alinhados, ajustando-se a uma reta, se está na presença de uma relação linear.

Regressão Linear Simples

A análise de regressão é utilizada principalmente para fins de previsão.

Tem por objetivo desenvolver um modelo estatístico que possa ser utilizado para prever os valores de uma variável dependente, com base nos valores correspondentes a pelo menos uma variável independente.

Estamos interessados na relação matemática de causalidade com que fatores a avaliar/ou com que finalidade.

Regressão Linear Múltipla

A regressão múltipla envolve três ou mais variáveis, portanto, estimadores. Ou seja, ainda uma única variável dependente, porém duas ou mais variáveis independentes (explanatórias).

A finalidade das variáveis independentes adicionais é melhorar a capacidade de predição em confronto com a regressão linear simples. Isto é, reduzir o coeficiente do intercepto, o qual, em regressão, significa a parte da variável dependente explicada por outras variáveis, que não a considerada no modelo.

Mesmo quando estamos interessados no efeito de apenas uma das variáveis, é aconselhável incluir as outras capazes de afetar Y, efetuando uma análise de regressão múltipla, por 2 razões:

- a) Para reduzir os resíduos estocásticos. Reduzindo-se a variância residual (ERRO PADRÃO DA ESTIMATIVA), aumenta a força dos testes de significância;
- b) Para eliminar a tendenciosidade que poderia resultar se simplesmente ignorássemos uma variável que afeta Y substancialmente.

Uma estimativa é tendenciosa quando, por exemplo, numa pesquisa em que se deseja investigar a relação entre a aplicação de fertilizante e o volume de safra, atribuímos erroneamente ao

fertilizante os efeitos do fertilizante mais a precipitação pluviométrica.

O ideal é obter o mais alto relacionamento explanatório com o mínimo de variáveis independentes, sobretudo em virtude do custo na obtenção de dados para muitas variáveis e também pela necessidade de observações adicionais para compensar a perda de graus de liberdade decorrente da introdução de mais variáveis independentes.

O Modelo Matemático

A equação da regressão múltipla tem a forma seguinte:

$Y_c = a + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_kx_k$, onde:

- a = intercepto do eixo y ;
- b_i = coeficiente angular da i -ésima variável;
- k = número de variáveis independentes.

ou, como define Wonnacott (1981, p. 326):

$$Y_i = \alpha + \beta x_i + \gamma z_i + e_i$$

β é interpretado geometricamente como o coeficiente angular do plano, na medida em que nos deslocamos na direção do eixo dos X 's, mantendo Z constante: β é, assim, o efeito marginal da variável X sobre Y .

γ é o coeficiente do plano na medida em que nos movemos na direção do eixo dos Z 's, mantendo X constante: γ é, assim, o efeito marginal da variável Z sobre Y .

Enquanto uma regressão simples de duas variáveis resulta na equação de uma reta, um problema de três variáveis implica num plano, e um problema de k variáveis implica em um hiperplano.

Também na regressão múltipla, as estimativas dos mínimos quadrados são obtidas pela escolha dos estimadores que minimizam a soma dos quadrados dos desvios entre os valores observados Y_i e os valores ajustados Y_c .

Interpretação da Regressão “Outros Fatores sendo Iguais”

Na regressão simples:

b = aumento em Y , decorrente de um aumento unitário em X .

Na regressão múltipla:

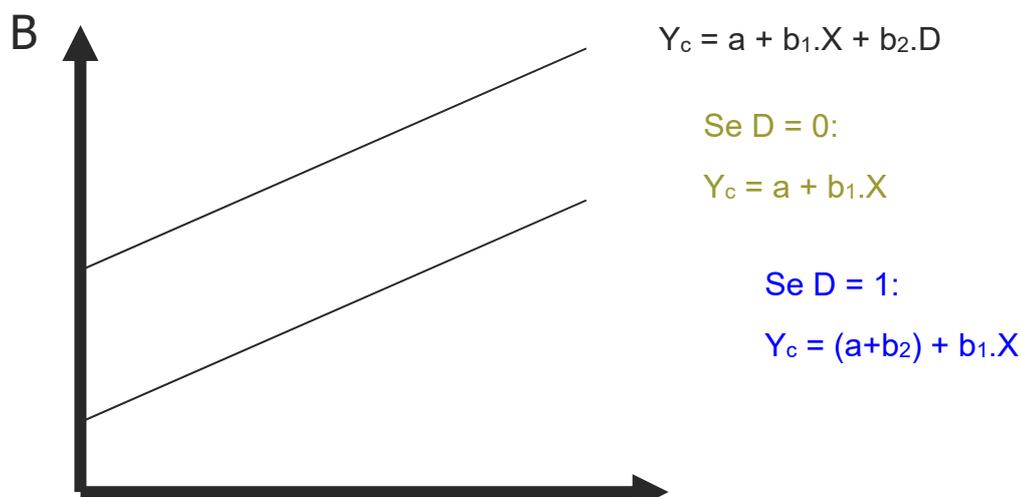
b_i = aumento em Y se X_i for aumentado de 1 unidade, mantendo-se constantes todas as demais variáveis X_i .

Variáveis Binárias (0-1)

Inclusão de Variáveis Binárias

Imagine uma investigação sobre a relação entre a aquisição de títulos do governo (B) e a renda nacional (Y). Observações anuais realizadas mostram que a relação dos títulos em função da renda acusa dois padrões distintos – um para o tempo de guerra e outro para o tempo de paz.

A relação normal de B para Y (reta inferior) está sujeita a uma mudança para cima (reta superior) durante o período de guerra (ver figura abaixo). Dessa forma, B deve ser relacionado com Y e com outra variável – a guerra (W).



W não representa uma série completa de valores, mas apenas dois: fixamos em 1 o seu valor para todo o período de guerra e em 0 para os anos de paz (W é uma variável do tipo 0-1 ou variável muda ou ainda variável DUMMY ou binária).

$$E(B) = \alpha_0 + \beta Y + \gamma W$$

Onde:

$$W = 0, \text{ para os anos de paz} \quad \Rightarrow \quad E(B) = \alpha_0 + \beta Y$$

$$W = 1, \text{ para os anos de guerra} \quad \Rightarrow \quad E(B) = \alpha_0 + \beta Y + \gamma$$

Tendenciosidade Causada pela Exclusão da Variável Muda

Pela análise da figura, pode-se observar que o fato de ignorarmos uma variável favorece a tendenciosidade e aumenta a variância residual.

Se deixarmos de calcular a regressão múltipla, incluindo a variável muda guerra, e calcularmos erroneamente a regressão simples de B sobre Y, ela acusará coeficiente angular demasiadamente grande, provocando uma tendenciosidade para cima, causada pelo fato de os anos de guerra acusarem ligeira tendência para serem anos de renda elevada.

Assim, as vendas mais altas de títulos, que deveriam ser atribuídas em parte à época de guerra, seriam erroneamente atribuídas à renda somente.

Multicolinearidade

Na Regressão Simples

Quando os valores de X acusam pequena (ou nenhuma) variação, o efeito de X sobre Y já não pode ser sensivelmente investigado. Mas se o problema é prever Y – ao invés de investigar a dependência de Y em relação a X – a concentração dos valores de X aí é que não terá mesmo influência, desde que limitemos nossa previsão a este mesmo pequeno intervalo de valores de X .

Na regressão simples, nestes casos, nosso melhor ajustamento para Y não será uma reta, mas antes um ponto (X, Y) .

Na Regressão Linear Múltipla

Na regressão múltipla, nosso melhor ajustamento para Y , neste mesmo contexto, não é um plano, mas sim uma reta.

Quando duas variáveis independentes X e Z são colineares, ou quase colineares (isto é, altamente correlacionadas), temos o problema da multicolinearidade (no caso de 2 variáveis, apenas colinearidade).

De forma análoga à regressão simples, isso não gera problemas na previsão de Y , desde que não procuremos prever a partir de valores de X e Z afastados de nossa reta de colinearidade. Entretanto não é possível investigar a influência de X somente (ou Z somente) sobre Y .

O problema da multicolinearidade surge, num exemplo simples, quando um pesquisador considera X como a quantidade de fertilizante em libras por are e comete o erro de medir a quantidade de fertilizante em onças por are, usando-a como outro regressor, Z .

Como qualquer peso avaliado em onças deve ser 16 vezes seu valor em libras ($Z = 16X$), todas as combinações de X e Z devem recair sobre esta reta, num exemplo de colinearidade perfeita.

Mais sutilmente, a colinearidade pode surgir, por exemplo, quando são usados dois regressores medidos em termos de preços, exigindo cuidado especial para que tal fato não ocorra.

Análise e Discussão dos Dados

Neste capítulo, são apresentadas as análises e discussão dos resultados acerca da quantidade de aluno participantes de cada ciclo avaliativo do Enade no período proposto para a pesquisa, assim como, as categorias e organizações acadêmicas, descrição das notas brutas na formação geral e componente específico para cada tipo de modalidade, a associação da nota bruta geral com a modalidade de ensino a qual o aluno estava vinculado, associação da nota bruta geral com alguns fatos que possam explicar a mesma e comparação das medianas das notas brutas entre a modalidade sob a qual o estudante estava vinculado para saber se a nota dos discentes do curso possuem uma diferença entre as modalidades de ensino e organização acadêmica das IES.

A descrição dos dados foi apresentada na forma de frequência observada, porcentagem, valor mínimo e máximo, medidas de tendência central, variabilidade e percentis.

Verificou-se a associação da modalidade sob a qual o estudante estava vinculado com alguns fatores através do teste do qui-quadrado de Pearson.

O teste de Mann-Whitney verificou a diferença das medianas das notas (formação geral, componente específico e geral) da modalidade sob a qual o estudante estava vinculado e entre as categorias de alguns fatores.

As regressões lineares simples e múltipla avaliaram a relação da nota geral do ENADE dos estudantes com os possíveis fatores que pudessem explicar a mesma. As premissas de normalidade dos resíduos (Kolmogorov-Smirnov), ausência de autocorrelação serial (Durbin-Watson), ausência de multicolinearidade (FIV) foram verificadas, porém não se fez necessária a verificação da ausência de heteroscedasticidade, pois se utilizou o erro padrão robusto. Utilizou-se a nota bruta da prova padronizada para a tentativa de minimizar os *outliers* e melhorar a predição do modelo e consequentemente o ajustamento de algumas premissas.

O nível alfa de significância adotado em todas as análises foi de 5% com intervalo de confiança de 95%.

Indicador de Presença dos Ciclos Avaliados e Categoria/Organização Acadêmica

Buscando atender ao primeiro objetivo que foi analisar o indicador de presença do aluno concluinte e indicador de presença para cada tipo de modalidade traçando um comparativo considerando a descrição do ciclo avaliativo, categoria administrativa da IES, organização acadêmica da IES e gênero, apurou-se o quadro comparativo, conforme apresenta a Tabela 3 abaixo.

Tabela 3 - Descrição do Ano, Categoria Administrativa da IES, Organização Acadêmica da IES, Gênero, Indicador de Presença / Concluinte e Indicador do Tipo de Presença para cada tipo de Modalidade sob a qual o Estudante estava vinculado

		EAD		Presencial		Valor p*
		n	%	n	%	
Ano	2005	150	59.52	1416	45.46	< 0.001
	2008	102	40.48	1699	54.54	
Categoria administrativa da IES	Federal	156	61.90	210	6.74	< 0.001
	Estadual	20	7.94	0	0.00	
	Municipal	0	0.00	108	3.47	
	Privada	76	30.16	2797	89.79	
Organização acadêmica da IES	Universidade	240	95.24	489	15.70	< 0.001
	Centro Universitário	5	1.98	1270	40.77	
	Faculdade	3	1.19	1071	34.38	
	Instituto Superior ou Escola Superior	4	1.59	285	9.15	
Gênero do estudante	Feminino	245	97.22	2992	96.05	0.353
	Masculino	7	2.78	123	3.95	
Indicador de concluinte / ingressante	Ingressante	100	39.68	1503	48.25	0.009
	Concluinte	152	60.32	1612	51.75	
Indicador do tipo de presença na prova	Estudante ausente	25	9.92	239	7.67	0.202
	Estudante participante	227	90.08	2876	92.33	
(*) Teste do qui-quadrado de Pearson significativo ao nível de 5%						

Fonte: Microdados do ENADE, 2018.					
-----------------------------------	--	--	--	--	--

O teste do qui-quadrado de Pearson evidenciou entre as modalidades de ensino com os ciclos de 2005 e 2008, que na modalidade EaD houve redução no número de estudantes participantes em 2008 (40.48%), enquanto no ensino presencial ocorreu um aumento (54.54%). Uma das consequências dessa redução de número de estudantes participantes no Enade de 2008 em comparação ao ano de 2005 da modalidade EaD, pode ser justificada devido a evasão, tendo em vista que os maiores índices de evasão na EaD, segundo Maia, Meirelles e Pela (2004) e o anuário da AbraEAD (2007), são nos cursos de extensão e graduação.

Evasão dos cursos a distância consiste em alunos que não completam cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matriculam e desistem antes mesmo de iniciar o curso (MAIA; MEIRELLES; PELA, 2004). Já Farias, Alcântara e Goia (2008) consideram como alunos evadidos aqueles que desistiram definitivamente de cursar uma das disciplinas ofertadas na modalidade a distância em qualquer etapa do período letivo.

Infelizmente, a base de dados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação, não disponibiliza informações estatísticas dos cursos da modalidade EaD o que dificulta a ter dados concretos para a redução de número de participantes do Enade em 2008.

Na análise da categoria administrativa da IES, é possível observar, que a modalidade de ensino EaD possui a maior prevalência de instituições de ensino federal (61.90%) e no ensino presencial estão nas IES privada (89.79%).

A EaD é recomendada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, no artigo 80, a possibilidade de uso da educação a distância em todos os níveis de ensino. Todavia, a normatização para oferta dessa modalidade de educação ainda vem sendo discutida e desenvolvida. Segundo Segenreich (2010, p.1),

Desde a institucionalização da Educação a Distância (EAD), como integrante do sistema de educação formal no Brasil, pela Lei n. 9.394 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/1996, esta modalidade de ensino vem ocupando um espaço crescente na educação superior. As primeiras diretrizes da LDBEN/96, como o próprio nome indica, somente abriram as possibilidades de oferta dessa modalidade de ensino, deixando o detalhamento das normas de credenciamento, supervisão e avaliação para uma fase posterior.

Assim, a normatização da EaD no Brasil tem sua maior ênfase no setor público por ocasião da aprovação do Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006, que em seu Art. 1º, institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Na análise da organização acadêmica da IES, a maior prevalência para a modalidade EaD foi para a Universidade (95.24%) e para o presencial o Centro Universitário (40.77%) seguido da Faculdade (34.38%). Houve maior prevalência de alunos concluintes na EaD (60.32%) e no ensino presencial (51.75%).

A figura 1 abaixo, nos mostra a descrição da quantidade de provas em cada ano de aplicação do Enade de cada modalidade sob a qual o estudante estava vinculado. Observa-se que nos ciclos da avaliação referente aos anos de 2011 e 2014, o resultado ficou em zero, pois a base utilizada pela pesquisadora foi a do Microdados do Inep disponível para consulta pública. Entretanto, após várias trocas de e-mail com o Inep não foi dada uma resposta plausível para a pesquisadora de forma que

justificasse o não aparecimento dos resultados dos ciclos de 2011 e 2014 da modalidade EaD.

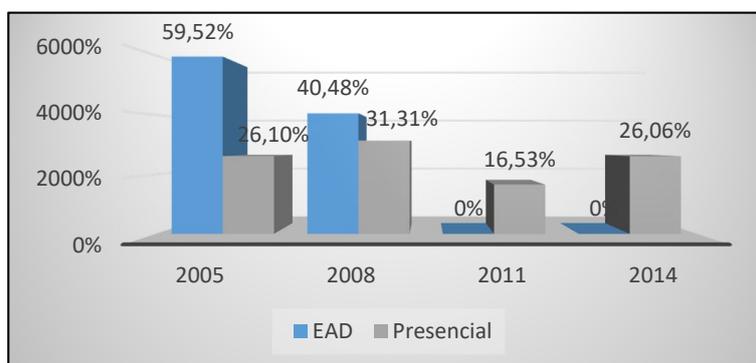


Figura 1 - Descrição da quantidade de provas em cada ano de aplicação do ENADE em cada modalidade sob a qual o estudante estava vinculado

Notas Brutas de Formação Geral do Tipo de Modalidade

Quanto ao segundo objetivo que foi avaliar, comparativamente, os resultados obtidos, pelos cursos de licenciatura em pedagogia, na modalidade a distância e presencial, no Enade, é verificado que a nota bruta na formação geral na EaD, obteve uma mediana de 45.60 e no ensino presencial de 47.20. A nota bruta do componente específico na EaD, teve uma mediana de 43.75 e no ensino presencial de 42.00 e a nota bruta da prova na EaD, teve uma mediana de 43.25 e no ensino presencial de 43.20, porém para o teste não houve diferença das medianas entre as modalidades de vínculos do EaD com o ensino presencial, conforme pode ser verificado na Tabela 4.

Tabela 4 - Descrição das Notas Brutas na Formação Geral, no Componente Específico e no Geral para cada tipo de modalidade sob a qual o estudante estava vinculado

			Nota bruta na formação geral	Nota bruta no componente específico	Nota bruta da prova
EAD	Mínimo		0.00	0.00	0.00
	Máximo		83.50	98.00	96.00
	Mediana		45.60	43.75	43.25
	Média		42.36	40.43	40.43
	Desvio padrão		20.31	21.35	19.94
	Percentil	25	33.43	25.39	27.32
		50	45.60	43.75	43.25
	75	57.29	57.77	56.80	
Presencial	Mínimo		0.00	0.00	0.00
	Máximo		98.00	98.00	88.99
	Mediana		47.20	42.00	43.20
	Média		44.43	40.67	41.46
	Desvio padrão		20.19	19.68	18.60

	Percentil	25	37.00	26.89	35.20
		50	49.79	40.00	46.50
		75	60.59	53.82	57.20
Valor p*			0.125	0.973	0.661
(*) Teste de Mann-Whitney significativo ao nível de 5%					
Fonte: Microdados do ENADE					

Pela estatística F ($p = 0.398$) não há relação entre a modalidade de vínculo e a nota bruta da prova padronizada. Obviamente não há multicolinearidade, pois só há uma variável independente em análise. A ausência de autocorrelação serial é inconclusiva ($D-W = 1.77$). Os resíduos não seguem uma distribuição de normalidade normal ($p < 0.001$) o que não inviabiliza os resultados, porém as conclusões são limitadas apenas a amostra estudada e o R^2 foi de 0.1%. Portanto, as notas não têm relação com a modalidade de vínculo dos estudantes, ou seja, as notas independem de serem do ensino EAD ou do ensino presencial, conforme Tabela 5, o que não segue as expectativas de Alonso (2010).

Tabela 5 - Associação da Nota Bruta Geral com a modalidade sob a qual o estudante estava vinculado

Variável dependente - Nota bruta da prova		β	Erro Padrão Robusto	t	Valor p*	95% de intervalo de confiança para β		FIV
						Limite inferior	Limite superior	
Constante		-0.054	0.063	-0.859	0.390	-0.178	0.070	
Modalidade sob a qual o estudante estava vinculado	EAD	0	-	-	-	-	-	
	Presencial	0.056	0.066	0.845	0.398	-0.073	0.184	1.000
F		0.715						
Valor p (F)		0.398						
Durbin-Watson		1.77						
Kolmogorov-Smirnov (valor p)		< 0.001						
R ² ajustado		0.001						

(β) Coeficiente; (t) Estatística de teste; (FIV) Fator de inflação da variância; (*) Regressão linear simples significativa ao nível de 5%; (0) Categoria de referência da variável independente

(F) Estatística de teste; (Durbin-Watson) Estatística de teste para a verificação da correlação serial, (Kolmogorov-Smirnov) Teste de normalidade para os resíduos; (R^2) Coeficiente de explicação da regressão

Fonte: Microdados do ENADE

Pela estatística F ($p < 0.001$) há relação entre a modalidade de vínculo e a nota bruta da prova padronizada. Não há multicolinearidade, pois o FIV foi menor que 5 (MONTGOMERY; PECK, 1982). Há ausência de autocorrelação serial (D-W = 1.80). Os resíduos não seguem, há uma distribuição de normalidade normal ($p < 0.001$) o que não inviabiliza os resultados, porém as conclusões são limitadas apenas a amostra estudada e o R^2 foi de 5%. Portanto, os estudantes do sexo masculino apresentaram pior desempenho na prova do que as estudantes do sexo feminino e os concluintes tiveram melhores notas do que os ingressantes, conforme Tabela 6 abaixo.

Tabela 6 - Associação da nota bruta geral com alguns fatores que possam explicar a mesma

Variável dependente - Nota bruta da prova	β	Erro Padrão Robusto	t	Valor p^*	95% de intervalo de confiança para β		FIV
					Limite inferior	Limite superior	
Constante	35.387	1.527	23.175	< 0.001	32.393	38.380	
Modalidade sob a qual o estudante estava vinculado	EAD	0	-	-	-	-	
	Presencial	2.010	1.489	1.350	0.177	-0.910	4.929
Código da categoria administrativa da IES	Privada	0	-	-	-	-	
	Pública	-0.104	1.200	-0.086	0.931	-2.457	2.249
Código da organização acadêmica da IES	Demais organizações acadêmicas	0	-	-	-	-	
	Universidade	0.358	1.252	0.286	0.775	-2.098	2.814
Gênero do estudante	Feminino	0	-	-	-	-	
	Masculino	-3.606	1.635	-2.206	0.027	-6.812	-0.400
Indicador de concluinte / ingressante	Ingressante	0	-	-	-	-	
	Concluinte	8.076	0.649	12.437	< 0.001	6.803	9.350
F	34.751						
Valor p (F)	< 0.001						
Durbin-Watson	1.80						
Kolmogorov-Smirnov (valor p)	< 0.001						
R^2 ajustado	0.05						

(β) Coeficiente; (t) Estatística de teste; (FIV) Fator de inflação da variância; (*) Regressão linear simples significativa ao nível de 5%; (0) Categoria de referência da variável independente

(F) Estatística de teste; (Durbin-Watson) Estatística de teste para a verificação da correlação serial, (Kolmogorov-Smirnov) Teste de normalidade para os resíduos; (R^2) Coeficiente de explicação da regressão

Fonte: Microdados do ENADE

Analisando a priori somente as notas brutas da formação geral é possível perceber que as instituições privadas obtiveram maior mediana de notas (47.09) no ensino presencial do que na EaD (38.00). O mesmo ocorreu para as organizações acadêmicas das Universidades (Presencial = 50.90 e EaD = 46.45), Centros Universitários (Presencial = 49.40 e EAD = 40.00) e Faculdades (Presencial = 44.50 e EAD = 0.00), havendo maior mediana de notas no ensino presencial. Os alunos ingressantes alcançaram maiores medianas de notas no ensino presencial (45.70) do que os do EaD (38.75).

As notas brutas dos componentes específicos das categorias administrativas privadas foram maiores no ensino presencial (42.00) em relação ao do EAD (33.60) e o mesmo ocorreu para a organização acadêmica, sendo que o ensino presencial obteve maior mediana (40.70) do que o do EAD (0.00).

As notas brutas das provas das categorias administrativas privadas foram maiores no ensino presencial (42.90) em relação ao do EAD (35.40) e o mesmo ocorreu para a organização acadêmica, sendo que o ensino presencial obteve maior mediana (41.29) do que o do EAD (0.00), conforme tabela 7.

Tabela 7 Comparação das medianas das notas brutas entre a modalidade sob a qual o estudante estava vinculado

		Nota bruta na formação geral			Nota bruta no componente específico			Nota bruta da prova		
		EAD	Presencial	Valor p*	EAD	Presencial	Valor p*	EAD	Presencial	Valor p*
		Mediana	Mediana		Mediana	Mediana		Mediana	Mediana	
Código da categoria administrativa da IES	Federal	50.55	55.20	0.273	47.50	50.50	0.639	49.09	51.05	0.294
	Estadual	42.50	-	-	31.95	-	-	37.19	-	-
	Municipal	-	44.90	-	-	37.55	-	-	39.85	-
	Privada	38.00	47.09	< 0.001	33.60	42.00	< 0.001	35.40	42.90	< 0.001
Código da organização acadêmica da IES	Universidade	46.45	50.90	0.003	45.00	44.09	0.322	44.05	45.50	0.071
	Centro Universitário	40.00	49.40	0.025	33.00	43.59	0.138	34.79	44.79	0.093
	Faculdade	0.00 ¹	44.50	< 0.001	0.00 ¹	40.70	< 0.001	0.00 ¹	41.29	< 0.001
	Instituto Superior ou Escola Superior	48.50	43.50	0.655	37.09	38.50	0.914	41.05	39.40	0.909
Gênero do estudante	Feminino	45.70	47.20	0.165	44.09	42.09	0.890	43.50	43.20	0.739
	Masculino	45.50	48.59	0.402	29.89	39.40	0.459	37.09	41.59	0.481

Indicador de concluinte e / ingressante	Ingressante	38.75	45.70	< 0.001	33.95	37.00	0.197	36.90	39.20	0.033
	Concluinte	51.10	49.00	0.320	47.50	47.00	0.861	49.05	47.70	0.815
(*) Teste de Mann-Whitney significativo ao nível de 5%; (!) Somente três alunos avaliados										
Fonte: Microdados do ENADE										

Granito (2008) e Raush e Cordeiro (2011), tecem críticas aos aspectos metodológicos utilizados pelas IES na promoção da Ead sendo necessária para sua eficácia a promoção de estratégias de aprendizagem adequadas.

Andrade e Ferreira (2012), vislumbrando a construção de uma proposta pedagógica na EaD de um determinado curso, analisaram a qualidade da aprendizagem de alunos que foram submetidos ao uso de um modelo de interatividade promovido com o auxílio do software SitePall da Odcast (que consiste em uma ferramenta interativa que cria *avatars* que dialogam os conteúdos promovendo uma interação com o usuário) e de um método de estudos de caso, visando orientar as tomadas de decisões. Os resultados demonstraram um nível satisfatório de assimilação entre eles, confirmando que a adequada elaboração dos instrumentos pedagógicos exerce influência sobre a qualidade do EAD.

A partir dos estudos analisados, chega-se a compreensão de que não se pode dizer que existam critérios específicos para comprovar a efetividade ou não do EAD, sabe-se, porém que entre o EAD e o modelo presencial de ensino, as principais variáveis de influência no desempenho discente têm relação direta com: o uso de tecnologias, o fator tempo, adequação de práticas metodológico-pedagógicas e o nível de comprometimento dos alunos.

Da Pesquisa com Coordenadores de Curso

Atendendo ao terceiro objetivo desta pesquisa que é verificar, a partir das justificativas dos coordenadores dos cursos que responderam o questionário proposto pela pesquisadora, possíveis semelhanças e diferenças no alcance de resultados satisfatórios para o Enade, foi possível observar que das 83 Instituições avaliadas, somente nove responderam ao questionário proposto, sendo que 44,4% das Instituições ofereciam ambas as modalidades de ensino (EaD e presencial) e 55,6% gerenciam o ensino somente a modalidade presencial.

Ao serem questionadas se a Instituição de Ensino a qual trabalham, possui metas para o alcance de uma boa nota no Enade, todas informaram que sim. Dentre as semelhanças apontadas pelos coordenadores de curso para um resultado satisfatório na avaliação, estão: conscientização dos alunos sobre a importância do Enade (cinco instituições); desenvolvimento de projetos para turmas de Enade prevendo revisão de conteúdos e aplicação de simulados (cinco instituições); proporcionar ensino de qualidade ao longo do curso de forma que a IES obtenha pelo menos a nota 4 (duas instituições), o que corrobora com a defesa de Wordell (2012) e Molck (2013).

Sobre o ponto de vista dos coordenadores quanto ao questionamento, se haveria alguma disciplina importante na matriz curricular que considera fundamental para o Enade, 77,8% consideram que há e 22,2% informaram que não. Dos que responderam considerando que há disciplinas fundamentais, todos responderam que a organização curricular hoje atende a formação de excelência do aluno e a um resultado excelente no Enade.

Por fim, todas as Instituições que responderam o questionário informam que os resultados alcançados nos últimos exames de avaliação, condizem com a real formação que o Projeto Político Pedagógico do Curso oferece para a formação de seus alunos.

Considerações Finais

Para que fosse possível a realização dessa pesquisa, foi necessária a realização de um extenso levantamento bibliográfico, nas bases *Scielo*, BDTD, INEP/MEC, CAPES, a fim de traçar um panorama de produção teórica referente ao Enade. No entanto, não foram encontradas produções específicas do Enade como objeto de pesquisa na Pedagogia. Além disso, foi disponibilizado para os coordenadores de curso das Instituições avaliadas um questionário no formato *google docs*.

Este estudo se propôs a analisar o desempenho do discente do curso de Pedagogia no estado do Espírito Santo, traçando um comparativo entre as modalidades de ensino e os tipos de IES que ofertam os respectivos cursos, comparando-se os resultados dos Enades de 2005 a 2014.

A análise dos Microdados do Enade de Pedagogia, de 2005 a 2014, disponibilizados pelo Inep/MEC, foi imprescindível para elaborar o roteiro de questionário com os coordenadores. Destaca-se que esses resultados necessitam de uma maior reflexão por parte dos gestores das IES, a fim de verificarem melhorias no Projeto Pedagógico do curso, sendo necessário que a coordenação de curso, tome a iniciativa dessa análise, apresente para seu colegiado e NDE os seus resultados.

Percebeu-se entre as modalidades de ensino nos ciclos de 2005 e 2008 que na modalidade EaD houve redução no número de estudantes participantes em 2008, enquanto no presencial ocorreu um aumento.

Foi apurado que a maior concentração de instituições EaD está no ensino federal (61.90%) enquanto o ensino presencial está na privada (89.79%). Na análise da organização acadêmica da IES, a maior prevalência para a modalidade EaD foi para a Universidade (95.24%) e para o ensino presencial o Centro Universitário (40.77%), seguido das Faculdades (34.38%). Houve maior prevalência de alunos concluintes na EaD (60.32%) e no ensino presencial (51.75%).

Percebeu-se que nota bruta na formação geral na EaD, obteve uma mediana de 45.60 e no ensino presencial de 47.20. A nota bruta do componente específico na EaD, teve uma mediana de 43.75 e no ensino presencial de 42.00 e a nota bruta da prova na EaD, teve uma mediana de 43.25 e no ensino presencial de 43.20, porém para o teste não houve diferença das medianas entre as modalidades de vínculos do EaD com o ensino presencial, ou seja, as notas não têm relação com a modalidade de vínculo dos estudantes. Entretanto, a pesquisa apurou que os estudantes do sexo masculino apresentam o pior desempenho na prova, quando comparado com as estudantes do sexo feminino. Fator este que precisa de mais aprofundamento para compreender a razão de tal fato.

Foi possível verificar que as notas brutas da formação geral das instituições privadas obtiveram maior mediana de notas (47.09) no ensino presencial do que na EaD (38.00). O mesmo ocorreu para as organizações acadêmicas das Universidades (Presencial = 50.90 e EaD = 46.45), Centros Universitários (Presencial = 49.40 e EAD = 40.00) e Faculdades (Presencial = 44.50 e EAD = 0.00), havendo maior mediana de notas no ensino presencial.

As notas brutas dos componentes específicos das categorias administrativas privadas foram maiores no ensino presencial (42.00) em relação ao do EAD (33.60) e o mesmo ocorreu para a organização acadêmica, sendo que o ensino presencial obteve maior mediana (40.70) do que o do EAD (0.00).

As notas brutas das provas das categorias administrativas privadas foram maiores no ensino presencial (42.90) em relação ao do EAD (35.40) e o mesmo ocorreu para a organização acadêmica, sendo que o ensino presencial obteve maior mediana (41.29) do que o do EAD (0.00).

Percebeu-se nas respostas dos coordenadores de curso através do questionário que todos possuíam metas para o alcance de uma boa nota no Enade. Dentre as semelhanças apontadas estão: conscientização dos alunos sobre a importância do Enade (cinco instituições); desenvolvimento de projetos para turmas de Enade prevendo revisão de conteúdos e aplicação de simulados (cinco instituições); proporcionar ensino de qualidade ao longo do curso de forma que a IES obtenha pelo menos a nota 4 (duas instituições). Além disso, todos responderam que a organização curricular hoje atende a formação de excelência do aluno e a um resultado excelente no Enade.

A partir dos aspectos elencados, percebe-se que este estudo atendeu aos seus objetivos, com também respondeu ao problema de pesquisas. Este estudo não tem um fim, visto que a sua vastidão de possibilidades sugere novos trabalhos que, possam contribuir para responder a novas indagações advindas dos resultados encontrados.

Por fim, está nas mãos das próprias instituições a qualidade de seus cursos. Se o resultado não foi satisfatório é que algo está errado no processo e é preciso corrigi-lo.

Referências

- ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2007**. São Paulo: Instituto Monitor, 2007. Disponível em: <<http://www.abraEaD.com.br/anuario/anuario2007.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. Disponível em: <<https://abmes.org.br/noticias/detalhe/2024>>. Acesso em: 23 ago 2018
- ALMEIDA, M.E.B. **Educação a distância na internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez, 2003.
- ALONSO, K. M. A Expansão Superior no Brasil e a EAD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 14 abr.2018.
- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Rio de Janeiro, v.10, 2011.
- ANDRADE, C.S. **Educação à Distância on line**: uma proposta pedagógica para expansão do ensino de Ciências Contábeis. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3978/1/arquivo3494_1.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- ANDRADE, M. A. B. A avaliação da Educação Superior: uma breve análise no campo teórico-conceitual. **Revista entre ideias**, Salvador, v. 1, n. 2, 2012.
- ANTUNES, M. T. P.; et al. Tecnologias Educacionais em Cursos de Contabilidade Avaliados no Exame Nacional de Cursos (ENC/2003) com conceitos A e B. **Revista Contabilidade, Gestão & Governança (UNB Contábil)**, v.8,n.1,2005. Disponível em:<https://cggamg.unb.br/index.php/contabil/article/view/171/pdf_84>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- ARETIO, L. Garcia. **Educación a distancia. Bases conceptuales**. In: Educación a distancia hoy. Madrid: Universidad de Educación a Distancia. p. 11 – 57, 1994.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. Decreto de 20 de outubro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 de abr. 2018
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**. Brasília, 2005.
BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2012**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010**. Brasília: MEC, 2010.

BRITO, M. R. F. D. **O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba: São Paulo, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRUNI, A. L., et al. **Avaliação da estrutura curricular de cursos de Ciências Contábeis no nordeste brasileiro**: um estudo sobre a associação entre os resultados no exame nacional de desempenho estudantil e a adequação à proposta do Conselho Federal de Contabilidade. Salvador: UFBA, 2013.

CASTRO, N. J., HAGUENAUER, C., SILVA, E. M., ALVES, L. A., WASHINGTON, M. G. M., CARVALHO, M. B., et al. **O estudo a distância com apoio da internet**. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Midiateca, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/683/2005/11/o_estudo_a_distancia_com_apoio_da_internet_>. Acesso em: 14 de abr. de 2018.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

COIÇAUD, S. **A colaboração institucional na educação a distância**. In I.E. Litwin (Org.), Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa (pp.53- 72). São Paulo: Artmed, 2001.

CORNACHIONE JR, E.B.; CASA NOVA, S. P. C.; TROMBETTA, M. R. **Educação online em Contabilidade**: propensão e aspectos curriculares. **Revista Contabilidade e Finanças**, USP, v. 18, n. 45, p. 9-21, set./dez.2007. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/24311/educacao-on-line-em-contabilidade--propensao-e-aspectos-curriculares>>. Acessado em: 18 de abr. de 2018.

CRUZ, A. J.; TEIXEIRA, A.M.C. Desempenho dos Alunos no Enade de 2009: um estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36, 2012. Rio de Janeiro. **Anais...Rio de Janeiro:EnANPAD,2012**. Disponível em: <http://www.fucape.br/_public/producao_cientifica/2/A LAIR.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CRUZ, N. V. S; et al. **O Ensino da Contabilidade vinculada à área de Custos e Gestão no Curso de Ciências Contábeis no Nordeste Brasileiro**: uma análise da adequação da proposta de conteúdos abordados pelas IES às diretrizes do CFC (2009) e do ISAR/UNCTAD/ONU. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS, 20, 2013, Uberlândia- MG, **Anais...Uberlândia - MG: CBC, 2013**.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

- CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. Campinas. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 82, abr, 2003.
- CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Belo Horizonte. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.
- DEVORE, Jay L. **Probabilidade e estatística: para engenharia e ciências** / Jay L. Devore; [tradução Joaquim Pinheiro Nunes da Silva]. — São Paulo: Cengage Learning, 2006.
- DURHAM, E. **Educação superior, pública e privada (1808 – 2000)**. In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.
- FARIA, A. A.; SALVADORI, A. **A Educação a Distância e Seu Movimento Histórico no Brasil**. Revista das Faculdades Santa Cruz, v. 8, n. 1, janeiro/junho 2010.
- FARIAS, L.; ALCANTARA, V.; GOIA, C. **Índice e causa de evasão na modalidade a distância em cursos de graduação: uma ferramenta para gestão**. 2008. Disponível em: <<http://www.200.169.53.89.download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trab s/t38898.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- FRANCISCO, T. H. A; MONTEIRO, E. C. M.S. **Uma reflexão sobre o ENADE: as ações para a gestão de um importante elemento da avaliação**. 2. Simpósio Avaliação da Educação Superior, agosto/setembro 2016. Disponível em: Monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-influencia-paulo-freire-no-processo-ensino-aprendizagem-educacao-jovens-adultos.htm. Acesso em: 22 ago.2018
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**.7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOMES, L. F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. **Avaliação (Campinas)** (online),v.18,n.1,p.1322,2013.Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/02.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.
- IAHN, L. F.; MAGALHÃES, L. E. R.; BENTES, R. de F. **Educação a distância x educação presencial: estudo comparativo entre dois cursos preparatórios para concurso**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 14., 2008, Santos. Anais...Santos: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000 a 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://www.censosuperior.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acessado em: 04 abr. 2017
- _____. **Indicador de Qualidade das Instituições de Educação Superior**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos-igc>> Acesso em 14 abr. 2018.
- _____. **O que é o Enade?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 15 abr. 2018c.
- LITTO, F. M. **A inspiração e os adversários**. In: SANCHEZ, F. (Coord.) Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.p. 10.
- MACHADO, E. A. **Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes da modalidade de EAD: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração**. São Paulo: USP, 2014. 161 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MAIA, M. C; MEIRELLES, F. S; PELA, S. K. et al. **Análise dos índices de evasão nos cursos superiores a distância do Brasil**. 2004. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Atualidade/Tecnologia/Artigos/AN%C1LISE%20DOS%20CDNDICES%20DE%20EVAS%C3%20NOS%20CURSOS%20SUPERIORES%20A%20DIST%C2NCIA%20DO%20BRASIL.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- MANCEBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. (online), v. 20, n. 60, p. 31-50, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

- MARCHI, A. C. B.; STREIT, I. R.; ARAUJO, D. D. Educação à distância na Faculdade de Passo Fundo: um relato de experiência. **Revista Renote de Novas Tecnologias em Educação**, v.8, n.1, CINTED: UFRGS, dez. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15178/8945>>. Acesso em 18 abr. 2018.
- MATOOS, A.C.P. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA DESCOBERTA AOS DIAS ATUAIS. Acta Cir. Bras. vol.17 suppl.3 São Paulo 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em 09 de ago. 2018.
- MORAN, J.M. **O que é educação a distância**, 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 14 abr. de 2018.
- MORIN, Edgar. **A CABEÇA BEM-FEITA**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.uesb.br/labtece/artigos/A%20Cabe%C3%A7a%20Bem-feita.pdf>>. Acesso em: 25 de mar.2017
- MOURA, R. **Educação: Distância ou Presencial?** Blog Algosobre, 2011. Disponível em: <<https://www.algosobre.com.br/cultura/educacao-distancia-ou-presencial.html>> Acesso em: 14 de abr. de 2018.
- MOLCK, Adauto Marin. (2013). **Exame nacional de desempenho dos estudantes**: impactos nas IES e estratégias de aprimoramento institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004-2010). Dissertação (156 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica da Campinas (PUC).
- Montgomery, D. C. & Peck, E. C. (1982). **Introduction to Linear Regression Analysis**, New York, John Wiley & Sons.
- MUNGNOL, Marcio. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**: conceitos e fundamentos. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Wesley/Downloads/dialogo-2738.pdf. Acesso em: 03 de abr. 2017.
- NUNES, R.C. **A avaliação em educação a distância é inovadora?**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 23, n. 52, p. 274-299, maio/ago, 2012.
- OLIVEIRA, E. S. G.; FERREIRA, A. C. R.; DIAS, A. C. S. Tutoria em educação a distância: avaliação e compromisso com a qualidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 11. ENCONTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1, Salvador, BA, 7 a 10 de setembro de 2004. **Anais...** Salvador: ABED, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/155-TC-D2.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágios da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2010.
- PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil**: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2005: uma abordagem exploratória. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil/tendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2017.
- RANIERI, N. B. **Educação Superior, Direito e Estado**: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96). São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo. Fapesp, 1999.
- REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. O que é o Reuni. [2016]. Disponível em: Acesso em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso em: 20 ago.2018.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, R. S. **Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância**: estrutura, aplicação e avaliação. 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: Acesso em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77531>>. Acesso em 14 abr. 2018.
- SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil – o setor privado**. São Paulo, Hucitec, 2000.
- SANTOS, A. P, et al. **Ensino Superior**: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Disponível em:

- <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>. Acesso em 18 abr. 2018.
- SANTOS, C. K. S, et al. Propensão dos Estudantes de Ciências Contábeis à Educação à distância. **Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe)**, v. 11, n.3, set./dez.2013.Disponível em:<<http://gvpesquisa.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/2206-12124-1-pb.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- SAVIANI, D. et. al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2004.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2007.
- SEGENREICH, S. C. D. **Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas**. ANPAE,2010.Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/111.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2017**. São Paulo, SP, 2017.
- SILVEIRA, C, et al. **Fatores que afetam o desempenho no Enade em IES da cidade de Uberlândia-MG: um estudo Multicasos**. In: CONGRESSO ANPCONT, 8,2014,RiodeJaneiro.Disponível em:<http://www.furb.br/_upl/files/especiais/anpcont/2014/37_3.pdf?20140810074116>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- SOUSA, M. F. G. **Aprender a aprender em educação a distância: a construção da autonomia do aprendiz**. São Paulo: Moderna, 2004.
- TEIXEIRA A. **O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1969.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) **Repensando a Didática**. 19. Ed.Campinas/SP: Papirus, 2002.
- VIANEY, J. Ameaça de um modelo único para a EAD no Brasil. Colabor@ - **Revista Digital da CVA - Ricesu**, v. 5, n. 17, jul. 2008. Disponível em: <http://www.pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/2/2> Acesso em 18 de abr. 2018.
- VILELA, V. V. Por que EAD. **Site percepções e estratégias para suas inteligência - Possibilidades**,2011.Disponível em:<http://possibilidades.com.br/ensino/presencial_x_ead.asp>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo, Editora Ática, 1994.
- WORDELL, Eleni Hosokawa, (2012). **Conceito cinco no ENADE em cursos de Pedagogia: Que referenciais estão em jogo?** Dissertação (255 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/11412>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020