LEITURAS EM EDUCAÇÃO



CREMILDA BARRETO COUTO
RODRIGO DA COSTA ARAUJO
TÂNIA CRISTINA DA C. GREGÓRIO
[Organizadores]

OPÇÃO EDITORA


VOLUME
10
semadar
editora

Série Leituras em educação
Volume 10



Copyright by © 2022
Rodrigo da Costa Araujo *et al.*

Projeto editorial: Wilbett Oliveira

Editoração eletrônica: Editora Cajuína

Revisão: Dos autores

Conselho editorial:
Dra. Andrea Paula de Souza Waldhelm
Dra. Cremilda Barreto Couto
Dra. Querte Teresinha Conzi Mehlecke
Dra. Tânia Cristina da Conceição Gregório

Imagem de capa:
Garota aluna estudando [AkshayaPatra Foundation - Pixabay]

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação [CIP]

A663l Araujo, Rodrigo da Costa *et al.*-
Leituras em educação. Rodrigo da Costa Araujo; Cremilda Barreto Couto; Tania Cristina da Conceição Gregório (Organizadores) 1ª. ed. São Paulo: Opção livros, 2022.
Volume 10.

ISBN 978-85-93447-24-2
DOI: 10.26893/desleituras.v10i10.126

1. Educação. 2. Leitura. 3. Práticas pedagógicas. 4. Gestão educacional. 5. Ensino.
6. Políticas públicas educacionais
I. Título 2. Araujo, Rodrigo da Costa *et al.*.

CDD 370

Todos os direitos reservados.

editora
www.opcaoeditora.com.br
E-mail: contato@opcaoeditora.com.br
(11) 97360-1609

Todos os texto publicados neste livro estão em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.



Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

[*Paulo Freire*]

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

13 AS ARTIMANHAS SÍGNICAS DO LIVRO ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO
Rodrigo da Costa Araujo

41 APONTAMENTOS SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO
Tânia Gregório - Aline de Carvalho Moura

61 A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS DEBATES
Siomara Moreira Vieira Borba - Alexandre Augusto e Souza
Deborah Carvalho de Lima

77 PESQUISA EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES
Cremilda Barreto Couto - Andréa Giglio Bottino
Alice Pereira Xavier Lage

99 LEITURA REFLEXIVA, TEATRO E LITERATURA COM ODILON ESTEVES
Iracema Campos Cusati

119 PESQUISAS SOBRE HOMESCHOOLING NO BRASIL: DIÁLOGOS E REFLEXÕES
Afonso Wescley de Medeiros Santos - Daniela Pereira dos Santos
Diego Câmara de Lima - Tatiane Cristina Mauricio Emerick

145 PREVALÊNCIA DE SOBREPESO E OBESIDADE: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU, AM
João Messias da Silva Furtado

183 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA FRENTE À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO
Elizabeth José Campos

197 ANÁLISE DAS FERRAMENTAS USUAIS E FERRAMENTA EDUCACIONAL TECNOLÓGICA SOFTWARE GEOGEBRA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU, AM
Frankson dos Santos e Santos

229 O LÚDICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ MOTA, MANACAPURU, AM
Rosileide Barbosa Magalhães

245 A DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR
Viviane Paz Brittes Panke



APRESENTAÇÃO

QUESTÕES DE LEITURA E EDUCAÇÃO

A proposta desta coletânea de artigos, em sua décima edição, é reunir pesquisas que refletem sobre as fronteiras entre educação e leitura. Elas, também, de alguma forma, pelos seus recortes, revelam a errância do pensamento e da práxis, mostram caminhos pelos quais a leitura e a pesquisa transitam e dialogam atualmente. Seus dez artigos versam sobre os mais variados aspectos: há aqui desde de leituras críticas pontuais, a leituras que enfocam aspectos propriamente teóricos com relação à tópicos de leitura comparatista.

Estudantes, professores e pesquisadores de qualquer área de conhecimento cada vez mais se interessam por coletâneas, pois a pressa cotidiana e a dinâmica da produção teórica se contrapõem à necessidade de atualização profissional. Assim, surgiu este livro, que oferece diversas visões a respeito da Educação em uma mesma obra, provenientes de estudos com bases teóricas distintas. Se por um lado *Leituras em Educação 10* apresenta diversidade teórica e temática - embora sempre "em torno da educação" -, por outro lado propõe ao leitor o início de um diálogo com seus autores, já que é uma amostra de produção de cada um deles. Aqui o leitor é convidado a buscar, em fontes diversas, respostas (ou mais perguntas) para a multiplicidade de questões relacionadas à Educação.

O primeiro artigo analisa o universo do livro infantojuvenil na tentativa de verificar a maneira como ocorrem os entrelaces texto-imagem-materialidade em situações que o diálogo intersemió-

tico não mais se pauta na mera leitura. Busca-se, através do livro-objeto, demarcar as fronteiras dos modos de representação desses sistemas de linguagem a fim de desvelar as suas relações estéticas. Já o segundo artigo trata da leitura no Ensino Superior. Através de pesquisa bibliográfica, em textos de periódicos científicos, os debates convergem e reforçam a relevância social da leitura e o entendimento dela como uma habilidade a ser desenvolvida.

O terceiro artigo versa sobre a escrita acadêmica, considerando-a dentro do contexto da linguagem científica. Nesse sentido, tem-se por objetivo colocar em debate duas questões fundamentais: a necessidade de rigor na escrita acadêmica e a necessária inter-relação entre a leitura e a escrita acadêmica na produção do conhecimento científico. O quarto artigo objetiva analisar a compreensão de cinquenta e cinco estudantes de graduação, de quatro cursos noturnos, diante dos conteúdos estudados em Metodologia da Pesquisa, assim como, as possibilidades de interlocução e apoio do aprendizado em outras disciplinas voltadas para a pesquisa. O quinto artigo, por sua vez, fala do prazer da leitura, da formação do leitor e de novos conhecimentos promovidos pela interpretação do ator Odilon Esteves que são salientados, nesse recorte, para fomentar uma reflexão sobre o uso didático das palestras cênicas na formação cultural e na ressignificação da vida na contemporaneidade. O universo poético acessado pelo ator-leitor é composto de contos, poesia e prosa recheados de subjetividade e paixão na visitação das obras literárias a que teve acesso pela via dos afetos.

O sexto artigo trata da intensificação da tentativa de regulamentar o homeschooling no Brasil como um modal educacional. Justifica-se, pela leitura-recorte, a necessidade de discussão a respeito de uma propositiva de educação escolar domiciliar. O sétimo artigo investiga a prevalência de excesso de peso em ado-

lescentes na faixa etária de 13 a18 anos, matriculados no 9ºano do Ensino Fundamental e nos 1.º, 2.ºe 3.º anos do Ensino Médio, de uma escola pública, do Município de Manacapuru/AM. O viés contempla os resultados da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas.

O oitavo artigo analisa os objetivos educacionais quanto ao ensino da disciplina Sociologia, historicamente construídos, e suas possíveis implicações no presente. O viés considera as novas formulações legais para o Ensino Médio, BNCC (2018), enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades para as decisões pedagógicas do ensino. São utilizadas produções teóricas sobre políticas de currículo, assim como as produções de diferentes autores sobre a história da inserção da Sociologia no Ensino Médio. Já o nono artigo é um recorte de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas. Analisa-se o uso de ferramentas educacionais usuais e o uso de ferramenta educacional tecnológica (Software Geogebra), tendo como objeto de estudo "função afim" e "função quadrática", conteúdos vivenciados na disciplina de Matemática, em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola do Município de Manacapuru-AM, no ano de 2021.

O décimo artigo é um estudo sobre o ensino da matemática com o objetivo de analisar a importância do lúdico como ferramenta a ser aplicada nessa disciplina nas séries do 6° ano do ensino fundamental II, numa escola pública. Buscou-se conhecer como se relacionam as atividades escolares de ensino e a de natureza lúdica, articulando as duas dimensões no processo de ensino/aprendizagem na consideração da realidade social dos alunos. Por último, o décimo primeiro artigo tenta compreender a forma

como ocorre o processo democrático na gestão pública escolar e a sua importância na formação de um espaço de participação e de formação cidadã. A leitura contemplou as origens do processo democrático da gestão escolar, sua legalização a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 e a sua normatização com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), como também, o papel do gestor escolar nesse contexto, a prática desse processo no dia a dia da escola pública e as perspectivas de manutenção e melhoria desse modelo de gestão escolar.

Esta obra, em sua décima edição, oferece ao público da área de educação um conjunto de onze olhares que vem somar-se a outras edições para compor um instrumental teórico e metodológico atualizado. O objetivo é contribuir, mais uma vez, para lançar novas questões e inúmeras perguntas. Não com a preocupação em respondê-las, mas expandi-las - com as leituras propostas aqui, pela diversidade de perspectivas e recortes ou para novos enfoques sobre os pontos de força que possam ainda surgir.

Os Organizadores



AS ARTIMANHAS SÍGNICAS DO LIVRO ILUSTRADO CONTEMPORÂNEO

Rodrigo da Costa Araujo
Mestre em Ciência da Arte
Universidade Federal Fluminense

Resumo:
Esta leitura analisa o universo do livro infantojuvenil na tentativa de verificar a maneira como ocorrem os entrelaces texto-imagem-materialidade em situações que o diálogo intersemiótico não mais se pauta na mera leitura ou tradução. Busca-se, através do livro-objeto, demarcar as fronteiras dos modos de representação desses sistemas de linguagem a fim de desvelar as suas relações estéticas. A partir de várias concepções teóricas: Linden (2015), Melot (2012), Nova (2008) e, sobretudo, pelos estudos de artistas do livro-objeto Silveira (2013), Moraes (2008; 2013), mapeia-se uma potencialidade semiótica na realização dos sentidos que requisita um novo leitor, mais atento e sensível, ao processo sígnico da construção de sentidos.
Palavras-chave: Leitura. Literatura infantojuvenil. Livro-objeto. Ilustração

Abstract:
This reading analyzes the universe of children's books in an attempt to verify the way in which the text-image-materiality intertwines occur in situations in which the intersemiotic dialogue is no longer guided by mere reading or translation. It is sought, through the object-book, to demarcate the boundaries of the modes of representation of these language systems in order to reveal their aesthetic relations. Based on several theoretical conceptions: Linden (2015), Melot (2012), Nova (2008) and, above all, by the studies of artists of the book-object Silveira (2013), Moraes (2008; 2013), a potentiality is mapped semiotics in the realization of meanings that requires a new reader, more attentive and sensitive, to the sign process of the construction of meanings.
Keywords: Reading. Children's literature. Object-book. illustration

LER/ VER/ TOCAR O LIVRO INFANTOJUVENIL

Durante muito tempo, quando se pensava ou via um livro, o que se vinha predominantemente, à mente, eram textos pertencentes a diferentes gêneros impressos sobre as páginas, sem que nenhuma ou pouca importância fosse atribuída a elementos de sua materialidade. Atualmente, não é esta realidade que o leitor, de qualquer idade, se depara com livros infantojuvenis contemporâneos. Mais do que meras páginas impressas, o livro, atualmente, é compreendido como um objeto estético que inclui, em sua composição, múltiplos modos ou gêneros de representação, com elementos combinados de impressão, imagens visuais e *design*.

No tocante ao livro-objeto, a atenção à materialidade e ao suporte físico tem conhecido desenvolvimento recente. Isso fica evidente, sobretudo, em termos de valorização do *designer* gráfico e do projeto gráfico e artístico editorial, reconhecendo-lhe, dessa maneira, uma autoria e uma relevância significativa na definição do artefato final que é o livro, para o qual concorrem, em proporções semelhantes, também o texto e a ilustração. Nesse contexto, os elementos paratextuaIs e peritextuais - recursos verbais e não verbais - são extremamente importantes para a definição do livro infantojuvenil contemporâneo e o investimento artístico no livro como um objeto, que, por sua vez, é considerado uma estratégia importante no processo criativo, já que todos esses elementos que integram este artefato (capas, guardas, folhas de rosto, contracapa etc) constroem a interação para multiplicar as suas possibilidades de leitura.

Recentemente, as pesquisas sobre o livro-objeto e as suas subcategorias também têm interessado a muitos especialistas contemporâneos, apesar de sua história e de sua edição não serem recentes. Elas, contudo, se revelam, particularmente, produtivas, mas também foram relacionadas às práticas literárias de vanguarda, como as que ocorrem durante aos diferentes momentos do Modernismo, em inúmeros contextos.

Hoje, mais do que nunca, possivelmente com os avanços e concorrência dos livros digitais em formatos *e-books* e em outros formatos, a expansão e o avanço pela publicação de livros com investimento na materialidade se propagam a outros segmentos editoriais, para além do livro de artista ou livros ilustrados.

A atualidade de formatos como *pop-up*[1], livros interativos, livros sensoriais ou livros ilustrados são exemplos e indicativos da atração dos leitores de todas as idades. Eles são objetos que promovem um tipo de leitura que, além do exercício cognitivo e estético, são interativos físico e sensorial com o objeto impresso.

A importância da materialidade nos livros infantis e juvenis reforça, assim, não apenas a sua dimensão narrativa, mas repercute na ludicidade das práticas pedagógicas, muitas vezes associadas ao perfil interativo e performático da leitura estética dentro ou fora de ambientes pedagógicos.

Diante desse contexto, esta leitura abordará o livro infantil e juvenil para além de sua configuração textual, ao que é comumente associado e percebido. Busca-se esse viés, através de sua importância como objeto, em sua materialidade e em suas possibilidades sensoriais de transmissão de informação.

O recorte, selecionado para esta leitura, é o livro-objeto, suas características e o cenário de possibilidade de expressão sígnica e de expansão das narrativas na literatura infantojuvenil contemporânea.

O QUE É UM LIVRO-OBJETO?

Em virtude das inúmeras tipologias que estão ao seu redor ou na construção desse objeto ou, por vezes, no seu jogo híbrido de ser configurado, há uma flexibilidade na sua conceituação. Algumas vezes ele é chamado de livro de imagem, livro brinquedo, livro interativo, livro ilustrado ou livro de artista - porém estas formas de objetivação estimulam, ainda mais, suas próprias definições, identificadas por pesquisadores da área, de acordo com olhares específicos voltados para esse objeto livro. Nesta leitura, o conceito de livro-objeto é considerado como um tipo especial de publicação, que excede a formulação tradicional de livro e se configura na fronteira entre literatura e projeto visual.

Os livros-objeto, aqui retratados, são objetos que implicam a sua reprodução por meios mecânicos, em larga escala, e que o projeto do objeto valoriza e considera as possibilidades como produto industrial. Eles exploram, criativamente, o hibridismo de linguagens para a expansão de suas narrativas. Nesse caso, o projeto de livro-objeto busca transformar uma abstração literária em uma obra "verbo-visual comercial" (SILVEIRA, 2008, p. 14).

O livro-objeto, nesta leitura, é, portanto, um produto híbrido e que, por isso mesmo, reforça a simbiose entre texto, imagem e suporte. Explora, pelo seu hibridismo, o processo simultâneo da narrativa literária, das narrativas imagéticas, sensoriais, além da dimensão tátil, escultórica, que elucida a importância do *design* no seu projeto na busca da expansão das narrativas. Nesse caso, além de ultrapassar a linguagem verbal, o objeto livro constitui-se com um livro permeável às mais variadas influências artísticas, funcionando como objeto de experimentação e, também, de indagação do próprio conceito de livro infantojuvenil.

Para Vera Casa Nova, o livro-objeto se insere no diálogo entre as artes e nessa travessia "constrói uma arte desterritorializada de matérias e formas" (2008, p. 117) e isso é o que, também, proporciona, por sua vez, o prazer da visualização ou da tactilidade.

Ele é um produto que acompanha a poesia visual, "rompe com uma forma de olhar as artes, centrada no suporte, pois o desloca, na medida em que o objeto escultural é também, segundo ela, "um objeto escritural" (2008, p. 117).

Ao refletir sobre o livro ilustrado contemporâneo, Sophie Van der Linden, pesquisadora francesa, em *Para ler o livro ilustrado* (2011) propõe uma leitura que se considere o livro como "um conjunto de interações entre textos, imagens e suportes" (p. 9). Para ela:

> [...] ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. [...] é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma relação a outra (LINDEN, 2011, p. 8-9).

Os livros ilustrados possuem, segundo a pesquisadora, a materialidade como parte narrativa. E por isso mesmo, ao entrarem em contato com a leitura e com os leitores, eles ampliam suas possibilidades de sentido, ou seja, no ato de ler está em jogo, além das palavras e das imagens, o livro como este universo; próximo dessa materialidade que os toca, sensibiliza e possibilita reinventar a leitura, instigando, dessa maneira, outras formas de experimentar e do gesto de estar com o livro. Disso resulta a manifestação de sincretismos, característica expressiva na literatura infantojuvenil contemporânea.

Palavras, imagens e materialidades no seu conjunto, na composição do livro-objeto são características fundamentais, também, para Odilon Moraes, pesquisador e artista do livro ilustrado:

> a fruição se dá aos poucos, desenha-se na horizontalidade do tempo, página à página, na soma dos instantes. Esses instantes, por sua vez, só podem ser inteiramente compreendidos à sombra da página lida anteriormente e na expectativa da página seguinte (2013, p. 161)

Em definição para o livro-objeto, Paulo Silveira considera que a denominação "livro de artista" é mais abrangente quando se trata do livro como objeto com potencial de induzir o leitor a uma leitura sinestésica. Segundo o estudioso, a prática a que se tem recorrido é " chamar a todos os produtos mais, menos ou muito remotamente bibliomórficos, artísticos ou pertencentes ao mundo da arte, como sendo livros de artistas" (SILVEIRA, 2013, p.32). Quanto às outras denominações, pode-se compreendê-las como subcategorias integradas pela definição que permite diferenciá-las entre si.

Com o objetivo de tornarem precisas algumas dessas classes de livro de artista, o autor explora as definições apresentadas por uma instituição que mantém um programa de vocabulários usado na catalogação e classificação de obras de arte. Os livros-objeto são considerados como "obras esculturais únicas que incorporam ou tomam a forma de livro, mas que não comunicam da maneira característica do livro convencional" (SILVEIRA, 2013, p. 22); já os livros-obras ressaltariam o aspecto físico, em detrimento do conteúdo; por sua vez, os livros de pintores seriam aqueles livros feitos ou concebidos pelos artistas, sejam edições comerciais, sejam itens únicos.

Ao falar dos livros experimentais, a pesquisa da professora Ana Paula Mathias de Paiva (2010) dedica-se, entre muitos temas, à arte e às variadas experimentações nos suportes de leitura. Sua leitura considera livro de artista um produto artesanal que pode alcançar o estatuto de escultura, questionando, porém, a condição formal, estrutural, clichê e linear do livro tradicional. O livro de artista, aos seus olhos, é capaz, nesse caso, de fascinar, sugerir, surpreender e entreter, ao fundir papéis, desenhos, montagens, acabamentos etc.

O resultado é um livro táctil, sensorial, performático, charmoso, original, de personalidade, com funções práticas e mágicas. Livro de vanguarda, atento a inovações formais e conceituais, aberto à experimentação dos meios de comunicar e interagir com o leitor. Idealizado de modo plástico, representativo, motivado, como parte de uma encenação e perspectiva de leitura. [...] Espe-

tacular no efeito de fazer sonhar e apresentar o livro atrai afeição (PAIVA, 2010, p. 86).

Silveira (2013) afirma, ainda, em relação ao conceito de livro-objeto, que existem duas concepções para o termo: uma integrada ao contexto da arte e outra fora dela. Esta última é a que perpassa a discussão desse artigo. Para a primeira perspectiva, o livro-objeto é entendido como uma solução, predominantemente, plástica ou funcionalizada plasticamente, isto é, o caráter funcional do livro, sua capacidade de envolver conteúdo, está justamente, no artístico. Já para a segunda perspectiva, o livro-objeto:

> refere-se à coisa 'livro' artesanalmente ou editorialmente produzida. Ou seja, serve para que, num momento prosaico ou num texto livre, o ouvinte ou leitor compreenda que se está falando do objeto plástico ou gráfico, em detrimento da unidade intelectual, espiritual, abstrata, etc. (SILVEIRA, 2013, p. 20).

Esta perspectiva, para fins de definição, parece sugerir ou compreender o livro-objeto a um campo de significação restrito, como se a obra fosse apenas sinônimo de produto gráfico. Mais do que isso, sabe-se que a obra pode assumir um espaço para comunicação verbal, visual e táctil, ao mesmo tempo e em comunhão recíproca. É também o que considera Júlio Plaza (2009) ao explicar sobre o processo sígnico em livros desse tipo - o que ele designa de "montagem sintática".

Para o artista, o suporte funciona como forma-significante e existe uma intercomunicação entre este e a informação, ou seja, a estrutura espaçotemporal do livro tem sua importância. O livro, nesse caso, permite o intercâmbio - montagem das suas folhas criando e recriando, segundo ele, estruturas poéticas. Permite, de alguma forma, estabelecer uma sequência espaço-temporal recuperando, assim, a informação anterior como memória ou ainda explodir no espaço à procura de significados ou também pode ser destruído no ato de ser folheado.

Tendo como discussão os livros-objeto na literatura infantojuvenil, Odilon Moraes (2013) também considera o mesmo viés de Plaza de que a materialidade do livro possui significado. O pesquisador-ilustrador observa que o livro, muitas vezes, é encoberto pela sua condição de suporte, desconsiderando-se, por sua vez, a sua dimensão poética. No entanto, progressivamente, as obras contemporâneas voltadas ao público infantojuvenil têm demostrado que há uma correlação significativa entre os aspectos visuais, literários e táteis na construção do livro.

Apesar de utilizar os termos "livro de artista" e "livro-objeto" como sinônimos, Paiva (2010), por sua vez, observa que o livro-objeto experimenta conteúdos, materialidades, formas, novas disposições espaçostemporais, efeitos, sonoridades, deslocamentos, estranhamentos etc. Na sua concepção, o livro-objeto estabelece novas e outras convocações ao leitor - que não relega a leitura, mas instiga o leitor a participar ativamente dela -, o que proporciona novas experimentações e hipóteses de sentido.

A relação que se constrói com a produção de sentidos na leitura é absolutamente única, no tempo e espaço polissêmico do livro. Segundo Farbiarz (2010), ao falar do *design* e da leitura, considera que essa produção de sentidos é dinâmica na mesma dinâmica da linguagem. Os determinismos históricos, autorais, fisiológicos e materiais engendram "diferentes níveis e possibilidades e impossibilidades numa relação de sentidos, mas contribuem, de forma inalienável, na produção de um sentido singular dentro da extensa gama de opções" (2010, p.136) e mesmo assim não absolutas - que permeiam o ato de leitura.

LIVROS, MATERIALIDADES E BELEZA ESTÉTICA

Os cinco livros aqui brevemente apresentados em seu *designer* gráfico configuram formatos e tamanhos diversos, diferentes formas de encadernação e efeitos para ilustrarem essa

leitura. Eles, também, propõem dobras que permitam distintas leituras ao objeto e, muitas vezes, um conjunto de textos, imagens e materialidades que seguem caminhos diferentes e, por isso, instigam fricções estéticas e lúdicas. Essas características, além de serem chave de entrada para cada obra no universo do livro ilustrado, proporcionam, também, "surpresas" pelas maneiras como são descobertas.

Assim, pelas inúmeras configurações e a partir de diferentes modos semióticos que podem ser experimentados ou percebidos, esses livros-objeto apontam um potencial muito maior do que apenas carregar consigo um conteúdo verbal. A liberdade criativa e lúdica, na maneira como desejam ser lidos, confirmam a pluralidade que garante sua riqueza experimental, sensorial e visual, independentemente das inúmeras denominações que possam receber.



Figura 1. Capa do livro *Diário das Invenções de Leonardo da Vinci* (2008), de Jaspre Bark

As engenhosas dobraduras que recriam as invenções de Leonardo da Vinci, em *Diário das Invenções de Leonardo da Vinci* (2008), de Jaspre Bark, da editora Ciranda Cultural é uma obra elegante, primorosa e genuína do caderno de anotações pessoais do renomado pintor renascentista. Os textos, - todos eles em letra cursiva-, as ilustrações e os modelos práticos são desenhados a partir de suas próprias anotações e esboços. O cuidado e o requinte do projeto gráfico, nesta recriação, dão vida às anotações e muitas vezes proféticas invenções do pintor, além de captar o espírito inteligente de um sujeito que estava além de seu tempo.



Figura 2. *Diário das invenções,* de Leonardo da Vinci (2008, p. 3-4)

A suntuosa obra em estilo *pop-up* ou livro-brinquedo apresenta invenções projetadas pelo memorável pesquisador Leonardo da Vinci (1452-1519). O leitor recebe os relatos de algumas de suas áreas de pesquisa como: navegação, pintura, escrita, máquinas voadoras, anatomia, armas militares, arquitetura e mecânica. Em seus pequenos textos-relatos, o artista esteta descreve o funcionamento de suas invenções e de onde surgiu inspiração para

tais escolhas ou objetos, com desenhos explicativos e dobraduras funcionais. A cor, em tons marrons, ora claro ou escuro, sugere um percurso do tom envelhecido do papel e do tempo que imortaliza na arte as descobertas e inteligência.

O discurso narrado em primeira pessoa e em letra manuscrita reforça que se trata de anotações de um diário íntimo. O olhar, lançado e lance de escrita e criação, a partir desse viés, assume teatralmente os próprios mecanismos do discurso da escrita do *eu*, das lembranças e exercícios retóricos no diário de Leonardo da Vinci materializado em *pop-up*. Assim, o pacto com o leitor se torna efetivo, o diário, pelas invenções e descobertas, se quer mirar, recortar, perceber, mapear; e o olhar parece aspirar à cena. Juntos, olhar e narrar, realidade e fatos cotidianos perdem seus limites na materialidade visual, eles se interpenetram e a linguagem do diário ganha delicadezas.

As ilustrações, em conjunto com o *design* da obra, sugerem que comprovadamente elas foram retiradas dos originais do inventor. As páginas em *pop-up's* executam movimentos que demonstram um funcionamento básico da invenção ali representada na cena. Por isso, talvez, todas elas possuem um aspecto envelhecido, com algumas machas de papel antigo que sugerem a passagem do tempo e a memória como registros fixados pela criação artística e estética.

A capa, paratexto significativo e delicado nessa obra, em formato de capa dura com texturização, possui uma tranca que é fechada por um imã escondido nela própria. O título, seguido de uma invenção mecânica, nessa capa, contribui, metonimicamente, ao nomear, designando, produz, instiga e desperta, cria o livro ou, melhor dizendo, o resumo que legitima o enredo; o texto-fronteira, mais precisamente, o peritexto[2] segundo Gerard Genette (1982) - ele institui como um dos discursos fundadores do livro, um verdadeiro ato de linguagem. O título põe à prova, para além de sua semântica, uma recepção - como, aliás, todo paratexto -, ganhando em ser lido nesta dimensão. Ele é um índice,

um resumo e uma fórmula para uma rede de relações na obra. O significante "invenções" condensa, desde já, o investimento de descoberta, procura, angústia de vencer obstáculos, semântica que marca um considerável número de descobertas, segredos e sabedorias de um mestre das artes.

Com esse intuito, essa leitura, também, busca apoio em outros sentidos semânticos que a palavra invenção carrega: "olhar", "observar", "contemplar", "mirar", "descobrir". Todas, de certa forma, darão ideia do avanço da leitura enquanto busca do *eu*. Percorrendo esse recorte, ampliam-se, também, os sentidos do significante "diário", extrapolando o espaço fechado e reservado, para ecoar no ar, na água, na arquitetura, ou mesmo, na janela, sem perder, contudo, as nuances entre espaço interior e exterior, entre aspectos individuais e locais, entre o passado registrado e o presente narrativo.

É por esta relação do diário com a visualidade (metonimicamente) que se costuma dizer que o olhar é um dos elementos fundamentais do exercício da sedução. E, portanto, acompanhando esse percurso de jogo de imagens e *pop-up*, que o *eu* e o leitor se põem em cena. O olhar, nesse caso, colado à escrita e a materialidade das ilustrações, caminha lado a lado mapeando percursos, perscrutando cenas, enquadrando ângulos. Ele - olhar - permite refletir: o que é o gesto do registro diarístico senão um olhar que se volta para o episódio, na tentativa de fixá-lo?

Esta obra, ainda que classificada como uma leitura infantojuvenil é um recurso estético que pode explorar a descoberta em todas as idades. Os *pop-up's* complexos e as explicações simplificadas fazem deste diário de invenções uma leitura estimulante para futuros interesses em outros livros ou gêneros que possam ser de caráter mais técnico ou até mesmo impulsionar para um gênero fantástico. Leonardo da Vinci, pela sua história e produção artística, ainda impulsiona o conhecimento e a descoberta, fazendo de suas invenções uma obra de arte para o leitor de todas as idades.

Outro exemplo de leitura para a discussão é *Se eu abrir esta porta... (*2018), de Alexandre Rampazo. Trata-se de um livro-ob-

jeto em formato sanfonado ou acordeão (figura 3) em que são apresentadas duas sequências ou formas de possíveis leituras. A porta-metáfora é uma narrativa de um protagonista menino que tem acesso a duas perspectivas: a dos monstros ou dele mesmo. Livro sanfonado, essa materialidade literária permite um jogo do duplo entre a separação em páginas duplas e a sequência da tira de papel, jogo este que também propõe a ação de aberturas de portas. Pelas cores preta, branca e azul, o leitor é convidado, a abrir a porta, a experimentar um mundo desdobrável de cenas, feito horizontes da vida em modalidades textual e imagética que se completam provenientes do gesto de abrir a porta.



Figura 3. *Se eu abrir esta porta...*, de Alexandre Rampazo (2018)
[Disponível em: https://alerampazo.com.br/livros-autorais/se-eu-abrir-esta-porta-agora/]

As duas possibilidades de leitura da obra, seus desdobramentos pelos portais, são convites ou estratégias para o enfrentamento de medos, descobertas e receios. O leitor assume o lugar do protagonista e vive, pelas ilustrações oníricas e pela materialidade do livro, a experiência literária. Esse trajeto acontece pelas molduras e enquadramentos que particularizam o momento narrativo e as cenas, em sua maioria, com traçados feito com lápis grafite.

O retângulo das molduras compõe as perspectivas e a composição de sentidos das leituras em etapas. As ilustrações emoldu-

radas pelas cenas literárias e visuais demarcam o espaço narrativo, a unidade da cena e a invenção do movimento. Sobre a moldura, Linden (2011, p.71) afirma:

> A dimensão especifica de uma moldura tem, além disso, um efeito primordial, sobre a composição da imagem. A coerência plástica da imagem irá depender, e muito, dessa moldura: ela constitui o espaço fechado que é também uma figura geométrica, dotada de um centro a partir do qual se aprecia prioritariamente a composição de uma imagem.

Além das relações entre texto, imagem e materialidade e dos sentidos que emergem delas, o livro precisa ser observado, também, enquanto objeto estético pelos recursos gráficos e editoriais. A disposição do texto, imagem, material, diagramação e suporte são procedimentos ou recursos, que ao conferirem sentido à obra, produzem as diversidades de olhares e de leituras - sejam elas pela materialidade, intertextualidades ou paratextos que dialogam entre si e no conjunto da textualidade.

Pelos meandros dos sonhos e da ficcionalidade, a leitura avança e propõe, pela obra, uma reinvenção dela mesma. As portas do armário ou da vida, nesse sentido, funcionam como portais de acesso a universos imagéticos plurais: de descobertas, ressignificações, enfrentamento, resistência, autoconhecimento e perspectivas de olhar. Através delas, o leitor experimenta a viagem visual e táctil em conjunto com palavras e imagens, universos que se multiplicam pelas passagens, movimento do tempo, encontros inesperados com personagens distintas que configuram fases ou etapas desse universo representado. Nesse sentido, o conceito de leitura é construído pelos olhos ou pelo gesto de desvendar as portas.

Outro projeto editorial que contribui para exemplificar esses mesmos efeitos estéticos de leitura com o livro-objeto é a obra *Era uma vez...* (2015), de Benjamin Lacombe. Obra de múltipla concepção semiótica, as ilustrações de Lacombe revelam-se, pelo seu requinte arquitetônico, nos contos clássicos da literatura infantojuvenil que acompanham uma expressividade poética na

galeria dos protagonistas dessas narrativas que se aproximam da estética surrealista e pelas peculiaridades de como representam as figuras de feições delicadas pela releitura dos contos clássicos da tradição literária. De projeto gráfico ousado no tamanho, qualidade do papel, dos detalhes, das cores e da impressão, na forma e na poesia visual como são configuradas, essa proposta de livro caracteriza-se, também, pela experimentação.



Figura 4: *Era uma vez...* de Benjamin Lacombe (2015)

A confluência de linguagem compartilha a multiplicidade de leituras e de sentidos na releitura dos intertextos que a obra resgata desse imaginário. Retomando os contos de fadas da tradição literária de todas as idades, *Era uma vez...* funciona como um palimpsesto que guarda ou esconde o imaginário no seu enredo e na explosão das imagens. Pela materialidade e conjuntos dos textos e ilustrações nascerão outras recriações da leitura pelo modo semiótico como o livro é estruturado/apresentado. Recortados em cenas e fragmentos - Polergazinha, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, Alice, Peter Pan e Madame Butterfly -, os contos ressurgem sem uma lógica linear para compor esse palimpsesto que se vale da criatividade e da imaginação para emanar e produzir sentidos.

Desse jogo poético, as ilustrações ampliam narrativas em sintonia com as referências, materialidades arquitetônicas e desautomatização da leitura esperada ou prevista. As formas, cores e dobraduras buscam o retrato plural de cada protagonista dos contos retomados, provocando rupturas, deslocamentos e estranhamentos pelos intertextos, re-criação e visualidades. Dessa forma, as imagens não se limitam a representar meros percursos da história, elas, por sua vez, incorporam sempre algo mais, com características do fantástico e do insólito ou do improvável no cenário relido que desfaz o esperado. Expandem-me, dessa forma, as formas de ler, a narrativa encenada, com a riqueza e a poeticidade do texto visual que ocupam todas as páginas da obra como em cenas de teatro das linguagens.



Figura 5: Capa do livro *Era uma vez...*,de Benjamin Lacombe (2015)

O tom onírico, o jogo de luz e sombra a e intensidade das cores das ilustrações de *Era uma vez...* instauram o clima de mistério, de enigma, de sombra que percorre os contos clássicos e toda a narrativa. As histórias se desdobram dessa história nas páginas com dobraduras que ressaltam o movimento e o espetáculo da vida dos personagens como se o leitor estivesse diante de um palco ou espetáculo teatral. Tudo está vivo ou a leitura que propõe esse movimento de cada cena? Ler e ver compõem as arquiteturas que transbordam os limites das páginas.

Em *Era uma vez...* a metaficcionalidade, pelas dobraduras em 3D, já retomada pelo título da obra, também é evidenciada nas figuras de Alice e o Gato Chesline na capa (figura 4). Esse processo se multiplica pelas dobraduras internas e na multiplicidade de personagens, cenas e livros que voam e sugerem o gesto de ler o mesmo livro que o leitor abrirá ou tem em mãos. Por fim, o projeto gráfico e os recursos visuais, nesta obra, retomam a hipertextualidade no movimento de manipulação que implica, de alguma forma, o funcionamento do livro como hipertexto que rejeita a linearidade em favor do aspecto fragmentário das citações.

Outro livro que faz da leitura um ato performático é *Pequeno livro das malcriações para crianças bem criadas (*2020), do artista mineiro Fernando Siqueira. A obra tem as malcriações infantis como tema e, de maneira lúdica, questiona as formas utilizadas pelos adultos para educarem as crianças. Joga com regras, interroga o proibido, brinca com o assunto e os sentidos. Todo o processo de construção desenvolvido é artesanal, com ilustrações e textos do próprio artista.

Nas sessenta e seis páginas, em formato A5 e com capa dura, em tecido, as malcriações pulam aos olhos pelos *pop-ups*. O espírito infantil transgressor é empreendido numa leitura que ultrapassa a leitura do texto escrito: uma leitura que se inicia pelos sentidos, pelo contato com os elementos físicos constitutivos da obra - o tipo de papel, a textura, o volume, as cores, as dobras. Em outras palavras, o livro explora uma leitura multimodal, híbrida e multissensorial.

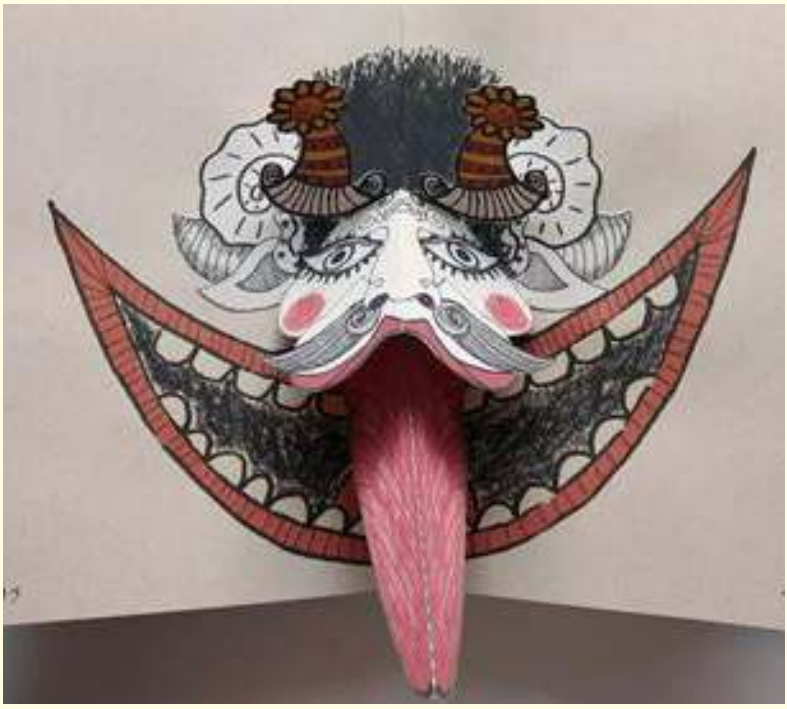


Figura 6: *Pequeno livro das malcriações para crianças bem criadas*, de Fernando Siqueira *(*2020)

As arquiteturas de papel reforçam as desobediências do poeta. A voz que surge dos fragmentos e das metáforas sugere um processo de leitura da própria obra - tudo pode ser lido ou visto pelo filtro da impolidez - ler o mundo é desobedecê-lo: as regras, as limitações, aos valores pré-estabelecidos, as concepções de mundo pré-definidas e determinadas.

Ler o mundo de modo diferente, portanto, é traduzi-lo nesse universo lúdico, acessível, com outras regras disponíveis, criadas ou imaginadas, também, pelo leitor "desobediente". Abrir o livro, então, é perceber esse baú de malcriações "para crianças bem criadas" - leitores que obedecem ao mundo, mas que podem, de alguma forma, descobrirem as malcriações poéticas do poeta.



Figura 7: *Pequeno livro das malcriações para crianças bem criadas,* de Fernando Siqueira *(*2020)

O universo das malcriações infantojuvenis, aos olhos de Fernando Siqueira, é repleto de belezas e "feiúras" - e certamente, depende da forma como são lidas ou vistas pelas ilustrações surrealistas, texto literário e materialidades, todos em consonância com as diversas linguagens da arte. As malcriações, no entanto, causam percalços e exigem paradas nas leituras, descobertas que são materializadas pela presença do movimento e de estratégias narrativas e na construção do suporte. A malcriadez é uma metáfora para a liberdade criativa.

Insolente, o tom irônico, independente de uma faixa etária, surge no cuidadoso trabalho com as imagens e nas inovações das dobras do papel. Todos esses recursos reforçam e ampliam o tema, pela fragmentação, descontinuidade, discurso quebradiço e construção de uma obra aberta, em consonância com estratégias transgressoras com a proposta de mobilidade e liberdade sugeridas pelo livro em termos de materialidade. Obra performática, *Pequeno livro das malcriações para crianças bem criadas* sugere

ser lida como uma peça de teatro; solicita um leitor cúmplice, colaborador com um texto plural e que não vê problemas nas "indelicadezas" poéticas nascidas da infância ou as que pertencem a esse universo, semelhantes, de alguma maneira, no que, também acontece com as poesias de Manoel de Barros.

Delicadeza, espanto, leveza, palavra e imagem poderiam ser as cinco palavras iniciais para a primeira impressão de leitura do livro de Manoel de Barros (1916-2014) intitulado *Escritos em verbal de ave* (2011), lançado pela editora Leya e que, também, explora a temática da infância e da memória poética, como fez Fernando Siqueira. Primeiramente, a delicadeza e a beleza reforçam a relação texto-imagem, visualidade e desenho na estrutura do livro composto de quatorze páginas, dobradas em cruz, para formarem um mosaico. Desse jogo delicado e estético não ficam de fora a cor alaranjada, a materialidade do livro, o tamanho, a textura e o encanto do origami que seduzem qualquer leitor sensível. Esta estrutura dobrada e dobrável, espécie de livro-brinquedo, articula-se com a poética de Manoel de Barros principalmente no que diz respeito a uma poesia de brincadeira linguística e interação criativa.



Figura 8. Capa do livro *Escritos em verbal de ave*, de Manoel de Barros (2011)

Se por um lado o livro-objeto já é um jogo visual, criativo e lúdico, a poesia, por outro, tematiza a infância como reduto da espontaneidade, das relações da palavra com a confecção do brinquedo, como certo recurso metalinguístico e sutil de preparar surpresas ou espantos. O que este livro e o lirismo de Manoel de Barros sugerem para o leitor é o desejo de exercer a liberdade de animar a matéria sem preocupação de explicá-la. Nele o perfil do sujeito-criança personifica ou metaforiza o papel de revelar a riqueza e as variações das imagens. Este sujeito - representado na figura de Bernardo nesta obra - se resguarda no escudo da ingenuidade reforçando uma percepção inventiva que procura o tempo inteiro saciar a curiosidade.

Além do título - *Escritos em verbal de ave* e da epígrafe inicial "A infância/ É a camada/ Fértil da vida", de Nicolas Behr - os desenhos surreais da contracapa e os do próprio poeta confirmam o efeito de maravilhamento validado pelo sujeito-criança. Do acervo de Bernardo, intitulado "Os Desobjetos" além dos intratextos com os livros infantis *O Fazedor de Amanhecer* e *Exercícios de ser criança* percebe-se, ainda, uma lista de outros treze elementos que surgem como de um baú ou memória tátil enaltecendo os objetos pequenos que podem surgir na mão ou mesmo servirem de instrumento de trabalho: "martelo", "guindaste de levantar vento", "o parafuso de veludo", "presilha", "alicate", "peneira", "besouro", "água" e o "rolete". Todos eles compõem, delicadamente, o arsenal reflexivo e poético de Bernardo.

O teor léxico e lúdico da enunciação deixa clara a brincadeira linguística, o esconder-se, expor em nu o que está "profundamente" vestido: "uma desbiografia: Bernardo morava de/ luxúria com as suas palavras"; "Bernardo sempre nos parecia que/ morava nos inícios do mundo". A partir disso, pode-se dizer (e ver) que a poesia barriana é um desenho: Bernardo e os jogos infantis vão-se desnudando em um plano ótico diante do leitor--espelho e provocando reações do espaço. A infância, nessa perspectiva, também é mediada pelo olho do emissor. São traços de paisagens, lirismos, decorações com sabor: festa das palavras, dos

bichos, sensorialidades apontadas para preencher o movimento tecido da memória. Ela - a infância - também é a medida de uma vestimenta de brincadeiras que o circunda, na busca afetiva da alteridade na natureza, na obsessão metonímica e delicada que limita o olhar, no processo de contraste entre o oculto e o exibido.

Ao livro todo em aberto, com o desenho de um menino em posição de mergulho, aparecem os fragmentos poéticos em tom claro da folha. Os vários tercetos, nesta folha maior - agora aberta para quem quiser ver/fruir a materialidade - surgem em enigmas do estilo poético-aforismático, impressão digital da escrita fragmentária de Manoel de Barros. Entre o desenho, as dobraduras e o estilo à deriva dos fragmentos, a palavra passa pela transmutação da escrita para a imagem nesse livro-arte. Os balbucios, entre cintilações e desenhos, da história de Bernardo foram apagados para deixarem surgir, em tempo certo de madureza, nódulos de pensamento, tensos de sentidos, mansos de sabedoria nutritiva dos fragmentos.

A passagem da história de Bernardo a dos pensamentos/fragmentos que abrem o volume como um todo na dobradura, aos conceitos de poesia ou do ato de escrever, segue um curso natural quanto o de um menino que deságua no mar dos fragmentos. Afinal, a palavra não tem limites, ela é o próprio mar. É, também, a festa do mergulho, daquele que flui na esperança da unidade, à revelia do pensamento, da vida e da morte. No interstício entre as palavras e o mergulho, entre um e outro, surge um diferente modo de espiar a poesia e, mais ainda, a poesia como espreita - quase fricção física do mergulho e palavra, corpo e escrita, vida e poesia. É, ao mesmo tempo, exuberância, subjetividade, imagem - memória de carícia plena, inscrita no corpo - e voo, leveza, mergulho, descoberta.

Apesar de Bernardo remeter-se ao mundo da floresta (e a uma tradição literária brasileira bucólica), de fazer um "ferro de engomar gelo", de fazer das palavras brinquedo ou de ver uma "borboleta emocionada de pedra", de possuir singularidades e proximidades com a natureza, ele, também, questiona o discurso urbano do mundo globalizado, consumista e que não respeita am-

bientes naturais. Esse olhar transgressor da poesia barriana é, ao mesmo tempo, performático, pois estabelece uma posição teatral diante da vida e de temas atuais, enfatizando aspectos da infância, da memória e da escrita. Vasculha o paradeiro do personagem assemelhando-o com os dos animais e das plantas com uma visão que se pretende infantil e, aparentemente, despreocupada.

Nesse livro-arte, a ilustração se confunde com o *design*. A própria obra e suas configurações materiais, suas dobras e desdobramentos, remetem à visualidade da leitura e a infinitude do universo "caleidoscopicamente". Como num caleidoscópio, cada mudança de ângulo, cada perspectiva, cada nuance, cada forma desmembrada pelas páginas transforma o ponto de vista, filtra certa visão de mundo ou fragmento e multiplica a cosmovisão. Assim, a poesia e o *design,* pensados necessariamente de modo interartes, se constituem como escritura, como prática significante.

Escritos em verbal de ave - como o próprio paratexto sugere é palavra para voo, mergulho, errância, ócio e reflexão. De certo modo, Bernardo - o personagem desse livro lembra outro poeta que Manoel de Barros alude: Rimbaud (1854-1891) - o poeta francês que abolia fronteiras e buscava a liberdade da poesia, do poeta e do leitor para a descoberta.

INCONCLUSÕES... OU UM DELICADO MUSEU DE IMAGENS

E notório que o leitor contemporâneo vive em uma cultura cada vez mais visual e estética. A experiência digital ampliou e proporcionou ainda mais essas representações e formato e intensificou uma exigência crescente de instrução pictórica, de signos e de símbolos. As imagens, nesse contexto, acompanham a maioria dos meios de informação e entretenimento. Por isso, considerar o livro infantojuvenil um objeto estético é reconhecer-lhe a condição de literatura e não de mero recurso visual ou paradidático e, entendendo-o como arte, é importantíssimo avaliar sua capacida-

de de constituir um espaço textual plurissignificativo do sujeito e da leitura diante do mundo.

A leitura proposta neste artigo confirma esse viés e ressalta a importância de um projeto gráfico-editorial construído com o objetivo de expandir a narrativa e os sentidos que emanam das relações sígnicas entre palavra, imagem e materialidades auxiliando no processo de significação da obra. Por ser um objeto híbrido, o livro ilustrado moderno compartilha com um mesmo espaço onde interagem essas estratégias porque revezam-se, completam-se e esclarecem-se da mesma maneira como o são em obras de arte, mais suscetíveis de serem encontradas no contexto de uma galeria de museu. Como objeto estético, essas obras partilham na concorrência poética de produções sígnicas que caracterizam níveis de relação semântica entre os vários sistemas de linguagem que exploram.

Fundamentados por Linden (2015), Melot (2012), Nova (2008) e, sobretudo, pelos estudos de artistas do livro-objeto Silveira (2013), Moraes (2008; 2013) que radiografam as diversas concepções teóricas, traçou-se um panorama dessas relações na obra de literatura infantojuvenil. A leitura requerida pelo texto literário e também do livro-objeto mobiliza vários sentidos nas buscas de rastrear os índices sonoros-visuais-gráficos-semânticos de que a palavra ou obra se reveste, mas elas não reinam sozinhas, dividem espaço com as ilustrações e materialidades que também se oferecem à percepção, buscando traduzir a aparência da realidade que a palavra imprime. Crescendo em sofisticações, essas relações exigem sutilezas de leitura para acompanhar as artimanhas sígnicas das linguagens que o *designer* e a obra apresentam.

São esses pequenos ardis e segredos do mundo dos signos e seus modos de significar, especificamente nos livros infantojuvenis, objeto dessa leitura, que se apresentaram aqui. O leitor, de qualquer idade, também construirá um dom de chegar rente, roçar a pele dos livros e dos textos que examinam, veem ou leiam. E perceberá, também, que não se trata de uma tarefa simples, mas

sim, construída pela evidente amorosidade estética com que se deve entregar à leitura acionada pelas várias linguagens e suas perspectivas de significações.

O objetivo foi oferecer subsídios ou formas de ler a ourivesaria própria das relações imbricadas entre imagens, palavras e materialidade nos livros-objeto. Depois de ler/ver/sentir essas obras, o leitor possivelmente passará a ver os interstícios dessas artes com olhos novos e renovados pelos brilhos dos signos. Sorte dos leitores e daqueles que incentivam a leitura que se preocupam com a tarefa de acordar para ler, ver e sentir nas crianças o amor pelos livros e pelo o mundo de signos que eles engendram.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rodrigo da Costa. Delicadezas da poética barriana. *Revista Mosaicum*. Teixeira de Freitas. Faculdade do Sul da Bahia. 2010.p.83-85.

__. Manoel de Barros para crianças? In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (org.). *Literatura e recepção infantil e juvenil*: modos de emancipar. Erechim, RS: Habilis Press, 2018, v. 1, p. 141-159.

__. *Literatura infantojuvenil:* diabruras, imaginação e deleite. São Paulo: Opção Editora, 2018.

BARROS, Manoel de. *Escritos em verbal de ave.* SP. Leya. 2011.

BARK, Jaspre. *Diário das Invenções de Leonardo da Vinci.* Ciranda Cultural. São Paulo, 2008.

CARRIÓN, Ulises. *A nova arte de fazer livros*. Belo Horizonte: C/ Arte. 2011.

COELHO, Luiz Antonio L; FABIARZ, Alexandre (orgs). *Design:* olhares sobre o livro. Teresópolis. Ed. Novas Ideias. 2010.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P.; GONÇALVES, Fernanda. *Livro objeto e suas Arti(e)manhas de construção.* Curitiba, PR: Ed. MercadoLivros, 2020.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes:* la littérature au second degré. Paris: Seuil, 1982.

__. *Seuils*. Paris: Seuil, 1987.

GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de (org.). *Alma da imagem*. São Paulo: Paulus. 2009.

LACOMBE, Benjamin. *Era uma vez*. Tradução Lavínia Fávero. São Paulo: Positivo. 2015.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify. 2011.

LINS, Guto. *Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. São Paulo. Rosari. 2002.

MELOT, Michel. *Livro*. Tradução de Marisa Midori Deaecto, Valéria Guimarães. Cotia: Ateliê Editorial, 2012.

MORAES, Odilon. *O livro como objeto e a literatura infantil*. In: DERDYK, Edith. Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Editora Senac. 2013.

__. *O projeto gráfico do livro infantil e juvenil*. In I. Oliveira (Org.), O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador (p. 49-59). São Paulo, SP: DCL. 2008.

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem coisas*. São Paulo: Martins Fontes. 1981.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado:* palavras e imagens. São Paulo. Tradução: Cid Knipel. São Paulo. Cosacnafy. 2011.

NOVA, Vera Casa. *Fricções:* traço, olho e letra. Belo Horizonte. Editora UFMG.2008.

OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli:* reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. *O livro infantil ilustrado:* a arte da narrativa visual. São Paulo. Rosari.2013.

SILVA, T. Vera Maria. *Ler imagens, um aprendizado a ilustração de livros infantis.* Goiânia. Cânone Editorial. 2020.

SILVEIRA, Paulo. *A página violada:* da ternura à injúria na construção do livro de artista. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

__. A definição do livro-objeto. In: DERDYK, Edith (org.). *Entre ser um e ser mil:* o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Senac São Paulo, 2013. p. 19-33.

PAIVA, Ana Paula Martins de. *A aventura do livro experimental.* Belo Horizonte: Autêntica/São Paulo: Edusp, 2010.

PLAZA, Julio. *O livro como forma de arte (I).* 2009. Disponível em: http://www.mac.usp.br/mac/expos/2013/julio_plaza/pdfs/o_livro_como_forma_de_arteI.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.

RAMPAZO, Alexandre. *Se eu abrir esta porta agora*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

SIQUEIRA, Fernando. *Pequeno livro das malcriações para crianças bem criadas.* Belo Horizonte, MG/Alma. Ateliê de Livros Malcriados. 2020.

NOTAS

1 *Pop-up* - recurso táctil e visual utilizados em forma de encaixes e dobraduras de papel formando "esculturas" instantâneas ao virar de página.

2 Dentro da categoria do paratexto, Gerard Genette (1987, p. 374) distingue o peritexto e o epitexto; o primeiro é constituído pelos elementos textuais que, situando-se à margem do texto, compõem o livro impresso: título, nome do autor, dedicatórias, epígrafes, prefácios etc. Esses elementos são percebidos no ato da leitura e direcionam as reações dos leitores, interferindo na configuração de seu horizonte de expectativas. Já o epitexto é constituído por elementos externos ao livro.



APONTAMENTOS SOBRE A ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Tânia Gregório
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-Uerj)

Aline de Carvalho Moura
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd-Uerj)

Resumo:
Este capítulo tem por cerne a escrita acadêmica, considerando-a dentro do contexto da linguagem científica. Nesse sentido, tem-se por objetivo colocar em debate duas questões fundamentais: a necessidade de rigor na escrita acadêmica e a necessária inter-relação entre a leitura e a escrita acadêmica na produção do conhecimento científico. O referencial teórico que subsidia esse debate centra nas contribuições de Pierre Bourdieu para o campo científico.
De forma descritiva, apresenta-se neste capítulo um levantamento das produções bibliográficas publicadas em periódicos relacionados à área da educação, no período de 2009 a 2021 cujas temáticas centram na 'escrita acadêmica'. Os resultados apontam haver uma multiplicidade tanto de enfoques quanto de referenciais teórico-metodológicos relacionados à temática 'escrita acadêmica" nas produções bibliográficas da área da educação.

Palavras-chave: Escrita acadêmica. Leitura acadêmica. Linguagem científica.

Abstract:

This chapter focuses on academic writing, considering it within the context of scientific language. In this sense, the objective is to debate two fundamental questions: the need for rigor in academic writing and the necessary interrelation between reading and academic writing in the production of scientific knowledge. The theoretical framework that supports this debate centers on Pierre Bourdieu's contributions to the scientific field. In a descriptive way, this chapter presents a survey of bibliographic productions published in journals related to the area of education, from 2009 to 2021, whose themes focus on academic writing. The results indicate that there is a multiplicity of both approaches and theoretical-methodological references related to the theme academic writing ; in bibliographic productions in the area of education.

Keywords: Academic writing. Academic reading. Scientific language.

INTRODUÇÃO

Temos nos dedicado, em nossos estudos e pesquisas, à 'pesquisa educacional' como objeto de análise, principalmente em seus contextos político institucionais e teórico-metodológicos, considerando os elementos que a compõem, especialmente as questões relativas ao objeto, ao método e às orientações teórico-metodológicas. Entendemos ser a pesquisa educacional, desde seu processo de institucionalização na década de 1930, uma forma de registro da educação nacional nas diferentes escritas acadêmicas que têm pretensão em realizar aproximações científicas à área.

Neste capítulo pretendemos abordar a questão da escrita acadêmica e sua importância na divulgação da pesquisa educacional brasileira. No entanto, temos que considerar as relações que subjazem essa escrita – tanto em termos de normatividade técnico-científica quanto em termo das relações de poder relacionadas a essa prática de produção de conhecimento. Cientes estamos de que também temos que considerar a estreita relação entre leitura e escrita acadêmica, não como gêneros literários, mas como gêneros discursivos necessários à produção e à divulgação do conhecimento científico.

Para tanto, este texto apresenta, além desta introdução, considerações acerca da escrita acadêmica no contexto acadêmico-científico, destacando a importância de sua interrelação com a leitura acadêmica, seu papel na prática da investigação e na divulgação do conhecimento científico, as normatividades que disciplinam esta prática e os atuais debates acerca das novas perspectivas

sobre este tipo peculiar de escrita. Apresenta também um levantamento de publicações em periódicos nacionais relacionadas à temática 'escrita acadêmica' e, consecutivamente, a análise dos dados referentes a essas produções. Por fim, tecemos, nas considerações finais, nossas contribuições acerca da escrita acadêmica, do corpus empírico apresentado e das perspectivas que têm sido postas sobre novos paradigmas de divulgação do conhecimento produzido nas pesquisas educacionais.

ESCRITA ACADÊMICA NO CONTEXTO ACADÊMICO-CIENTÍFICO: IMPORTÂNCIA E NORMATIVIDADES

A escrita acadêmica, assim como a leitura acadêmica, são construções sociais que problematizam a realidade para produzir conhecimento e são, também, partes constitutivas da linguagem científica e, como tais, devem seguir as normas postas para esse tipo específico de linguagem. Tanto a leitura acadêmica quanto a escrita acadêmica, por suas especificidades, não seguem as mesmas regras da linguagem não científica e as regras que as orientam também são específicas da linguagem do campo acadêmico-científico.

No campo acadêmico-científico, a escrita acadêmica ganha destaque pela necessidade de haver orientação normativa para divulgação do conhecimento produzido nas mais variadas áreas de conhecimento. No Brasil, as orientações normativas para a escrita acadêmica são reguladas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e, em casos específicos, essas orientações podem ser alteradas por outros procedimentos propostos pelas diretrizes dos periódicos científicos e pelas diretrizes institucionais definidas pelas agências de fomento à pesquisa, em especial a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Acrescentamos que na área da educação a escrita acadêmica ganha destaque por ser a forma de linguagem constituin-

te da literatura acadêmica desta área (e de todas as outras áreas de conhecimento) e que é composta pela produção bibliográfica dos agentes no campo da educação (e de todos os outros campos científicos). Esta literatura tem a pretensão de articular a área da educação com a ciência de modo a "adaptar a educação aos recursos fornecidos pela ciência" (FERNANDES, 2005, p. 131), visando proporcionar condições científicas ao campo educacional – as suas pesquisas, aos seus processos investigativos.

No entanto, é importante frisar que a escrita acadêmica ou "escrita científica", como dizia Pierre Bourdieu (1996; 2017), é um sistema simbólico estruturante e estruturado, constituinte do mundo acadêmico-científico cujas regras são expressões do "*habitus*" (BOURDIEU, 2004a, p, 28), ou seja, das disposições adquiridas pelos agentes no interior do campo científico e que constituem as regras do jogo acadêmico-científico. Espera-se que o agente, o pesquisador e produtor de conhecimento, insira-se no "sentido do jogo" (Idem, p. 27), fazendo uso do "capital" (Idem, p. 28) de que dispõe e, como "bom cientista jogador" (Idem), saiba fazer as escolhas que compensam, tais como "apossar-se dos bons temas em boa hora, [identificar os] bons lugares de publicação (ou mesmo de exposição), [acompanhar] o senso do jogo, [...] o senso da história do jogo, no sentido do futuro do jogo" (BOURDIEU, 2004a, p. 27, destaques nossos. Estas seriam, para Bourdieu, diferenças marcantes nas carreiras científicas.

Porém, ao entrar no jogo, no espaço acadêmico-científico, é preciso que o agente, o pesquisador, esteja ciente de que a atividade científica é "uma atividade regrada que, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, *obedece a certas regularidades*" (BOURDIEU, 2004b, p. 83, destaque do autor) e a escrita acadêmica, como constituinte da atividade científica, também obedece a certas regularidades – de estrutura, de estilo, de linguagem, de ética e de estética. Todavia, o rigor com a escrita acadêmica vai além da necessidade, sendo uma exigência, pois, é através dela que a pesquisa se tornará visível, pública e exposta ao conhecimento de todos pois a "publicação é o ato de oficialização por

excelência" (BOURDIEU, 2004b, p. 102) da divulgação do capital cultural do campo acadêmico-científico.

Destacamos, no entanto, que com relação ao rigor necessário às escritas acadêmicas publicadas, em todas as áreas de conhecimento e especialmente na área da educação, concordamos com Bourdieu (2004b, p. 69-70) que ao explicar sua opção pelo não uso de discursos simples e claros, afirma achar,

> [...] perigosa a estratégia que consiste em abandonar o rigor do vocabulário técnico em favor de um estilo legível e fácil, [pois,] tanto por razões científicas quando por razões políticas, é preciso assumir que o discurso pode e deve ser tão complicado quanto exige o problema tratado (ele próprio mais ou menos complicado) [porque] tratando-se de objetos tão sobrecarregados de paixões, de emoções, de interesses quanto às coisas sociais, os discursos mais "claros", isto é, os mais simples, são certamente os que têm maiores chances de ser mal compreendidos, porque funcionam como testes projetivos onde cada um leva seus preconceitos, suas prenoções, seus fantasmas. Se admitirmos que, para sermos compreendidos, é preciso nos empenhar para empregar as palavras de tal maneira que elas não digam outra coisa senão o que se quis dizer, percebe-se que a melhor maneira de falar claramente consiste em falar de modo complicado, para tentar transmitir ao mesmo tempo o que se diz e a relação que se mantém com o que se diz, e evitar dizer à revelia mais coisas e coisas diferentes daquilo que se acreditou dizer.

Nossa concordância com Bourdieu assenta-se na questão do rigor teórico-metodológico necessário às pesquisas na área da educação e suas consequentes divulgações sob a forma de escrita acadêmica, havendo a necessidade de acurada atenção ao vocabulário utilizado nas diferentes produções bibliográficas, pois, mesmo havendo, atualmente, um movimento que vem tentando propor outros modelos de escrita no contexto acadêmico da área da educação, no sentido de 'literaturizar a academia', é fundamental ratificar a importância do conhecimento científico para a sociedade contemporânea e o necessário rigor científico nas produções desta área em específico.

Neste sentido, consideramos que os pesquisadores em educação cientes do fato de abordarem um "objeto que fala" (BOURDIEU, 2010, p. 50) e uma realidade multifacetada devem praticar a "vigilância epistemológica" (Idem, p. 96) tanto no acompanhamento obrigatório e rigoroso de sua prática de pesquisa quanto na comunicação e na publicação de seus estudos e descobertas.

Em nossos estudos acerca da pesquisa em educação e em nossas investigações nas produções bibliográficas, como material empírico, temos nos deparado com muitas produções que nos fazem pensar tanto acerca da normatividade com relação à escrita acadêmica quanto acerca da "vigilância epistemológica" (BOURDIEU, 2010, p. 96). Atualmente, no Núcleo de Pesquisa em Epistemologia e Metodologia das Ciências - Episteme, temos estudado a pesquisa em educação como objeto de análise, tanto no que tange ao processo de institucionalização quanto as orientações teórico-metodológicas que fundamentaram as produções bibliográficas.

Atualmente, estamos trabalhando na produção de um panorama da pesquisa educacional brasileira em dois momentos – no triênio 2010-2012 e no quadriênio 2013-2016, respectivamente a última avaliação trienal e a primeira avaliação quadrienal realizadas pela Capes. Nesse intuito, temos trabalhado nas produções docentes dos programas de pós-graduação em educação avaliados com nota 7 pela Capes, nestas duas avaliações em específico, dedicando-nos à leitura exploratória e à análise das produções bibliográficas dos docentes permanentes dos programas nota 7, publicadas nos periódicos classificados no estrato A1 pelo Qualis Periódicos da Capes.

Nessa investigação temos constatado que em muitas das escritas acadêmicas dos autores das produções bibliográficas, especificamente em seus resumos, não são informados os descritores ou os elementos próprios de resumos acadêmicos, o que tem nos levado a pensar na necessidade de atenção e rigor na escrita acadêmica, assim como na necessidade de cuidado epistemológico quando à fidedignidade das informações postas em publicação nos resumos de quaisquer produções bibliográficas, sejam artigos,

capítulos de livros e mesmos relatórios de conclusão de etapa final de escolarização, em nível de graduação ou de pós-graduação.

Esse necessário cuidado com a escrita acadêmica relaciona-se, necessariamente, com a leitura acadêmica, pois, um resumo deve apresentar informações que instiguem o leitor, que convidem o leitor, a prosseguir ou não na leitura da produção. Esse necessário cuidado nos remete a Gaston Bachelard, com quem também concordamos, que defendia a necessidade de haver uma "vigilância intelectual de si" ou "vigilância de si" (BACHELARD, 1977, p. 78 e 92) como "atitude prudente" relacionada aos "hábitos intelectuais" (Idem, 1978, p. 184) nos empenhos da cultura científica. Essa prudência não deve ser desconsiderada por quem dedica-se à divulgação do conhecimento no campo acadêmico-científico, especialmente na educação, sob risco de que haja perda de interesse científico com relação à produção bibliográfica.

CORPUS EMPÍRICO: METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para este capítulo de livro, foi realizado um levantamento da produção bibliográfica acerca da 'escrita acadêmica', a fim de identificar as produções bibliográficas disponibilizadas na plataforma Google Acadêmico, em cujos títulos e resumos houvesse o descritor 'escrita acadêmica'. Na primeira etapa, exploratória, foram identificadas 59 produções; na etapa seguinte, as produções bibliográficas foram submetidas aos seguintes crivos: ter sido publicados em periódicos brasileiros por autores brasileiros, que contivessem resumos e que estes estivessem grafados na língua portuguesa.

Na segunda etapa foram descartadas 25 produções bibliográficas com as seguintes características: publicações que não possuem resumo – 5; publicação com resumo na língua inglesa – 1; publicações que não se referem à temática, mesmo citando o descritor 'escrita acadêmica' no título – 9; publicação em periódicos brasileiros por autores estrangeiros – 5; publicação em

periódico estrangeiro por autor brasileiro – 1; publicação em periódico estrangeiro por autor estrangeiro – 1; publicação em anais de eventos acadêmicos – 2; não consta informação que indique ser publicação em periódico – 1. Após esses cortes, restaram 34 produções, publicadas nos anos de 2009 (1), 2011 (1), 2013 (2), 2014 (2), 2015 (1), 2016 (2), 2017 (6), 2018 (4), 2019 (4), 2020 (3) e 2021 (8), sobre as quais serão expostos os dados identificados.

As 34 produções bibliográficas analisadas foram publicadas nos seguintes periódicos, com suas respectivas classificações pelo Qualis Capes, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1 - Periódicos, classificação e número de artigos

PERIÓDICOS	QUALIS	Nº DE ARTIGOS
Alfa: Revista de Linguística (Unesp)	A1	1
Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura (Rede Brasileira Direito e Literatura-RDL)	A2	1
Brazilian Journal of Development (São José dos Pinhais-PR)	B2	1
Currículo Sem Fronteiras	A2	4
Domínios de Lingu@gem (UFU)	B1	1
ETD - Educação Temática Digital (UniCamp)	B1	1
Ilha do Desterro (UFSC)	A1	1
Informática na Educação: teoria & prática (UFRGS)	B1	2
Interseções - Revista de Estudos Interdisciplinares (online) (Uerj)	B4	1
Linguagem & Ensino (UFPelotas)	A1	1
Linha D'Água (USP-SP)	B1	1
Raído (UFGD)	B2	2
RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada (UFMG)	A1	2
Recite - Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (Unicarioca)	Não possui	1
Revista Brasileira de Educação (Anped)	A1	2
Revista de Educação (PUC-Campinas)	B1	1
Revista Docência Ensino Superior (UFMG)	B1	1
Revista e-Curriculum (PUC-SP)	A2	1
Revista e-scrita - Revista do Curso de Letras (Uniabeu - Nilópolis)	B2	1
Revista Educação e Linguagens (Unespar)	B4	1
Revista Mental (Universidade Presidente Antônio Carlos)	B2	1

Revista Polis e Psique (UFRGS)	Não possui	1
RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional (Unesp)	B1	1
Scripta (PUC-Minas)	B1	1
Trabalhos em Linguística Aplicada (UniCamp)	A1	3
TOTAL		**34**

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Observa-se na tabela acima que os 25 periódicos em que foram publicadas as 34 produções bibliográficas têm os seguintes vínculos institucionais: 15 (60%) com instituições de educação superior públicas, 6 (24%) com instituições de educação superior privadas, 3 (12%) com instituições privadas sem relação com instituições de educação e 1 (4%) com associações. Também é possível observar que dos 34 artigos publicados o maior número foi em periódico do estrato B1 (8; 32%), seguido dos estratos A1 (6; 24%), B2 (4; 16%), A2 (3; 12%) e B4 (2; 8%), por fim, havendo dois periódicos (8%) que não têm classificação no Qualis Periódicos.

Dos 69 autores/coautores (individualmente ou em parceria) das produções bibliográficas analisadas, 51 (74%) têm vínculo com instituições de educação superior públicas; 16 (23,2%) têm vínculo com instituições de educação superior privadas; 1 (1,4%) tem vínculo com unidade escolar do ensino médio da educação básica e 1 (1,4%) tem vínculo com instituição não relacionada à área da educação.

Na leitura exploratória dos resumos das 34 produções bibliográficas procuramos identificar as temáticas sobre as quais os autores dessas produções centraram seu foco, em relação ao descritor 'escrita acadêmica'. As informações resumidas encontram-se no quadro abaixo:

Quadro 1 - Relação de temáticas identificadas na produções bibliográficas

"[...] os modos tradicionais de escrita acadêmica inspirado nas experiências de alguns intercessores que potencializaram escritas desubjetivantes a partir da interface pensamentos e afetos."
"[...] problemas de escrita acadêmica em turma de Pedagogia."
"[...] a utilização de um fórum virtual como alternativa de interação entre professores, estudantes e bolsistas nas disciplinas Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (LPTA) e Metodologia Científica, dos cursos de Letras e Pedagogia, respectivamente, da Universidade Federal do Ceará – UFC."
"[...] a natureza da escrita, colocando em análise procedimentos argumentativos, enunciativos e dispositivos de produção de regimes de verdade no interior de textos acadêmicos."
"[...] os aspectos multimodais na escrita acadêmica de estudantes de graduação, considerando os processos de construção de significados e sua percepção desse processo."
"[...] discursos expressos em produções escritas por professores e professoras indígenas concluintes do curso de licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, buscando dar sentido às suas concepções e representações de escrita acadêmica nas zonas de contato."
"[...] o uso da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004; 2014) como frame teórico orientador de atividades de aprendizagem da escrita acadêmica para alunos de pós-graduação da área da linguagem."
"[...] um projeto em andamento, ou seja, uma ação que visa atender a uma dessas demandas impostas pela internacionalização – a socialização por meio da escrita acadêmica em inglês, francês e português, não somente para fins de leitura e assimilação de conteúdo, mas sobretudo para a publicação nessas línguas."
"[...] os usos de complexos oracionais em que as orações primárias são identificadas como orações mentais na escrita acadêmica reflexiva realizada em relatórios escritos por professores em formação inicial."
"[...] o trabalho que vem sendo feito no ensino de escrita acadêmica a distância na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)."
A existência do discurso que postula a homogeneização da escrita acadêmico-científica no processo de constituição do texto [...]".
"[...] as concepções de trabalho acadêmico que três alunas de Pedagogia em EAD demonstram na elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso."
"[...] a questão da identidade na escrita acadêmica, destacando seu caráter dialógico de constituição dentro da esfera social, cultural, histórica e acadêmica."
"[...] como uma ferramenta de aprendizagem com funções de mineração de texto pode apoiar os estudantes no processo de construção e avaliação da escrita acadêmica, a partir de determinados critérios de análise textual."
"[...] articulação entre a literatura e a escrita acadêmica no âmbito da pesquisa jurídica."
"[...] perspectivas de escrita acadêmica relacionadas com a produção estética de gêneros textuais — poema, carta e diário — que muitas vezes não se destina atenção à sua elaboração e importância na produção de conhecimentos pedagógicos."
"[...] escrita acadêmica [...]".

"[...] eventos de letramentos ocorridos ao longo de uma disciplina de primeiro ano de um curso de Licenciatura em Letras."
"[...] o ensino e a aprendizagem da escrita na universidade [...]".
"[...] a escrita acadêmica como experiência agonística."
"[...] o controle das emoções na escrita acadêmica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual."
"[...] montagem do pensamento e da escrita em educação."
"[...] habilidades de escrita [...]"
"[...] o processo de roteirização desenvolvido na disciplina Leitura e Produção Textual numa universidade pública de Minas Gerais."
"[...] funções e sentidos da autocitação na escrita acadêmica, além de problematizar a inserção dos pesquisadores em práticas de letramentos acadêmicos."
"[...] tomamos a escrita pessoal como um exercício político, e a partir de nossas diferentes experiências propomos um exercício de cumplicidade subversiva para apresentar uma outra performance de escrita acadêmica através das cartas."
"[...] apresentar um modelo didático para a construção da escrita acadêmica e verificar se esse modelo, o qual se apoia em um processo partilhado entre docente, estudante e grupo, torna a escrita acadêmica uma atividade viável e motivadora."
"[...] a formação do educador-pesquisador."
"[...] a aplicação da metodologia de aprendizagem por pares adaptada a uma atividade de revisão de texto acadêmico, especificamente de resumo de dissertação de mestrado."
"[...] escrita acadêmica como processo dialógico, com foco em práticas colaborativas em ambientes virtuais."
"[...] a experiência das autoras em uma disciplina ofertada no ano de 2021, voltada ao desenvolvimento [...] da escrita acadêmica."
"[...] a escrita acadêmica em educação atravessada por correspondências como outra forma de montagem do pensamento."
"[...] a escrita como atividade criadora."

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O que se observa nesta descrição das temáticas é que as produções bibliográficas apresentam multiplicidade de abordagens acerca da temática 'escrita acadêmica', situando o interesse dos autores: 1) em relação aos aspectos tradicionais da escrita acadêmica, aos procedimentos argumentativos textuais e às perspectivas de relacionar a escrita acadêmica com produção estética de gêneros textuais da literatura não acadêmica; 2) em relação ao ensino da escrita acadêmica nas disciplinas que envolvem práticas de letramento acadêmico e metodologia científica nos cursos de graduação, inclusive os cursos de educação a distância, também

considerando esse ensino relacionado aos ambientes virtuais; 3) em relação às dificuldades dos estudantes dos cursos de graduação quanto à escrita acadêmica; 4) a escrita acadêmica como atividade viável, motivadora e criadora e sua prática sendo proposta também com uma outra performance advinda dos diferentes gêneros textuais da língua portuguesa.

Relacionado às temáticas, verificamos também o referencial teórico informado pelos autores como aporte de sustentação do debate acerca do descritor 'escrita acadêmica'. A tabela 2, a seguir, apresenta os dados identificados nessa exploração:

Tabela 2 - Referenciais teóricos informados nas produções bibliográficas

REFERENCIAIS TEÓRICOS	NÚMERO DE ARTIGOS
Gunter Rolf Kress; Theo Van Leeuwen; JayLemke – semiótica social	1
Michael A. K. Halliday; Christian M. I. M. Matthiessen – Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)	1
Círculo de Bakhtin – pressupostos dialógicos; pesquisas desenvolvidas segundo os princípios dos Novos Estudos do Letramento	1
Mary R. Lea; Brian V. Street – concepção de ensino centrada nas necessidades dos alunos e abordagem de ensino de escrita acadêmica baseada nos letramentos acadêmicos.	1
Perspectiva bakhtiniana e foucaultiana de linguagem.	1
Gilles Deleuze; Georges Didi-Huberman – conceito de montagem operado na filosofia e nas artes	1
Barbara A. Kitchenham	1
Aporte teórico que trata de metodologias ativas, bem como de interação e de escrita como processo recursivo	1
Mikhail Bakhtin - conceitos de dialogia e de exotopia; João Wanderley Geraldi; Lúcia Helena do Carmo Garcez - atividades epilinguísticos e da compreensão da escrita como processo	1
Paula Carlino; Italo de Souza Aquino; Chico Moura e Wilma Moura; Alexánder A.Sánchez Upegui	1
Michel Foucault - conceito de cuidado de si em Foucault	1
Não informado	23
TOTAL	**34**

Fonte: Elaborada pelos autoras

Observa-se também diversidade de referenciais relacionados às temáticas e essa situação está presente nas produções bibliográficas analisadas, que se caracterizam pela multiplicidade de abordagem do descritor 'escrita acadêmica' e, nesse sentido, as referências teóricas atendem aos propósitos específicos de cada produção, não havendo recorrência em mais de uma produção. No entanto, o que de fato chama a atenção na descrição da tabela 2 é o quantitativo de produções que em seus resumos não informam os referenciais que fundamentam os discursos dos autores, o que consideramos uma problemática, posto ser o resumo o espaço privilegiado para apresentar e informar ao leitor o que ele encontrará no texto acadêmico, sendo o convite inicial, ou texto instigador, para leitura de uma escrita publicada em literatura especificamente acadêmica – os periódicos.

Diante desta situação de não haver nos resumos os elementos que caracterizam uma escrita acadêmica, tecemos algumas considerações. De acordo com a NBR6028 da ABNT, publicada em novembro de 2003, cujo objetivo é estabelecer "os requisitos para redação e apresentação de resumos" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2021 p. 1), um resumo visa à "apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento" (idem, p. 1) devendo "ressaltar sucintamente o conteúdo de um texto" (Idem, p. 2). Esta NBR classifica os resumos em dois tipos: "resumo indicativo" e "resumo informativo" (Idem, p. 1).

Este último tipo, resumo informativo, é recomendado pela NBR6028 para documentos técnicos ou científicos; no caso do campo acadêmico-científico inferimos que tais documentos seriam relatórios de pesquisa de conclusão de graduação e pós-graduação e também artigos acadêmicos. Ainda segundo a NBR6028, o resumo informativo deve informar ao leitor "finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original" (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2021, p. 1). Contudo, apesar de haver essas orientações definidas pela ABNT, os

periódicos científicos também divulgam regras de submissão para orientação dos autores e nestas podem estar contidas orientações acerca da estrutura dos resumos.

Cientes dessas orientações e diante das informações por nós identificadas nas produções bibliográficas analisadas, decidimos consultar as regras de submissão dos 25 periódicos descritos na tabela 1, a fim de verificar as orientações aos autores quanto à escrita dos resumos. Nessa investigação, realizada em 26 de maio de 2022, constatamos que dos 25 periódicos, apenas oito (32%) determinam que os resumos tenham os elementos que caracterizam uma pesquisa acadêmica, os outros 17 (68%) informam orientações técnicas de formatação, como por exemplo, número de caracteres, tipo e tamanho da fonte. Os oitos que exigem que haja nos resumos os elementos característicos de uma pesquisa acadêmica são: Alfa: Revista de Linguística, Domínios de Lingu@gem, Informática na Educação: teoria & prática, Recite - Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação, Revista de Educação, Revista Docência Ensino Superior e Revista e-Curriculum. Destes oito, quatro determinam que estejam informados a problemática, os objetivos, o referencial teórico-metodológico, a justificativa, os resultados obtidos e as conclusões; os outros quatro exigem apenas objetivos, procedimentos metodológicos, resultados e conclusão.

O que se infere desta situação é que mesmo havendo orientações técnicas da ABNT, os periódicos não as seguem ipsis litteris e elaboram suas próprias normas para orientação aos autores. Resulta desta prática uma diversidade de orientações distintas às quais sujeitam os autores, que adaptam suas escritas às exigências diversas. Resulta também a interferência na leitura acadêmica, uma vez que não havendo nos resumos os elementos que trazem as indicações operacionais de uma investigação acadêmico-científica, exigem do leitor a consulta a todo texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentamos questões fundamentais acerca da escrita acadêmica como prática inerente ao campo acadêmico-científico e, por conseguinte, sujeita a orientações normativas quanto à publicação do conhecimento científico na literatura científica, principalmente nos periódicos. Esperamos que tais questões fomentem o debate acerca da prática da escrita acadêmica e contribuam para se pensar as especificidades desta escrita que é constituinte da linguagem científica.

Apresentamos também, neste texto, um levantamento de produções bibliográficas acerca da 'escrita acadêmica' na área da educação e nessas produções constatamos que seus autores apresentam diferentes perspectivas de análise da 'escrita acadêmica', demonstrando haver uma multiplicidade de enfoques relacionados a essa temática e, também, por conseguinte, uma multiplicidade de referenciais teórico-metodológicos para tratar as questões postas pelos autores. Estas constatações de nossa análise nos remetem à multiplicidade de temáticas e referenciais teórico-metodológicos utilizados pelos autores de produções bibliográficas na área da educação, como temos identificado em nossos estudos e investigação nas pesquisas em educação publicadas em periódicos da área da educação. Esta situação também nos leva a considerar que talvez esteja relacionada à característica interdisciplinar da área da educação.

Defendemos a necessidade de um olhar normativo para a escrita acadêmica que a coloque como ponto fundante nos debates sobre os critérios acadêmico-científicos, com o objetivo de aproximar as produções bibliográficas da educação com a ciência. Esta proposição centra nos desafios da área da educação para se consolidar como campo científico, posto que as produções desta área, caracteristicamente interdisciplinar, ainda se valem de orientações teórico-metodológicas de outras áreas de conhecimento, especialmente as relacionadas às ciências sociais.

Defendemos, também, que é preciso que as produções bibliográficas da área da educação sejam pautadas pelos necessários cuidado e rigor teórico-metodológico e epistemológico, tanto no processo investigativo quanto na apresentação dos trabalhos publicados. E no processo de divulgação das produções é mister que os agentes de produção de conhecimento atentem para a escrita acadêmica como linguagem científica, que ao transmitir conhecimento, cria e o recria, no contínuo processo de construção e reconstrução da ciência. Além disso, mesmo que a escrita seja bastante demarcada pelo estilo de quem escreve, na escrita acadêmica o que importa vai além do estilo ou da estética da linguagem escrita, importando, sobretudo, a problemática de pesquisa e o tratamento a ela conferido, com o devido rigor teórico-metodológico e epistemológico.

A partir dos dados analisados e também das leituras que temos empreendido em nossas investigações, ratificamos a necessidade de diálogo entre a leitura acadêmica e a escrita acadêmica, tanto como partes constituintes da literatura científica quanto como elementos diretamente relacionados ao ofício de pesquisador e produtor de conhecimento no campo acadêmico-científico, estando a educação inclusa neste campo.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028:2021. Informação e documentação; resumo – apresentação. 2ª ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2021. Disponível em: http://plone.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021_ABNT6028Resumo.pdf. Acesso em: 06 mai 2022.

BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. SP: Abril Cultural, 1978.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução: Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciên**cia: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude, PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de Sociólogo**: metodologia da pesquisa na Sociologia. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis-SC: Ed. UFSC, 2017.

FERNANDES, Florestan. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Estudos e Documentos**, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, v. 5, p. 9-74, 2005.

APÊNDICE: Listagem das produções bibliográficas analisadas neste texto.

ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES)	TÍTULO	PERIÓDICO
2009	MACEDO, João Paulo	Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios	Revista Mental
2011	DAMIANI, Magda Floriana; ALVES, Clarice Vaz Peres; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; MACHADO, Rejane Flor	Diagnóstico e análise dos problemas da escrita acadêmica de estudantes de Pedagogia	Linguagem & Ensino
2013	ARAÚJO, Júlio César; DIEB, Messias	Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual	RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada
2013	PEREIRA, Marcos Villela	A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável	Revista Brasileira de Educação
2014	ARAÚJO, Júlio Araújo; PIMENTA, Alcilene Aguiar	Aspectos multimodais da escrita acadêmica em pôsteres de bolsistas da UFC: a construção de significados nesse gênero	e-scrita - Revista do Curso de Letras
2014	NASCIMENTO, André Marques do	Geopolíticas de escrita acadêmica em zonas de contato: problematizando representações e práticas de estudantes indígenas	Trabalhos em Linguística Aplicada
2015	NININ, Maria Otília Guimarães	Escrita Acadêmica e Gramática Sistêmico-Funcional: perspectivas para o ensino	Trabalhos em Linguística Aplicada
2016	FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa	Ações do laboratório de letramento acadêmico da Universidade de São Paulo: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação	Ilha do Desterro
2016	SILVA, Wagner Rodrigues; SILVA, Kellen Lucy Santos; BORBA, Lucieny de Castro	Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial	RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada
2017	COSCARELLI, Carla Viana; AMARAL, Luana Lopes	O ensino de escrita acadêmica a distância na UFMG: um relato de experiências	Revista Docência Ensino Superior
2017	FERREIRA, Dina Maria Martins	FERREIRA, Dina Maria Martins	Raído
2017	FUZA, Ângela Francine	Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica	Alfa
2017	KERSCH, Dorotea Frank; SANTOS, Fernando César dos	Escrita acadêmica e desenvolvimento de autoria na formação de professores via EaD: as universidades estão preparadas?	Raído
2017	PAULA, Danytiele Cristina Fernandes de	A questão da identidade na escrita acadêmica	Scripta
2017	REATEGUI, Eliseo Berni; CAMPELO, Patrícia; OLIVEIRA, Simone de	O apoio de uma ferramenta com base na mineração de texto para escrita acadêmica	Informática na Educação: teoria & prática
2018	BEDÊ, Fayga Silveira; SOUSA, Raphaella Prado Aragão de	Metáforas sobre o tempo e estilização da escrita acadêmica em Direito: tempo de criação ou de produção? Um diálogo com a Literatura	ANAMORPHOSIS – Revista Internacional de Direito e Literatura (Rede Brasileira Direito e Literatura-RDL)

2018	MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura	Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas	Revista Brasileira de Educação
2018	RIGO, Rosa Maria; Costa, Fábio Soares da; RAMIREZ, Rosa Eulógia; VITÓRIA, Maria Inês Côrte	Escrita acadêmica: fragilidades, potencialidades e articulações possíveis	Revista de Educação
2018	SEIDE, Márcia Sipavicius	Descrição de eventos de letramento no primeiro ano de um curso de graduação: plágio, paráfrase e ensino de escrita acadêmica	Domínios de Lingu@gem
2019	FONSECA, Janaína Zaidan Bicalho	Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica	Trabalhos em Lingüística Aplicada
2019	KROEFF, Renata Fischer da Silveira; PRUDENTE, Jéssica	Alice e os Paradoxos da Escrita Acadêmica	Revista Polis e Psique
2019	REZENDE, Camila Ribeiro de Almeida; SALLAS, Ana Luisa Fayet	O controle das emoções na escrita acadêmica e seu impacto na relação do indivíduo com o trabalho intelectual	Interseções - Revista de Estudos Interdisciplinares
2019	RODRIGUES, Elisandro; SCHULER, Betina	Montagem do pensamento e da escrita acadêmica em educação: conversações entre Deleuze e Didi-Huberman	ETD - Educação Temática Digital
2020	BASTIANI, Ederson; MAZZUCO, Alex Eder da Rocha; REATEGUI, Eliseo Berni	Sistemas Tutores Inteligentes voltados ao apoio da escrita acadêmica: uma revisão sistemática	Informática na educação: teoria & prática
2020	BOVO, Ana Paula Martins Corrêa	Escrita acadêmica: uma experiência de roteirização	Brazilian Journal of Development
2020	FISCHER, Adriana; FERREIRA, Klara Marcondes; SILVA, Rochele da	Escrita acadêmica em artigos científicos: autocitação em diferentes áreas disciplinares	RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional
2021	BATTISTELLI, Bruna Moraes (UFRGS; Doutoranda em Psicologia Social e Institucional); OLIVEIRA, Érika Cecília Soares (UFF)	Cartas: um exercício de cumplicidade subversiva para a escrita acadêmica	Currículo Sem Fronteiras
2021	GIL, Natalia de Lacerda; FAGUNDES, Caterine Vila; MUNIZ, Katia Cristian Puente	A construção da escrita acadêmica: modelo de aprendizagem e processo partilhado	e-Curriculum
2021	LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo; AMADO, Luiz Antonio Saléh	Experimentações na formação do educador-pesquisador: práticas de pesquisa e escrita acadêmica	Currículo Sem Fronteiras
2021	MARQUESI, Sueli Cristina; AGUIAR, Andréa Pisan Soares	A revisão de texto por pares como metodologia ativa para o aprimoramento da escrita acadêmica	Linha D'Água
2021	MENDES, Mariana Reis; COSTA, Alexandre Ferreira da; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca	Por uma concepção dialógica da escrita acadêmica: práticas de produção colaborativa de textos em ambientes virtuais	Revista Educação e Linguagens
2021	MORAIS, Brunesa Paulus de; POSSAMAI, Lidiane	Escrita acadêmica: conteúdo e atividade na pós-graduação	Recite - Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação
2021	RODRIGUES, Elisandro; SCHULER, Betina	A pele da escrita acadêmica em educação: o exercício epistolar como uma conversação	Currículo Sem Fronteiras
2021	SCHEINVAR, Estela (Uerj); AGUIAR, Katia (UFF); NASCIMENTO, Maria Lívia do (UFF)	Implicações, desassossegos e criação na escrita acadêmica	Currículo Sem Fronteiras

A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS DEBATES

Siomara Moreira Vieira Borba
Doutora em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Alexandre Augusto e Souza
Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Deborah Carvalho de Lima
Graduanda em Pedagogia
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo:
Neste texto, debatemos a leitura no ensino superior. O objetivo deste trabalho é apresentar alguns debates sobre a leitura no ensino superior. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de buscar textos em periódicos científicos que tratassem do tema leitura no ensino superior. Os debates identificados convergem para a relevância social da leitura e para o entendimento da leitura como uma habilidade a ser desenvolvida. Destacamos as preocupações com o significado social e com a aprendizagem da leitura na maioria dos textos selecionados. Concluímos que os processos de leitura não se distinguem no âmbito universitário, onde a leitura do conhecimento científico, a leitura de textos da literatura e a leitura de informações do cotidiano encontram-se presentes e são desenvolvidas sem atenção para as suas diferentes formas e seus diferentes objetivos.
Palavras-chave: Leitura. Conhecimento científico. Ensino superior

Abstract:
In this text, we discuss reading in higher education. The objective of this work is to present some debates about reading in higher education. A bibliographic research was carried out in order to search for texts in scientific journals that dealt with the topic of reading in higher education. The debates identified converge to the social relevance of reading and to the understanding of reading as a skill to be developed. We highlight the concerns with social meaning and with learning to read in most of the selected texts. We conclude that the reading processes are not distinguished in the university environment, where the reading of scientific knowledge, the reading of literature texts and the reading of daily information are present and are developed without attention to their different forms and their different goals.
Keywords: Reading. Scientific knowledge. Higher education

APRESENTAÇÃO

Nossas questões têm se reportado à leitura, com destaque para a leitura do conhecimento científico. Para compreender um pouco mais sobre essa discussão, identificamos as pesquisas sobre a leitura no ensino superior publicadas em periódicos, em sua maioria, da área da educação, da psicologia e de letras, com o objetivo de registrar, organizar e caracterizar os debates sobre a leitura no ensino superior. Dessa forma, o texto que compõe este capítulo é um inventário do que foi publicado sobre leitura no ensino superior, reunindo, expondo e sistematizando algumas análises sobre leitura e escrita no ensino superior, presentes no material bibliográfico publicado, em sua maioria, em periódicos da área de educação, psicologia e letras, selecionado através de um trabalho de pesquisa exploratória.

O TRABALHO DE PESQUISA: DEFINIÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

A identificação do nosso material de análise foi realizada por meio do buscador Google, no seu repositório de textos acadêmicos chamado Google Acadêmico. Recorremos ao Google Acadêmico visto à possibilidade de varredura deste serviço em inúmeros repositórios de textos em periódicos científicos.

Inicialmente, efetuamos a busca por textos que continham os descritores 'leitura' e 'ciência' nos seus títulos, um meio de busca

mais rápida e direcionada ao debate proposto neste texto. Porém, verificamos a quase ausência de textos disponíveis de modo *on line*, para *download*, através do Google Acadêmico. Considerando essas condições, a varredura seguinte, através do Google Acadêmico, foi realizada considerando os descritores "leitura acadêmica', 'leitura no ensino superior', 'leitura e/ou acadêmica e/ou ensino superior' presentes no título de cada texto. Ampliando o foco do debate e a partir dessa varredura, encontramos um conjunto de textos que nos permitiu identificar, organizar e classificar a leitura no ensino superior. Os textos selecionados compreendem os anos de 2002 a 2021.[1]

Com o material de pesquisa delimitado, ou seja, com os textos contendo os descritores demarcados na busca feita no Google Acadêmico, realizamos uma seleção dos textos por meio da leitura dos seus resumos. Buscamos com a leitura dos resumos, a presença de um debate que relacionasse a leitura e o ensino superior. Ao privilegiarmos o foco do nosso debate sobre um tipo específi-

[1] Os resumos selecionados e utilizados correspondem aos seguintes textos: [1] Levantamento das características culturais no hábito de leitura da comunidade acadêmica do curso de biblioteconomia da universidade federal de Santa Catarina (Bortolon et al, 1998); [2] A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior (Carvalho, 2002); [3] Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade (Oliveira, Santos, Primi, 2003); [4] Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários (Oliveira, Santos, 2005); [5] Compreensão de textos e desempenho acadêmico (Oliveira, Santos, 2006); [6] Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes (Oliveira, Oliveira, 2007); [7] Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia (Silva, Witter, 2008); [8] A escrita nas práticas de letramento acadêmico (Marinho, 2010); [9] a leitura ACADÊMICA na formação docente: dificuldades e possibilidades (Duarte, Pinheiro, Araújo, 2012); [10] Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários (Alcará, Santos, 2013); [11] Leitura e Ensino: a relação entre interpretação e compreensão do saber na formação acadêmica de professores de ciências (Palcha, 2013); [12] O ensino da leitura e sua relação com a formação de alfabetizadores: apontamentos a partir da produção acadêmica (Cruz, Martiniak, 2018); [13] A pesquisa científica no campo da compreensão em leitura: um estudo analítico da produção acadêmica (Giraldello, Finger-Kratochivil, 2018); [14] A relação do hábito de leitura acadêmica com a média das notas dos alunos universitários do curso de educação física (Barboza et al, 2020); [15] As videoaulas como tecnologias acessórias à leitura de textos acadêmicos: estudo de caso a partir do curso de extensão a distância pensamento lésbico contemporâneo (Fernandes, 2020); [16] Motivação para leitura e variáveis sociodemográficas como preditoras da procrastinação acadêmica (Silva et al, 2020); [17] Relação entre a leitura de livros e o desempenho acadêmico: análise com discentes de ciências sociais aplicadas (Mallmann, Nasu, 2021).

co de leitura, a leitura do conhecimento científico, sinalizamos a lacuna deste debate, no material de pesquisa selecionado. Após a leitura dos resumos que possibilitou uma nova seleção dos textos, realizamos a leitura completa dos textos selecionados. A partir da leitura completa dos textos, definimos a seleção final do material empírico de nossa pesquisa.

O material empírico foi constituído pelos textos em que a leitura esteja presente como foco das discussões, especificamente, os textos que tenham o ensino superior como espaço de discussão. Nossa análise propõe destacar problematizações e proposições dos autores dos textos que discutem a leitura no ensino superior, sinalizando, especialmente, nos debates analisados, a presença ou a ausência do pressuposto da importância de uma leitura do conhecimento científico.

A LEITURA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS DEBATES

Apresentando os debates dos textos selecionados sobre a leitura no ensino superior, podemos verificar diferentes abordagens sobre a leitura, destacando uma abordagem centrada no entendimento que a leitura é uma ação social e subjetiva e uma abordagem voltada para o ensino técnico da leitura. Apesar de discussões distintas, as abordagens - a leitura como prática social e subjetiva e a leitura como prática técnica - estão relacionadas, pois, os autores, em muitos momentos, não distinguem as condições de leitura do modo como se realiza a leitura.

Antes de apresentar as diferentes formas de entender a presença da leitura no ensino superior, identificadas nos textos selecionados, ressaltaremos o papel da leitura, dimensionando-a socialmente como uma habilidade. O papel social da leitura é o argumento mais citado para avaliar a importância dos estudos e o diagnóstico dos problemas relacionados à leitura, isto é, dos problemas relacionados à capacidade de compreensão e interpretação do mundo ao seu redor

Verificamos nos textos analisados a predominância da compreensão do papel de formação social da leitura. Esse papel de formação social é enfatizado no âmbito da formação profissional. Segundo Oliveira; Oliveira (2007, p. 51), "A leitura no contexto universitário representa uma ferramenta fundamental para a formação social e cognitiva dos estudantes, o que os qualifica para a inserção no mercado de trabalho". Para além do uso da leitura, visando à formação profissional, os autores destacam ainda que, através da leitura, é possível uma crítica sobre o que se lê.-

A leitura também é considerada uma habilidade essencial para o movimento de cada pessoa, na vida cotidiana, pois, na sociedade letrada, ela é parte constitutiva da. das expectativas da rotina social: "No mundo moderno inúmeras tarefas dependem dela, desde pegar o ônibus certo, até ler uma bula de remédio corretamente". (OLIVEIRA; SANTOS; 2005, p. 118)

Diferente do debate sobre a leitura no cotidiano, o debate sobre a leitura no ensino superior é um debate complexo que envolve, de acordo com Alcará e Santos (2013), a percepção, a memória, a dedução e a inferência. Desse modo, a leitura é uma atividade sofisticada e pensada em diversas áreas de estudo como a psicologia, as letras e a pedagogia, entre tantas outras áreas de pesquisa.

Considerando as análises sobre a leitura no ensino superior, buscamos, ao longo da escrita sobre a leitura e o ensino superior, ir além de um elenco pontual de discussões. Buscamos organizar os debates, identificando o que converge nas discussões, bem como a difusão do debate sobre a leitura no ensino superior.

A leitura no ensino superior: prática social e subjetiva

Iniciando um debate sobre a leitura no ensino superior, podemos constatar que a ação de ler envolve condutas que não dependem, exclusivamente, do aprendizado técnico da leitura, ou seja, não dependem, unicamente, do aprendizado do código lin-

guístico e das normas da língua padrão. Nos textos analisados é enfatizado que a leitura não se restringe a um conjunto de regras. A leitura é uma ação que envolve as condições sociais e subjetivas do indivíduo.

Reconhecendo a presença dessas condições que conduzem todas as ações de cada indivíduo, aí incluída a ação de leitura, o tema da leitura precisa ser discutido com destaque para o modo como cada pessoa se relaciona com esta ação. As condições da vida social de cada pessoa irão refletir, de modo imediato e mediato, na leitura e na compreensão do que é lido.

No entendimento de que a leitura é uma construção cotidiana, que diz respeito ao processo de formação individual e social de cada pessoa, o processo de leitura começa antes do contato com o texto. A leitura é um processo que leva em conta como cada pessoa se relaciona com o ato de ler. Isto significa dizer que cada pessoa possui uma motivação para ler ou para não ler.

Considerando, então, a leitura como um hábito social e subjetivo, e, não simplesmente, como uma ação técnica, os autores afirmam a necessidade de debater a 'bagagem' de leitura formada ao longo da vida de cada pessoa. Esta necessidade se manifesta, claramente, no movimento de entrada de novos alunos e alunas no ensino superior.

A atividade de leitura é essencial para o desenvolvimento da vida acadêmica, para a realização de atividades próprias do ensino superior que exigem não só a compreensão do que se lê, bem como a interpretação das ideias e a discussão dos argumentos. Os pesquisadores destacam, ainda, a necessidade de diagnóstico sobre a capacidade de compreensão da leitura dos novos alunos e alunas das universidades, visto o futuro profissional de cada formando. Segundo Oliveira, Santos e Primi (2003, p.5), "A compreensão em leitura é um tema de grande importância dentro do contexto universitário, tendo em vista que esse estudante ingressará em um mercado de trabalho competitivo, devendo possuir uma qualificação técnica que lhe será exigida".

Considerando, a importância do domínio da leitura – domínio técnico e domínio compreensivo - para o sucesso acadêmico, para a aquisição de novas habilidades e para a inserção no mercado de trabalho, os pesquisadores concordam que é fundamental a participação do professor e da universidade no desenvolvimento da habilidade de leitura.

Com relação às possibilidades de participação do professor e da universidade no processo de formação de leitores, Oliveira e Santos (2005, p. 119) afirmam que "as universidades deveriam dar maior importância à leitura e tornarem o professor universitário co-responsável pela tarefa de orientar seus alunos no aperfeiçoamento dessa habilidade".

Segundo Oliveira e Santos (2005), o professor seria corresponsável pelo desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos. A corresponsabilidade supõe o ensino das normas técnicas, próprias à habilidade de leitura, e a atenção para aspectos externos ao exercício da leitura. Esses aspectos externos compreendem o conhecimento anterior, o nível de motivação, bem como os contextos físicos e psicológicos em que a leitura se faz presente. Ao atentar para os aspectos externos, os professores teriam informações para a promoção de atitudes valorativas em relação à leitura, contribuindo para uma cultura de formação de leitores.

Com relação à importância da presença e da participação dos professores no processo de desenvolvimento da leitura, os autores ressaltam a ausência de orientação dos professores quanto à relação dos alunos com os textos e o descompromisso com o ensino da leitura de textos científicos. De modo geral, os professores deveriam atuar na formação de leitores, pois, a universidade faz parte do percurso de desenvolvimento e consolidação do hábito e da competência na leitura. No entanto, existe um questionamento, por parte dos docentes da universidade, no que diz respeito ao ensino da leitura para os alunos do ensino superior, uma vez que "o aluno aprovado no vestibular teria sido avaliado nas suas habilidades de leitura [...] estaria apto a ler e a escrever com propriedade e familiaridade os textos acadêmicos". (MARINHO, 2010, p. 366).

No que diz respeito ao compromisso da universidade com a formação e o desenvolvimento da habilidade de leitura nos alunos do ensino superior, os autores afirmam que a universidade, ao mesmo tempo, é um espaço de apoio ao trabalho de superação das deficiências na leitura e exerce um papel de destaque na formação de leitores conscientes e cidadãos. Nesse sentido, Mallmann, Nasu e Rodrigues (2021, p.165) alertam que "O desinteresse pela leitura, [...] é perigoso por ter implicações negativas para a sociedade".

Por reconhecerem a importância da universidade na formação de leitores, os autores destacam a necessidade de programas consolidados destinados à formação do leitor. Esses programas compreenderiam avaliação das habilidades de leitura e o encaminhamento dos alunos para ações específicas, voltadas para resolver problemas de leitura, de acordo com as especificidades de cada aluno.

No desenvolvimento de ações mais gerais para o estímulo à leitura, sugere-se, a expansão, a atualização e a presença de um sistema de rápida localização de acervos das bibliotecas, bem como espaços próprios e confortáveis para leitura. Outras sugestões são no sentido de que as universidades realizem diagnósticos sobre as barreiras ao hábito de leitura, sobre as condições de produção e de recepção da leitura pelos novos alunos. Também é sugerido que as universidades implementem ações de valorização da leitura como expressão pessoal ou como uma experiência estética para o leitor, possibilitando que a universidade se torne um espaço de conscientização dos fins sociais da leitura. Segundo Silva e Witter,

> No que concerne ao ensino superior, a leitura é o principal recurso de aprendizagem, e a última oportunidade formal para que o aluno se torne um leitor competente e possa ser um melhor cidadão e profissional. Assim, quando o aluno tem bom domínio da leitura é mais provável que também desenvolva atitudes mais positivas para esta atividade, tenha melhores condições de estudo e melhor aproveitamento acadêmico (SILVA; WITTER, 2008, p. 396)

A leitura no ensino superior: aprendizagem instrumental

Outra preocupação encontrada na discussão sobre a leitura nos textos analisados diz respeito, mais objetivamente, à operacionalização dessa rotina no ensino superior. De um lado, encontramos estratégias e atividades didáticas promovidas pelos docentes. De outro lado, localizamos procedimentos adotados pelos alunos frente às suas condições sociais, culturais e subjetivas. A seguir, apresentaremos as diferentes formas de enfrentar a atividade da leitura no ensino superior.

Parte dos debates identificados sobre a leitura no ensino superior discute o modo de realização do processo de leitura, ou seja, como ou quais estratégias são utilizadas ou recomendadas para a realização da leitura. De forma geral, esses debates insistem na necessidade de orientações para o trabalho de leitura, que deve ser realizado em um espaço destinado à atividade de ensino, aprendizagem e estudo, onde "os estudantes devem receber orientação teórico-metodológica" (CARVALHO, 2002, p. 1)

Nos debates onde a leitura é compreendida como uma prática, o ato de ler é compreendido como uma atividade organizada. Desse modo, são analisadas as práticas reproduzidas ou constituídas pelos alunos e alunas no ensino superior. Também estão destacados os modos como os professores trabalham a prática de leitura no cotidiano das universidades.

Considerando os textos analisados, destacamos a ausência de orientações para a realização da atividade de leitura, a partir das necessidades dos alunos. Sem a realização de uma leitura orientada, no ensino superior, os alunos buscam constituir seus modos próprios de conduzir a prática de leitura. Esta orientação é fundamental pois, existem diferentes tipos de texto, portanto, existem diferentes formas de leitura. Essas formas de leitura compreendem as leituras de entretenimento e prazer, as leituras para a oração, as leituras para a informação, as leituras para o estudo e as leituras para realização das tarefas acadêmicas, trabalhos ou

provas. As leituras destinadas à produção de trabalhos ou para à realização de provas, que é um tipo próprio de leitura, exigem releituras, anotações e uso de suportes externos como o dicionário.

Segundo Oliveira; Oliveira (2007) são as experiências de leitura ao longo do curso superior que determinarão o modo como os alunos constituirão suas formas de leitura e que seguirão praticando para além do ensino superior. Nesse universo de modos de praticar a leitura estão estratégias formadas por necessidades de adequação da atividade de leitura ao cotidiano dos alunos e às exigências da leitura de conhecimento ou às demandas dos professores para a realização de tarefas.

De acordo com Oliveira e Oliveira (2007, p. 57), as estratégias mais comuns para a realização da atividade de leitura são a "[...] leitura em voz alta, resumo utilizando as próprias palavras e resumo utilizando trechos do próprio texto. Tais estratégias são simples, [...]" não envolvem sequer o planejamento e o monitoramento do próprio estudo. Nessas condições, a leitura não é constituída como parte de um processo de desenvolvimento intelectual próprio, pelo menos, de modo consciente. A leitura torna-se algo à parte do processo de formação do aluno, como uma ferramenta para resolução de problemas pontuais, na trajetória acadêmica.

De modo geral, a dificuldade dos alunos do ensino superior, na atividade da leitura, se encontra na ausência de um conhecimento sobre os temas em debate, aliada à falta de um repertório vocabular necessário para uma compreensão geral dos temas em discussão nas atividades acadêmicas. Desse modo, os alunos, em sua maioria, não conseguem realizar a leitura do texto até o seu final, retornando à leitura, em momento posterior. Considerando suas dificuldades é comum os alunos buscarem o apoio de colegas de turma para conseguirem efetuar a leitura do texto. Partindo dessas condições que antecedem as atividades do ensino superior, Duarte, Pinheiro, Araújo (2012, p. 105) destacam o seguinte "por conta de este [universitário] não saber com clareza qual é o objetivo que deve nortear a sua leitura, [não há]

um controle consciente no sentido de ser capaz de dizer e explicar", a partir do que se lê.

Nesse contexto de dificuldades, a orientação para a formação de estratégias de leitura poderia amenizar os problemas enfrentados pelos alunos no ensino superior. Uma forma de amenizar as dificuldades de leitura integral de um texto se daria pela realização de textos introdutórios sobre o tema a ser trabalhado, ou seja, textos em linguagem direta e objetiva, capazes de proporcionar um entendimento básico e introdutório sobre um tema.

No debate sobre a condição de leitura dos alunos no ensino superior, destaca-se a importância do professor na formação do leitor de nível superior. De modo geral, nas universidades, os professores já trazem a expectativa de um leitor ideal, esperando certos comportamentos e atitudes por parte dos alunos. Essas atitudes referem-se aos modos de leitura que os professores tiveram ao longo do processo de formação docente, nas licenciaturas. Desse modo, entende-se que os professores pouco fazem para alterar a forma como se constituíram como leitores, repetindo os mesmos procedimentos durante as suas trajetórias docentes no ensino superior. Assim, de acordo com Carvalho (2002, p.3), "Apesar das queixas comuns dos docentes, os problemas permanecem na sombra, já naturalizados", acentuando o desinteresse do leitor.

Ainda, segundo Carvalho (2002, p. 4), "O *leitor ideal* do professor é aquele que lê com assiduidade e prazer; conhece a chamada grande literatura e as obras teóricas que dão a base das disciplinas do currículo". Essa definição de expectativas, destacada pela autora, indica o ideal do professor quanto à prática de leitura do aluno no âmbito do ensino superior: um aluno com repertório teórico, familiarizado com os clássicos circulantes da academia.

A partir das expectativas dos professores, quanto ao leitor do ensino superior, os autores citam alguns procedimentos para a leitura dos textos acadêmicos. Dentre os procedimentos adotados pelos professores estão a produção de notas de aula, fichamentos, resumos, resenhas, artigos e até relatórios. Além das estratégias

de leitura, os professores também têm adotado um certo ritual para a prática de leitura nas atividades de ensino superior. Uma das iniciativas recomenda marcar datas específicas para a prática de leitura, onde os alunos são convidados a interpretar um texto, indicando as ideias principais, seja individualmente ou em grupo:

> Outro procedimento docente para garantir a leitura é a exigência de elaboração de um "resumo", "fichamento" ou "resenha" (a definição de cada um destes gêneros varia de um professor para outro). Também baseados em leituras são os chamados *seminários* ou *pesquisas* de alunos: dado um tema (oferecido pelo professor, ou de escolha dos alunos) os estudantes devem consultar a bibliografia, ler textos, organizar as informações e apresentá-las aos colegas. (CARVALHO, 2002, p. 4)

Um aspecto sobre a questão da leitura no ensino superior, apontado por Marinho (2010), é o pressuposto docente de que os alunos já estejam familiarizados com certos gêneros do texto acadêmico, tais como, fichamento, resumo, resenha, artigo científico entre outros. De acordo com a análise de Marinho (2010), os professores partem do entendimento de que esses tipos de escrita acadêmica sejam claros o suficiente para que os alunos possam lidar com eles nas práticas de leitura. Por conta desse entendimento, Marinho (2010, p. 376) afirma que "o professor não costuma explicitar de forma suficiente a sua concepção" , ou seja, o professor não explica o que ele está compreendendo por fichamento, resumo, resenha, artigo científico entre outros, orientando o aluno na sua atividade de leitura.

Completando a análise de Marinho (2010), Fernandes (2020) comenta que os professores, no ensino superior, não costumam ativar conhecimentos prévios para a leitura de um texto, não costumam estimular o levantamento de hipóteses e não estimulam a interpretação de um conteúdo do texto. Os professores esperam dos alunos, a extração do significado dado pelo autor no texto. Para Fernandes (2020, p. 304), "O professor, preocupado com o aprendizado, deve preparar atividades que envolvam desde os momentos de pré-leitura".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates sobre a leitura no ensino superior destacam, em suma, que a leitura na universidade requer algumas exigências do leitor universitário. O leitor necessita ser capaz de contextualizar e atribuir significados à leitura que realiza. A leitura no ensino superior consiste na capacidade de os alunos universitários dominarem os mecanismos de compreensão e apropriação de textos por conhecerem os 'protocolos de leitura' de textos próprios ao trabalho acadêmico, ditados por normas escritas e consagradas. Competências para as quais, o aluno não foi preparado ao longo de sua formação escolar. A realização de uma pesquisa sobre leitura no ensino superior, nos periódicos científicos, possibilitou a identificação dos problemas, dos argumentos e das sugestões para o desenvolvimento da atividade da leitura no ensino superior.

Nossa intenção inicial foi investigar os debates sobre a leitura científica, entendendo o ensino superior como espaço próprio para a realização desse tipo de leitura. Encontramos um debate que considera as diversas leituras ou modos de ler no ensino superior, porém, a leitura científica está ausente nesses debates.

O registro do conhecimento científico, dos resultados de estudos e pesquisas, mesmo com modificações ao longo do tempo, permanece com suas exigências próprias. Não se escreve de forma livre e, muito menos, não se lê de modo descompromissado, sem atenção ao que constitui a pesquisa científica. A leitura científica exige levar em conta os elementos de um trabalho científico: o problema, o objeto, os objetivos, a metodologia, a fundamentação, os resultados e as conclusões da pesquisa.

Ainda que os debates ampliem e legitimem diferentes modo de leitura no ensino superior, a leitura científica ainda é relevante e presente no dia a dia da vida universitária. A relevância da leitura científica está na compreensão e no domínio do conteúdo dos textos acadêmicos ao longo da trajetória universitária e na apreensão do conhecimento científico e de seu significado para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, Adriana; SANTOS, Acácia. Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. **Psico,** v. 44, n. 3, jul./set. 2013.

CARVALHO, Marlene. A leitura dos futuros professores: por uma pedagogia da leitura no ensino superior. **Teias**, ano 3, n. 5, jan/jun, 2002.

DUARTE, Antonio; PINHEIRO, Regina; ARAÚJO, Julio. A leitura acadêmica na formação docente. **Rev. de Letras**, v.1 e 2, n.31, jan/dez, 2012.

FERNANDES, Felipe. As videoaulas como tecnologias acessórias à leitura de textos acadêmicos: estudo de caso a partir do curso de extensão a distância pensamento lésbico contemporâneo. **ReDoC**, v.4, n.1, jan/abr, 2020.

MALLMANN, Camila; NASU, Vitor; DOMINGUES, Maria. Relação entre a leitura de livros e o desempenho acadêmico: análise com discentes de ciências sociais aplicadas. **REPeC**, v.15, n.2, abr/jun, 2021.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, v. 10, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, Katya de; SANTOS, Acácia dos; PRIMI, Ricardo. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em Psicologia**, v.7, n.1, 2003.

OLIVEIRA, Katya de; SANTOS, Acácia dos. Compreensão em leitura e avaliação de aprendizagem em universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 18, n.1, 2005**.**

OLIVEIRA, Raquel de; OLIVEIRA, Katya de. Leitura e condições de estudo em universitários ingressantes. **PSIC: Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 8, n. 1, jan./jun, 2007.

SILVA, Elza. WITTER, Geraldina. Compreensão de texto e desempenho acadêmico em estudantes de psicologia. **Estudos de Psicologia**, **v.** 25, n.3, jul/set, 2008.



PESQUISA EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES

Cremilda Barreto Couto
Doutorado em Educação
Universidade Federal Fluminense - UFF/Niterói

Andréa Giglio Bottino
Doutora em Psicologia na área de Cognição e Subjetividade
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Alice Pereira Xavier Lage
Pós doutoranda do Programa Processos Formativos
e Desigualdades Sociais
Faculdade de Formação de Professores - FFP/UERJ

Resumo:

Ao ingressar no Ensino Superior o estudante inicia seu primeiro contato com a Metodologia da Pesquisa ou Metodologia Científica e os conteúdos desenvolvidos ao longo desta disciplina são de extrema importância para a produção de conhecimento na academia. O presente artigo científico tem como objetivo analisar a compreensão de cinquenta e cinco estudantes de graduação, de quatro cursos noturnos, diante dos conteúdos estudados em Metodologia da Pesquisa, assim como, as possibilidades de interlocução e apoio do aprendizado em outras disciplinas voltadas para a pesquisa. O questionário aplicado, em formato eletrônico, possui dez questões abertas e duas em formato discursivo. O estudo está dividido em sessões visando facilitar o entendimento dos leitores. Os resultados sugerem que os docentes de outras disciplinas solicitem aos estudantes, em seus trabalhos acadêmicos, a aplicabilidade de conteúdos de Metodologia Científica, exercitando na prática todo o conhecimento estudado.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação. Ensino Superior. Metodologia Científica

Abstract:

Upon entering Higher Education, the student initiates his first contact with the Research Methodology or Scientific Methodology and the contents developed throughout this course are extremely important for the production of knowledge in the academy. This scientific article aims to analyze the understanding of fifty-five undergraduate students, from four evening courses, regarding the contents studied in Scientific Methodology, as well as the possibilities of dialogue and support for learning in other disciplines focused on research. The questionnaire applied, in electronic format, has ten open questions and two in discursive format. The study is divided into sections in order to facilitate the understanding of readers. The results suggest that professors from other disciplines ask students, in their academic work, to apply the contents of Scientific Methodology, exercising in practice all the knowledge studied.

Keyword: Research in Education - Higher Education - Scientific Methodology

INTRODUÇÃO

O ingresso do estudante no Ensino Superior perpassa por diferentes desafios acadêmicos e um deles envolve, com grande repercussão, o campo da pesquisa científica, sendo esse tema muito complexo. No entanto, a metodologia, como disciplina introdutória, torna-se de fundamental importância para iniciar qualquer tipo de trabalho científico, contemplando um conjunto de procedimentos técnicos de forma planejada e integrada.

O presente artigo científico tem como objetivo analisar a compreensão de cinquenta e cinco estudantes de graduação, de quatro cursos noturnos, diante dos conteúdos de Metodologia Científica estudados em diferentes disciplinas do currículo, assim como, as possibilidades de interlocução e apoio do aprendizado em outras disciplinas voltadas para a pesquisa. Para tal, apresentou-se uma breve discussão sobre a temática do conhecimento e a sua construção na universidade, trazendo elementos conceituais sobre metodologia científica em interlocução com as percepções sobre os aprendizados e desafios da disciplina.

O PAPEL DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

Diante de muitas complexidades enfrentadas pela universidade no Brasil a dificuldade de compreensão da linguagem acadêmica, divulgação e apropriação dos dados capturados nas pesquisas por parte da comunidade, são desafios a serem enfrentados. À acessibilidade e compreensão das informações e manutenção do

rigor, ética e seriedade do conhecimento produzido na academia, buscam dialogar com a sociedade em suas demandas sociais, econômicas e políticas.

O atual momento político traz ainda o desafio de manter a credibilidade do conhecimento produzido na universidade. Diante de informações enganosas e diminuição do investimento em pesquisa, novos desafios se colocam. Contudo, discutir a temática é uma forma de resistência e de contribuição para a formação de pesquisadores. Para Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 13) "o desafio de países como o Brasil é, sobretudo, encontrar soluções para seus graves problemas sociais, soluções essas muito mais urgentes e necessárias do que toda a indústria de armas, de foguetes e de viagens espaciais, por exemplo".

O papel do conhecimento na universidade é tema recorrente em discussões pautadas no campo do Ensino Superior. A universidade tem como vocação promover ensino, pesquisa e extensão, de forma que a interlocução entre à comunidade acadêmica e de seu entorno aproximem-se. Este compromisso tem sido cada vez mais exigido, uma vez que a academia assume lugar de protagonista em temas de cunho científico, nos diversos campos.

> Não queremos uma universidade-escola, em que se faça tão somente ensino, onde não exista efetivamente campo, abertura e infraestrutura que permitam e incentivem a pesquisa. Uma universidade sem pesquisa não deve, rigorosamente, ser chamada de universidade (LUCKESI, COSMA; BAPTISTA, 2012, p. 54).

Com o avanço tecnológico o conhecimento ganhou abrangência tomando a concepção de que entender o mundo a partir do conhecimento pode melhorá-lo e assim a forma de viver dos seres humanos. A partir da capacidade de reflexão é possível atuar na prática para transformá-la. Para Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 13), "a consciência crítica levará o pesquisador a aperfeiçoar seu julgamento e a desenvolver o discernimento" [...] e ainda complementam, "Criticar é julgar, distinguir, discernir, analisar para

melhor poder avaliar os elementos componentes da questão. A crítica, assim entendida, não tem nada de negativa".

A discussão proposta vê a pesquisa como um dos pilares na produção de conhecimento dentro da universidade, uma vez que ela fornece os elementos necessários à criação de bases e fundamentos para discussão e transformação da realidade. Assim, demarca-se neste texto a importância de alargar a discussão em torno dos métodos e da metodologia de pesquisa, necessários à produção do conhecimento científico. Entretanto, considerando, conforme posto por Pádua (2003, p. 32) que, "as técnicas que nos auxiliam e possibilitam elaborar um conhecimento sobre a realidade, não podem se caracterizar como instrumentos meramente formais, mecânicos, descolados de um referencial teórico que as contextualize numa totalidade mais ampla". Ainda Pádua destaca que:

> [...] a importância da reflexão sobre as atividades de pesquisa em qualquer campo do saber, seja a matemática, a biologia, a sociologia. Esta reflexão deve ser iniciada já nas primeiras séries da graduação, nas atividades de pesquisa, individuais ou em grupo, que cada disciplina propõe; nas séries finais, quando da elaboração das monografias de conclusão de curso, por exemplo, cria-se a oportunidade para um aprofundamento teórico destas questões, que serão certamente retomadas ao longo da formação de cada pesquisador. (2003, p. 34)

O espaço e o tempo da universidade são propícios para fomentar o pensar e provocar a crítica e a criatividade necessárias ao processo de mudança. Para Luckesi, Cosma e Baptista (2012, p.66) [...] "o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências e que o conhecimento só tem seu sentido pleno na sua relação com a realidade". Tal entendimento reforça o compromisso da universidade em criar condições para que a produção de conhecimento aconteça e que este traga contribuições para mudanças sociais.

Apoia-se esta discussão na concepção de ciência posta por Cervo, Bervian e Da Silva (2007), ao conceber que,

> Hoje, a concepção de ciência é outra. A ciência não é considerada algo pronto, acabado ou definido. Não é a posse de verdades imutáveis. Atualmente, a ciência é entendida como uma busca constante de explicações e de soluções, de revisão e de reavaliação de seus resultados, apesar de sua falibilidade e de seus limites. (p.7)

Nesse contexto, é papel da universidade incentivar, trabalhar as habilidades necessárias ao pesquisador iniciante, fornecer ferramentas metodológicas e boas fontes bibliográficas e incentivar o trabalho em equipe, para que o ambiente seja favorável à produção do conhecimento científico e as contribuições junto à sociedade possam continuar sendo compartilhadas.

CONCEPÇÃO DE METODOLOGIA CIENTÍFICA

O ingresso dos discentes no ensino superior demanda o uso de algumas habilidades e uma delas é a escrita. A importância de se produzir textos comunicativamente pertinentes, no universo acadêmico, tem sido um tema, extensivamente, debatido por professores, estudiosos do campo da linguagem em seus diversos domínios, assim como, pesquisadores da educação. Também, às dificuldades dos discentes perpassam em ler e estudar corretamente, levando em consideração que essas ações demandam atenção, compreensão, concentração, dedicação e criticidade. Um grande número de discentes não está preparado para enfrentar esses desafios acadêmicos em função da deficiência, também, na leitura.

A disciplina Metodologia Científica, também conhecida como Metodologia da Pesquisa, tem em seu arcabouço a temática em questão e faz parte da matriz curricular dos cursos de graduação desempenhando um papel, extremamente, relevante na vida acadêmica dos estudantes. Sua ementa, de um modo em geral, contempla os métodos e as estratégias de estudo e de aprendizagem, as concepções e a maneira de conhecimento, fatos e teorias na construção do conhecimento, a produção científica na universidade, assim como, o estudo dos instrumentos essenciais para se construir uma pesqui-

sa científica. Para Oliveira e Valença (2015) a metodologia científica é uma disciplina essencial que se faz presente no cotidiano da Ciência, também, abrange em seu estudo, o tipo de pesquisa que será empregado e as etapas que serão realizadas.

Ainda de acordo com as ideias de Oliveira e Valença (2015), a Metodologia Científica esclarece de forma detalhada que para o bom desempenho da produção do conhecimento científico faz-se necessário determinadas regras e métodos, já que uma produção acadêmica não surge do vazio e nem pode ser escrita de qualquer forma. As etapas que devem ser percorridas no trabalho científico são: problema, objeto de pesquisa, hipóteses, fontes bibliográficas, recorte temporal, metodologia, revisão de literatura, coleta de dados, discussão dos resultados, dentre outros aspectos e para um desempenho satisfatório no texto acadêmico, a escrita, portanto, deve ser clara, objetiva e compreensível. Nesse sentido, Bottino (2010) destaca que a experiência de não se compreender textos ou enunciados das questões ainda é uma situação recorrente para os estudantes brasileiros em todos os níveis de escolaridade, abrangendo o ensino superior, portanto, a inabilidade na compreensão textual é um dos fatores que dificulta a produção de atividades acadêmicas.

A leitura, permanente, torna-se cada vez mais uma ferramenta de grande valor no universo acadêmico e por meio dela a compreensão textual poderá melhorar a cada dia. A leitura como prática de rotina precisa ser um hábito cultivado por todos os discentes, principalmente no ensino superior. De acordo com as ideias de Demo (2006), um dos desafios da leitura é a compreensão do que é lido. Saber pensar inclui, entre outros enfoques, saber ler. Muitos fatores estão relacionados na compreensão do texto, como por exemplo, que tipo de texto foi escolhido, de que maneira ele foi escrito, o conhecimento prévio que o leitor possui da temática, dentre outros aspectos.

Ainda corroborando com Demo (2006) os desafios da leitura estão atrelados à quatro elementos: compreender, divergir, interpretar e aprender. O primeiro elemento diz respeito à compreensão do que se lê, do seu significado. O segundo trata da di-

vergência, pois o leitor deve assumir uma postura crítica diante da leitura de mundo. O terceiro enfoca a interpretação do que foi lido. O leitor não pode ser considerado apenas um ledor, mas sim, um leitor que interprete e questione o que se lê. O quarto elemento destaca a aprendizagem como forma de conhecimento, ou seja, a leitura bem feita só se efetiva quando o leitor se torna um autor.

As estratégias de estudo e de aprendizagem que perpassam pela Metodologia Científica dizem respeito aos gêneros acadêmico-científicos que serão produzidos durante a vida acadêmica dos discentes, como por exemplo: resumo, resenha, pôster, sinopse, esquema, relatório, artigo científico, dentre outros. Esses gêneros acadêmicos-científicos quando solicitados pelos docentes, de forma sistemática, contribuirão para um bom desempenho da compreensão textual dos discentes, pois oportunizam um contato direto com a leitura e a escrita de maneira dinâmica, possibilitando assim, uma melhor formação acadêmica.

O LUGAR DA CIÊNCIA E DA METODOLOGIA CIENTÍFICA

Qual é o lugar da Metodologia Científica ou Metodologia da Pesquisa? Esta é uma pergunta importante na discussão da abordagem e pressupostos. Cabe indagar seus primórdios e valorização como campo do conhecimento. A Metodologia Científica não é uma disciplina da Educação Básica. Os estudantes geralmente têm seu primeiro contato com este campo do conhecimento na graduação, nos primeiros semestres do curso. Antes disso, o contato com a Ciência se dá por meio das disciplinas exatas e biológicas.

Na Educação Básica a ciência pode ser compreendida como espécie de entidade difusa. Reconhece-se sua existência, importância e resultados, ficando pormenorizados ou desconhecidos. Neste âmbito, a discussão científica se concretiza em uma abordagem da reprodução de conhecimentos e não de sua produção. Em alguns projetos educacionais, a formulação de hipóteses, reprodução de experimentos e construção de projetos possibilitam uma

aproximação às etapas de construção do conhecimento científico de forma mais significativa para crianças e jovens. Sendo assim, raramente pode-se falar em uma iniciação científica nesta etapa do ensino.

Na graduação, por sua vez, a disciplina de Metodologia se configura como disciplina introdutória, chave para a compreensão global do tipo de conhecimento que se produz no Ensino Superior. Ensino, Pesquisa e Extensão são apresentados como uma tríade indissociável na concepção do ensino universitário: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". (BRASIL, 1988, Art. 207).

Tal princípio norteador confere uma acepção político-filosófica para o ensino superior. A introdução inequívoca do que é a pesquisa, as etapas de sua construção e sua importância devem estar presentes não apenas em disciplinas segmentadas nos currículos, mas como uma proposta abrangente e indissociável de ensino-pesquisa nos percursos formativos dos graduandos. Com a adoção deste princípio como um valor da educação superior, a apresentação e debate dos princípios de pesquisa, desde a formulação de problemas, construção de hipóteses, até a discussão das ferramentas/instrumentos de pesquisa e a análise dos dados devem estar presentes nas disciplinas de fundamentação dos diferentes cursos.

Não obstante, instaura-se uma grande dificuldade de compreensão entre os estudantes, ganhando forma na medida em que se avança no curso e que se espera que o graduando seja capaz de propor e executar uma proposta científica na graduação. Diante desta dificuldade, que possui lugar comum no cotidiano do ensino superior, é preciso questionar o papel do professor como elemento primordial na realização do princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino. Sônego (2015, p. 33) lembra que "ao docente do ensino superior cabe olhar além dos muros da universidade, compreendendo o contexto no qual está inserido e, utilizando-se

de sua posição na sociedade enquanto intelectual assumir seu papel político na formação de profissionais [...]".

Da abordagem de forma transversal dos conteúdos voltados à pesquisa à garantia da sua presença nos percursos formativos dos estudantes deve estar o princípio de que a Metodologia Científica como disciplina aplicada está a serviço da construção do conhecimento, e por isso, da sociedade.

A PESQUISA: INTRODUÇÃO À PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

O início da pesquisa procedeu com uma investigação na intenção de mapear as percepções dos estudantes de graduação sobre suas experiências formativas em pesquisa. Neste intento, elaboramos um questionário de autoaplicação em formato online para estudantes de graduação de quatro cursos noturnos, voltados para os campos da Administração/Produção, Tecnologias e Matemática de uma Instituição de Ensino Superior Pública da cidade de Macaé-RJ. A pesquisa foi respondida em abril de 2022.

Estes estudantes se encontram no momento de elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC, tendo percorrido, portanto, disciplinas curriculares que discorreram sobre a pesquisa da pesquisa e elaboração de projetos científicos.

Os objetivos na produção desta ferramenta foram captar e compreender o aproveitamento dos estudantes e as possibilidades de interlocução e apoio do aprendizado que as disciplinas voltadas para a pesquisa estão oferecendo na elaboração do TCC. Os professores de graduação têm conhecimento de que o momento de produção de TCC é desafiador para os estudantes. Este período é, sobretudo, de retenção na graduação, com a frequência da repetência nas disciplinas correlatas, configurando-se como causa de afunilamento na conclusão do curso. Sugere-se que as causas para este fenômeno podem, no entanto, ter origem nas vivências dos primeiros períodos, na medida em que os conteúdos curriculares

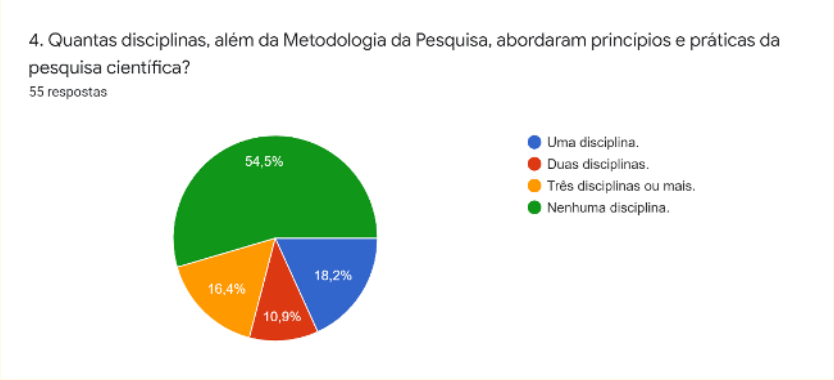
da Metodologia da Pesquisa não encontram significância ao longo do curso, ou seja, não são operados pelos estudantes como conhecimento estruturante da formação no Ensino Superior.

O questionário aplicado contempla dez questões entre as quais duas possuem formato aberto (discursivo). A análise dos dados dos diferentes cursos será feita em conjunto, devido ao fato das disciplinas de fundamentação voltadas para a pesquisa serem lecionadas coletivamente para este grupo. Quando oportuno, as questões serão tratadas individualmente ou por curso.

Cinquenta e cinco estudantes responderam a ferramenta por meio do formulário eletrônico. Em relação à faixa etária, 38,2% dos estudantes encontram-se na faixa etária entre 25-30 anos, 29,1% têm entre 20-25 anos, 14,5% entre 30-35 anos, 14,5% entre 35-40 anos e 3,6% têm 40 anos ou mais. Sobre o período de dedicação ao trabalho deste grupo, 70,9% trabalham em período de 40 horas semanais, 1,8% (1) trabalha em um período de 30 horas semanais, 9,1% (5 estudantes) fazem estágio em um período de 30 horas semanais, 5,5% (3 estudantes) fazem estágio em um período de 40 horas semanais e 3,6% (2 estudantes) não trabalhavam ou faziam estágio no momento da pesquisa. Entre os estudantes que trabalhavam e faziam estágio simultaneamente, 5,5% (3) atuam em 30 horas semanais e 3,6% (2) atuam por 40 horas semanais.

Foi perguntada a quantidade de disciplinas ao longo do curso, além da disciplina de Metodologia da Pesquisa, que abordaram princípios e práticas da pesquisa científica (Quadro 1). Chama atenção que a percepção de 54,5% (30) dos alunos seja negativa, ou seja, que nenhuma disciplina a mais tratou ou discutiu sobre pesquisa. Enquanto isso, 16,4% (9) apontaram que três disciplinas ou mais abordaram a pesquisa científica, 18,2% (10) indicaram que apenas uma disciplina contemplou a temática e 10,9% (6) indicaram que duas disciplinas abordaram o tópico.

Quadro 1 – Disciplinas que abordam a Metodologia da Pesquisa

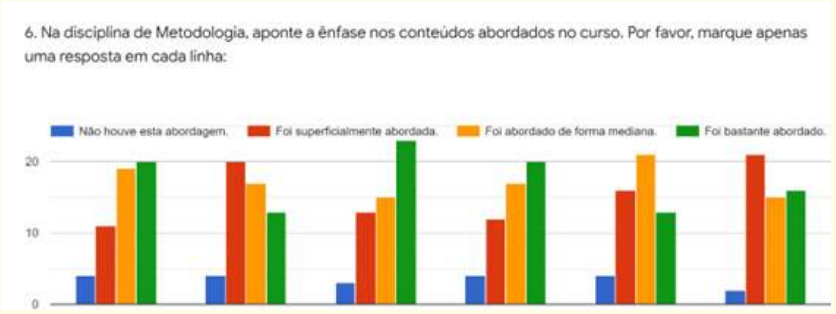


Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Em relação a este resultado, infere-se que os estudantes possam interpretar esta abordagem didática em um sentido estrito, ou seja, que a discussão de algum exemplo de investigação nas referidas disciplinas não analisa os procedimentos da pesquisa em si, mas apenas seus resultados. Foi solicitado aos estudantes que indicassem quais disciplinas abordavam a pesquisa científica. Foram apontadas as disciplinas de Tópicos Especiais, a disciplina de Português Instrumental, as disciplinas voltadas para a elaboração do TCC e esporadicamente algumas disciplinas de fundamentação.

Para explorar um pouco as características didáticas e de organização da disciplina de Metodologia da Pesquisa, solicitamos que os estudantes indicassem a ênfase de conteúdos da ementa (Quadro 2). Entre os aspectos de maior ênfase na abordagem constam a Introdução ao Pensamento Científico: problema e hipótese, a questão da Linguagem (citações e referências) e Normas ABNT. Os métodos e ferramentas de pesquisa, as técnicas de estudo (referente à prática de resenhas e fichamentos) e a análise de exemplos de pesquisa aparecem de forma expressiva como superficialmente abordadas.

Quadro 2 – Ênfase de conteúdos abordados em Metodologia da Pesquisa



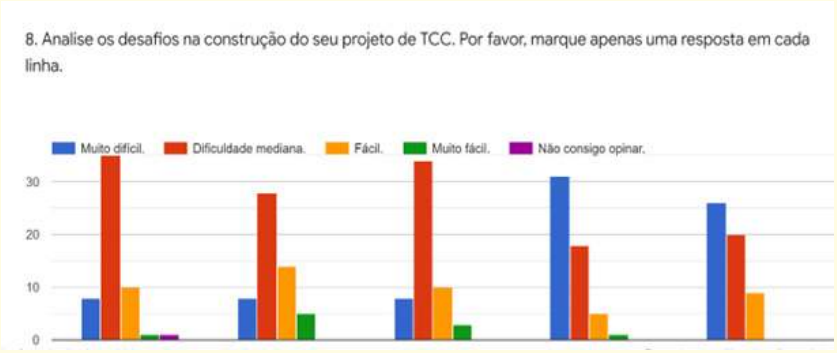
Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

O panorama dos dados desta questão pode estar apontando, a partir da percepção da experiência dos estudantes, que a disciplina de Metodologia se situa entre a introdução das características do pensamento científico e os aspectos da forma, linguagem e normas, ficando para segundo plano a discussão da prática e operacionalização da pesquisa.

A ementa tradicional da disciplina de Metodologia da Pesquisa é ampla e ambiciosa. Em muitos desenhos curriculares, sua abordagem é cotejada em duas ou até quatro disciplinas, sendo necessário, sobremaneira que sua abordagem seja realizada de forma transversal e que esteja presente em diferentes momentos de formação do estudante de graduação.

De forma geral, para 71,2% dos estudantes que participaram da pesquisa sua experiência na disciplina de Metodologia da Pesquisa tem auxiliado na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, enquanto para 28,8% esta relação significativa não ocorreu. Sobre este momento da vida acadêmica pedimos aos estudantes que analisassem os principais desafios na construção do projeto de TCC (Quadro 3).

Quadro 3 – Desafios na construção do Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso

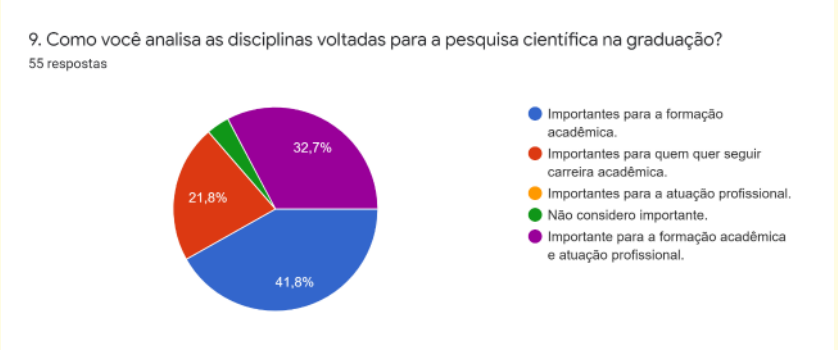


Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Este item contemplou os principais tópicos necessários à construção de um projeto científico, a saber: 1. Introdução: formulação do problema e apresentação do contexto; 2. Formulação dos objetivos: geral e específicos; 3. Construção da justificativa: apontamento das relevâncias do estudo; 4. Desenho metodológico: discussão da abordagem (quantitativa, qualitativa), escolha e discussão das ferramentas (observação, entrevista, questionário) e 5. Pesquisa e análise do referencial teórico.

A construção do desenho metodológico aparece como o item de grande dificuldade para a maior parte dos estudantes (31 estudantes consideram muito difícil), estando em segundo lugar a pesquisa e consequente análise do referencial teórico (26 estudantes consideram muito difícil). Tais percepções refletem em parte a percepção sobre as abordagens na disciplina de Metodologia da Pesquisa. No entanto, é marcante o apontamento de uma dificuldade mediana na introdução/formulação do problema, formulação dos objetivos e construção da justificativa do estudo. Entre os itens indicados como fáceis para os estudantes estão a formulação dos objetivos (14 estudantes indicam este tópico como fácil e cinco como muito fácil) e pesquisa do referencial teórico (9 estudantes indicam como muito fácil).

Quadro 4 – Importância da pesquisa científica na graduação



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Os estudantes reconhecem a importância das disciplinas voltadas para a pesquisa científica: 41,8% (23) consideram as mesmas importantes para a formação acadêmica, 32,7% (18) consideram a disciplina importante para a formação acadêmica, bem como para a atuação profissional, 21,8% (12) consideram as disciplinas importantes apenas para quem deseja seguir a carreira acadêmica e 3,6% (2) dos estudantes não consideram as disciplinas importantes. Estes resultados podem expressar uma ênfase de que os conhecimentos científicos são úteis para quem deseja se dedicar à pesquisa acadêmica e que explorar pouco ou mal as contribuições da adoção dos pressupostos científicos no âmbito das diferentes organizações ou da produção industrial, por exemplo.

As duas questões discursivas trazem elementos de análise importantes para a problemática posta no artigo. No que se refere ao período de oferta da disciplina, a mesma passou do primeiro para o terceiro período na instituição participante da pesquisa, isto se deu por reivindicação de docentes e discentes, conforme fala destacada de alguns respondentes:

> Acho que a matéria sobre metodologia foi dada só no início da graduação, sendo muito difícil pôr em prática na execução do projeto de TCC.

> Cursei a disciplina de metodologia de pesquisa no início do curso, muitas coisas já não estão tão claras na memória para ajudar mais na elaboração do TCC.

> Concluí a disciplina no início do curso (2015.2). Achei muito válido terem realocado para o fim, pois a informação fica mais "fresca".

Partindo da concepção de que a disciplina de metodologia tem como uma de suas premissas a compreensão do conhecimento científico, ofertá-la nos primeiros períodos tem todo um sentido, sem com isso minimizar a sua oferta de ferramentas para a construção do trabalho de conclusão de curso. Considera-se que a formação no ensino superior não deve limitar a aplicação da disciplina apenas ao uso correto de técnicas metodológicas, mas ao entendimento de todos os elementos que circundam o campo do conhecimento. Para Marconi e Lakatos (2010, p.57) "ao se falar em conhecimento científico, o primeiro passo consiste em diferenciá-lo de outros tipos de conhecimento existentes". Numa sociedade em que a intolerância e a postura de superioridade estão cada vez mais exacerbadas, refletir a questão no campo acadêmico, subsidia a formação de valores, que possibilita ao indivíduo a vivência nos outros campos.

Diluir as discussões talvez fosse um caminho a ser considerado pelos que trabalham na estruturação dos ementários dos cursos de graduação, conforme sugere um dos respondentes:

> A disciplina de Metodologia Científica não deveria estar no primeiro período, ou então deveríamos ter Metodologia 2 mais próximo ao início do TCC.

Dessa forma as necessidades seriam atendidas e o campo da pesquisa fortalecido. Até mesmo por considerar as dificuldades na construção do desenho metodológico para o TCC, conforme mencionado no quadro 3, caberia avaliar o tempo dispensado para a discussão em apenas um período inicial do curso. Além

disso, acordado junto às demais disciplinas que compõem o currículo da graduação, o compromisso em desenvolver habilidades e técnicas de pesquisa, conforme exposto a seguir:

> O intervalo de tempo entre a disciplina de metodologia no primeiro semestre e a escrita do TCC no último faz ser mais difícil lembrar os conceitos de como realizar a escrita do TCC. Ainda mais com poucas oportunidades de utilizar esses conhecimentos ao longo do curso, pois poucas matérias abordam os conceitos de escrita científica e temos poucos ou nenhum projeto de iniciação científica como existem em outras instituições ao qual os alunos conseguem participar e ter uma boa prática da escrita acadêmica.

Ainda, ressaltando os percentuais apontados no quadro 4, quanto a importância das disciplinas voltadas para a pesquisa científica, não se observa distinção entre a sua relevância para a formação acadêmica e a atuação profissional, o que reforça a necessidade de oferta. De forma panorâmica, as percepções dos estudantes sinalizam a ausência de um fio condutor entre as disciplinas de graduação, de forma que se contemple de forma transversal e compulsória as etapas da construção do conhecimento científico que fundamentam os conteúdos disciplinares. Estes, devem estar sob constante discussão, em vista das necessidades e desafios do mundo do trabalho e vida social. Quando esta perspectiva primordial idealizada como pilar da constituição do ensino superior se distancia da realidade concreta dos estudantes, é momento de se refletir coletivamente e implementar perspectivas de ensino mais alinhadas à dinamicidade e significância do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na discussão estabelecida no presente artigo destacam-se as complexidades e dificuldades observadas no campo acadêmico para a compreensão das etapas que envolvem a construção do conhecimento científico e o desenvolvimento de pesquisas, mesmo sendo este um dos pilares da universidade.

A iniciação científica não deve ser entendida como uma atividade isolada ou eventual, mas como ação sistemática realizada pelos estudantes, com a orientação do corpo docente, durante toda permanência dos mesmos no Ensino Superior, visando à inserção no mundo acadêmico-científico.

As reflexões sobre o lugar da disciplina de metodologia de pesquisa foram se desenhando sob duas vertentes: a primeira como disciplina a ser ofertada nos primeiros semestres dos cursos, a fim de oferecer subsídios para a diferenciação das formas de conhecimento, compreensão sobre o papel do conhecimento científico, habilidades críticas e analíticas de textos acadêmicos, domínio da escrita acadêmica e outros elementos formativos para um aluno de graduação. Na segunda perspectiva há um reforço do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades dos pesquisadores voltados ao uso de técnicas de pesquisa para elaboração do trabalho de conclusão de cursos.

Ao realizar-se o mapeamento sobre as percepções dos estudantes com relação à disciplina de metodologia de pesquisa, constatou-se que apesar de a considerarem importante para a formação acadêmica, ainda está muito direcionada para a construção do trabalho de conclusão de cursos, o que os leva a solicitarem a sua oferta nos últimos semestres, minimizando outros vieses reflexivos. Esta percepção mais instrumental e menos epistêmica sobre a metodologia da pesquisa pode limitar o potencial e alcance do conhecimento científico na formação dos estudantes. O fato de os dados apontarem que outras disciplinas não utilizam questões relativas à pesquisa ao longo do curso acentua essa lacuna.

Conclui-se, destacando a necessidade de dar maior relevância à discussão da prática e operacionalização da pesquisa em diferentes momentos da graduação, enfatizando a construção do desenho metodológico, bem como a construção do referencial teórico. Sobre este aspecto enfatiza-se o protagonismo do estudante, de forma que este se reconheça como ator social na construção do conhecimento deve ser promovido nas diferentes disciplinas e

espaços de formação em nível superior. É preciso que se vá além da dimensão da reprodução do ensino nas salas de aula para que se incite a constituição do que Brandão intitula como um *habitus* científico (2002, p. 17). Segundo a autora, não é possível o ensino da pesquisa, sem resguardar a dimensão da prática, do manuseio das fontes nas bibliotecas e em diferentes espaços, da leitura das fontes primárias e das descobertas individuais neste processo.

Destaca-se, ainda, a partir dos percentuais apresentados e discutidos, a aproximação entre o grau de importância da disciplina para a formação acadêmica, da formação profissional, o que se considera como avanço, uma vez que pode se demarcar aproximação entre as discussões produzidas no campo acadêmico e demais campos sociais.

Por fim, a Metodologia Científica deve transcender a ideia de colaborar, apenas, na elaboração de projetos, no desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso ou na elaboração de um artigo científico para a obtenção de um certificado ou diploma. Diante de uma visão holística, deve possibilitar ao discente uma instrumentalização no que tange o estudo e o aprendizado, além de poder comunicar-se de forma inteligível, apresentando argumentos plausíveis a partir de situações que envolvam a compreensão leitora no universo acadêmico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.. Acesso em: 23 de abr. 2022.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa e Educação. Conversas com Pós-Graduandos.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio e Edições Loyola, 2002.

BOTTINO, Andréa Giglio. **Leitura e compreensão de textos na educação de jovens e adultos**. Tese de Doutorado. UFRJ: R.J, 2010.

CERVO, Amado L; BERVIAN, Pedro A; DA SILVA Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

LUCKESI, Cipriano; COSMA, Elói Barreto José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer universidade uma proposta metodológica.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010

OLIVEIRA, Tamires Aparecida Batista de, VALENÇA, Kleber Firpo Prado. **A importância da metodologia científica para o ensino e aprendizagem no ensino superior.** *In:* EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação, PUC, PR, 2015.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa abordagem teórico-prática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.

SÔNEGO, Aline. Os desafios da universidade no século XXI e algumas reflexões sobre a posição do docente frente e esse processo. **REBES - Revista Brasileira de Ensino Superior**, vol. 1, n. 1, jul-set, 2015. Fonte: https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/822/629. Acesso em: 23 abr. 2022.

ANEXO – ITENS DO QUESTIONÁRIO: INTRODUÇÃO À PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

1. Qual é o seu curso?

2. Qual é a sua idade?

3. Você está trabalhando ou estagiando no momento?

4. Quantas disciplinas, além da Metodologia da Pesquisa, abordaram princípios e práticas da pesquisa científica?

5. Se você respondeu positivamente a questão 4, aponte quais disciplinas?

6. Na disciplina de Metodologia, aponte a ênfase nos conteúdos abordados no curso.

7. Sua experiência na disciplina de Metodologia da Pesquisa tem auxiliado você elaboração do seu Trabalho de Conclusão de Curso?

8. Analise os desafios na construção do seu projeto de TCC.

9. Como você analisa as disciplinas voltadas para a pesquisa científica na graduação?

10. Esta área é destinada a comentários livres sobre seu aprendizado de pesquisa durante a graduação.



LEITURA REFLEXIVA, TEATRO E LITERATURA COM ODILON ESTEVES

Iracema Campos Cusati

Doutora em Educação
Universidade de São Paulo

Resumo:
O prazer da leitura, a formação do leitor e os novos conhecimentos promovidos pela interpretação do ator Odilon Esteves são salientados neste capítulo para fomentar uma reflexão sobre o uso didático das palestras cênicas na formação cultural e na ressignificação da vida na contemporaneidade. O universo poético acessado pelo ator-leitor é composto de contos, poesia e prosa recheados de subjetividade e paixão na visitação das obras literárias a que teve acesso pela via dos afetos. Sob a égide do paradigma do questionamento do mundo, as obras são visitadas e estudadas em busca de compreensão das razões de existência e permanência. Na decifração das palavras, por um processo de apreensão do subjetivo e do singular, o ator-leitor-autor utiliza a percepção crítica da realidade e a reescrita do lido para apreender os múltiplos significados dos textos apresentados. Enfim, um convite a uma travessia afetiva por livros e autores que aguçam a curiosidade e ampliam o conhecimento do leitor.
Palavras-chave: Leitura. Literatura. Poesia. Odilon Esteves.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O deleite e a fruição de uma leitura reflexiva nos permite trilhar um percurso rico para entender a nossa realidade representada por escritores, poetas e cientistas que nos impelem inquietações profundas face aos mistérios da vida e, inclusive, ao incontrolável desejo de construir - ou descobrir - algo que transforme a existência da humanidade, traduzindo-se em solidariedade social. Sonhos de um mundo menos desigual e mais empático, em que haja compreensão e respeito às escolhas, que são individuais, muito embora impregnadas de humanidade.

O texto literário pode propiciar ao leitor um exercício de autoconhecimento e, metaforicamente, como um espelho no qual se percebe, levá-lo a reflexão e formulação de questionamento sobre sua existência no mundo.

A função catártica da literatura é como um remédio que cura nossa alma. A concretude da força poética nos mobiliza e nos conduz ao encontro das metáforas no liame entre a materialidade simbólica e o leitor. A importância do outro na formação de um sujeito – leitor, que interage com pessoas e contextos, foi anunciada por Odilon Esteves[1]: "Há autores e obras que entraram em nossa vida por indicação de uma professora, um professor ou uma pessoa amiga." Prossegue dizendo que "Verdadeiros universos nos são muitas vezes desvelados graças a um livro, ampliando nossa capacidade de sentir empatia pela convivência com histórias, personagens, tipos de linguagem etc."

Os novos conhecimentos promovidos pela leitura subjetiva - regada com a sensibilidade de Odilon Esteves - transitam na ética, na estética, no epistêmico, no social, na política, no transitório e no permanente, desvelando homens e mulheres que não são mais meros expectadores da história, mas protagonistas de sua construção.

A arte, necessidade humana, existe para provocar, nos aproxima de outras vivências e nos impõe a subjetividade como caminho para evolução trazendo à tona valores fundamentais. Afinal, é na cultura que preenchemos os vazios da existência.

A partir das contribuições de Odilon Esteves "... abrindo Janelas..." para a literatura, a educação e a arte em geral se entrecruzarem na construção de nossos imaginários, busco, neste texto, desenvolver uma reflexão sobre o uso didático das palestras cênicas para apresentar novas possibilidades de significar e ressignificar a vida na contemporaneidade.

A LITERATURA E A ARTE CRIATIVA DE ODILON ESTEVES

Odilon Esteves, um ator diferenciado, apresenta sua arte singular e alimenta a construção de novos imaginários ao evocar leitores, admiradores e apaixonados pela linguagem poética de autores nacionais e internacionais. Ao fazer Arte com Literatura, apresenta seu trabalho a professores e estudantes dos ensinos Fundamental e Médio utilizando recursos que são do teatro como leituras dramáticas e interpretação de textos literários.

Há anos Odilon Esteves criou e desenvolveu uma série de encontros chamados "Para abrir uma janela – um percurso afetivo do leitor com seus livros" nos quais o ator-palestrante utiliza recursos do teatro para propor um mergulho nas relações entre leitores e livros a partir de um elenco de autores como Drummond, Manoel de Barros, Fernando Pessoa, Clarice Lispector, Fernando Sabino, Antonio Prata, Bertold Brecht, Eduardo Galeano entre vários outros. Em suas palestras cênicas, que ocorrem de manei-

ra interativa com os participantes, Odilon apresenta a literatura mediada pela atividade teatral, recupera a inocência da infância, aquele tempo de descobertas e nos convida "Para abrir outras janelas".

Nessa perspectiva, para incentivar a leitura Odilon Esteves[2] dedicou-se, recentemente, à peça literária on-line «*Na sala com Clarice*" e às palestras cênicas intituladas "*Para abrir outras janelas*".

Contos, poesia e prosa permeiam os encontros literários que, recheados de detalhes aparentemente subjetivos, revelam sua paixão pelas obras literárias que teve acesso pela via dos afetos. Desse modo, os textos, as palavras e o contexto encarnam no seu canto, nos seus gestos, no assobio e na tonalidade de cores materializadas em suas apresentações.

Para a decifração das palavras, em sua leitura, utiliza a percepção crítica da realidade, a interpretação e a reescrita do lido por um processo de apreensão do subjetivo e do singular no texto e não por memorização mecânica.

O universo da linguagem dos autores expresso por crenças, gostos, receios, temores e valores é apropriado e recriado por Odilon. Sua narração flui naturalmente, revelando de forma encantada o seu mundo particular – implicado pela arte cênica, pela literatura, pela compreensão crítica do ato de ler e de interpretar – constituído de percepção crítica e de delicados encontros.

A arte criativa de Odilon Esteves se pauta das experiências, das necessidades e dos interesses daqueles que compartilham com ele a concretização dos frutos da imaginação. E vai além, pois depende também de conhecimentos técnicos e do meio ambiente que nos rodeia, ou seja, fatores que não são tão simples e evidentes de serem observados e que, com delicadeza e perspicácia, lança mão.

Seu ofício minuciosamente planejado e ensaiado para cada encontro proposto é realizado de forma periódica, contínua e sistemática durante anos. Conta com uma diversidade de obras e ar-

tefatos de cunho científico, lúdico e pedagógico.

Com a apresentação de textos e autores que expressam sua predileção e que, de algum modo, estão integrados ao seu cotidiano, Odilon estimula a leitura.

As palestras literárias criadas por Odilon Esteves constituem um processo histórico, científico, artístico e técnico que culmina num voo livre de fantasia e omnipotência de gênio. Numa declaração sensível Odilon expressa que, por muito individual que pareça, sua criação encerra em si um coeficiente plural.

A literatura lhe chegou por afetos ("um amigo, uma amiga, uma professora admirada, um amor, uma pessoa querida da família") e nos convida ao exercício de fazer um percurso por livros e autores que entraram em sua vida graças à mediação desses afetos e que, segundo ele, foi transformador, um mergulho na sensibilidade através da literatura.

O percurso de leitor que Odilon Esteves nos convida a trilhar, enquanto faz sua apresentação, se caracteriza por momentos distintos: o dele e o nosso. O convite ao exercício de passar por esse percurso, estritamente afetivo, e buscar na memória "livros e autores ou momentos, que podem ser de outras obras de arte também, mas que abriram janelas" em nossas vidas e quanto uma obra nos constituiu, ou seja, "quanto, às vezes, uma obra foi fundamental para o que a gente se tornou", destaca Odilon em sua apresentação.

A travessia que ele nos propõe desvenda que entre a Literatura e a Educação há uma expressão de liberdade, um espaço para a novidade, uma viagem no tempo, que produz pensamentos, reflexões e nos mobiliza para um exercício de compreensão do passado cravado no tempo presente.

Odilon apresenta a canção Valsa Brasileira para ilustrar o início do seu encantamento pelo texto poético e do seu entendimento de que é possível viajar no tempo junto com a poesia. Talvez Odilon quisesse que o mundo fosse um pouco parecido

com as letras do Chico Buarque e assim poderia declarar o seu sentimento de "amor por conhecer alguém: um amigo, uma amiga, não necessariamente um amor conjugal, mas cujos sintomas são passionais" (Odilon Esteves).

Passemos à canção narrada por Odilon, ***Valsa Brasileira***, que tem Letra de Chico Buarque e Melodia de Edu Lobo:

> Vivia a te buscar porque pensando em ti corria contra o tempo
> Eu descartava os dias em que não te vi
> Como de um filme a ação que não valeu
> Rodava as horas pra trás
> Roubava um pouquinho
> E ajeitava o meu caminho pra encostar no teu
> Subia na montanha, não como anda um corpo, mas um sentimento
> Eu surpreendia o sol antes do sol raiar
> Saltava as noites sem me refazer
> E pela porta de trás da casa vazia
> Eu ingressaria
> E te veria
> Confusa por me ver chegando assim
> Mil dias antes de te conhecer

Chico Buarque usou uma sequência de verbos no pretérito imperfeito, um tempo verbal que indica um fato passado duradouro. São fatos habituais no passado: "*Vivia a te buscar porque pensando em ti corria contra o tempo ...*"

No fim da letra, o autor muda o tempo verbal para o futuro do pretérito, indicando um fato futuro em relação a outro passado – o desejo, a procura, ...; enfim, todos os sentimentos se materializaram.

Segundo Odilon Esteves, Chico Buarque mostra que o personagem já tem o amor interiorizado, já sabe da grandeza desse sentimento e como é a amada que ele busca; pois, ele a conhece

mesmo antes de conhecê-la - esse saber acaba se materializando nos verbos "*ingressaria*" e "*veria*".

Podemos perceber que há uma ausência específica, no início da letra, e uma presença específica, no final do texto, revelando o tema da canção: a transformação de uma ausência específica em presença específica, de pessoas que não partilhavam o mesmo espaço (não se conheciam). Portanto, uma poesia que transita com o tempo dos verbos no passado, no presente e no futuro.

A presença (ou a ausência), o modo de ser de alguém que se mostra (ou não) e estabelece uma relação com o outro é explicita na teoria das representações desenvolvida na obra escrita por Henri Lefebvre. Em seu livro seminal sobre a temática: *A presença e a ausência*[3], Lefebvre explicita uma teoria e um conceito de representação que fundamenta uma abordagem cultural e multidimensional, articulando os campos da dialética e da fenomenologia; em outras palavras, elementos inerentes ao método necessário para a compreensão dos processos de produção dos espaços vividos na contemporaneidade.

Lefebvre (2006) busca elucidar a história do conceito de representação no pensamento filosófico e de ideologia presente na obra de Karl Marx. Se, por um lado, enfatiza que representação não é necessariamente ideologia, por outro, afirma que é impossível viver sem representação, que as representações são formas de comunicar e reelaborar o mundo, aproximações da realidade que, no entanto, não podem substituir o mundo vivido. Lefebvre nos explica que, justamente, quando o vivido é substituído pelo concebido é que a representação se torna ideologia. No livro supracitado somos conduzidos a pensar em como dominar o conceito de representação, ou melhor, com quais representações trabalhamos na produção do conhecimento.

Na Antologia Poética de Carlos Drummond[4] há um poema no qual a questão da ausência é aprendida e a angústia existencial, decorrente da solidão, é elaborada pela Arte. O poeta nos mostra pela elaboração da falta, inerente do ser humano, a metáfora

da criatividade ao encher a ***Ausência***[5] com arte, poesia, literatura, ciência e conhecimento:

Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
Que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.

Ao divulgar um vídeo, com o poema "***Ausência***" escrito por Vinícius de Moraes no Rio de Janeiro em 1935, Odilon comenta: "- A vida é mesmo a arte do encontro embora haja tanto desencontro! E conclui: "- Voltemos à poesia... que este alimento não nos é proibido!"

Eu deixarei que morra em mim o desejo de amar os teus olhos que são doces
Porque nada te poderei dar senão a mágoa de me veres eternamente exausto.
No entanto a tua presença é qualquer coisa como a luz e a vida
E eu sinto que em meu gesto existe o teu gesto e em minha voz a tua voz.
Não te quero ter porque em meu ser tudo estaria terminado.
Quero só que surjas em mim como a fé nos desesperados
Para que eu possa levar uma gota de orvalho nesta terra amaldiçoada
Que ficou sobre a minha carne como uma nódoa do passado.
Eu deixarei... tu irás e encostarás a tua face em outra face
Teus dedos enlaçarão outros dedos e tu desabrocharás para a madrugada
Mas tu não saberás que quem te colheu fui eu, porque eu fui o grande íntimo
[da noite
Porque eu encostei minha face na face da noite e ouvi a tua fala amorosa
Porque meus dedos enlaçaram os dedos da névoa suspensos no espaço
E eu trouxe até mim a misteriosa essência do teu abandono desordenado.

> Eu ficarei só como os veleiros nos portos silenciosos.
> Mas eu te possuirei mais que ninguém porque poderei partir
> E todas as lamentações do mar, do vento, do céu, das aves, das estrelas
> Serão a tua voz presente, a tua voz ausente, a tua voz serenizada.

Nesse poema **"Ausência"**, o autor Vinicius de Moraes expressa a tristeza e a dramaticidade pelo sentimento que sente de saudade. Quando lemos ou ouvimos o poema emerge uma melancolia que na narração de Odilon Esteves é emblemática pelo simples fato dele sentir a tristeza constante do poeta e demonstrá-la num cenário de solidão.

Os aspectos transitórios da vida humana podem ser considerados como potencialidades que, quando empreendidas, se transformam em realidades.

Guimarães Rosa[6], ao expressar sua visão sobre a transitoriedade da existência humana, dizia:

> [...] cada homem tem seu lugar no mundo e no tempo que lhe é concedido. Sua tarefa nunca é maior que sua capacidade para poder cumpri-la. Ela consiste em preencher seu lugar, em servir à verdade e aos homens. Conheço meu lugar e minha tarefa; muitos homens não conhecem, ou chegam a fazê-lo quando é demasiado tarde. Por isso, tudo é muito simples para mim, e só espero fazer justiça a esse lugar e a essa tarefa. (ROSA, 1994, p. 30).

Os intrincados vieses da ambiguidade, da incomunicabilidade e da angústia existencial, presentes na narrativa de Guimarães Rosa são apresentados juntamente com a imagem da travessia como alegoria do viver e a delicada relação entre pai e filho no admirável conto intitulado "A terceira margem do rio".

Odilon apresenta, no relato do filho, a decisão do pai de construir uma canoa para nela viver, no rio, desistindo do convívio familiar e deixando para trás a mulher e os filhos. E assim passou a viver entre uma margem e outra, no meio do rio, próximo aos olhos da família, mas sem contato. O pai não atravessa

o rio, ele se torna uma margem misteriosa - a terceira margem. Esse barqueiro é o personagem no limiar entre dois mundos, que permanece no meio do rio, dentro da canoa. A ausência--presença do pai no âmbito familiar é como uma morte em vida, pois "Partir é morrer um pouco" (BACHELARD, 1998, p. 77)[7] e aquém das três margens, o filho cuidava do pai e almejava sua canoa para a travessia, para renascer em outra margem do rio, o mistério, o indizível.

No título da narrativa algo de insólito na peculiar imaginação rosiana pode gerar estranheza. Um rio pode ter a terceira margem? Interrogação que caracteriza um convite à reflexão e a participação do leitor resgatando elementos da natureza atravessados pelo insaciável desejo humano de amar e sua capacidade de reconstrução após um sofrimento ou pela elaboração de desencontros.

Essa constante sede de amar, própria da natureza humana, é concretizada nos encontros com Odilon quando aborda o tema amor - e o ressignifica por meio da arte, da palavra e do compartilhamento de experiências - ao narrar textos de autores como fez com os de Carlos Drummond de Andrade, cânone da poesia do século XX:

> ***Amar*** (de Carlos Drummond de Andrade. Do livro Claro Enigma)
> Que pode uma criatura senão,
> entre criaturas, amar?
> amar e esquecer, amar e malamar,
> amar, desamar, amar?
> sempre, e até de olhos vidrados, amar?
>
> Que pode, pergunto, o ser amoroso,
> sozinho, em rotação universal,
> senão rodar também, e amar?
> amar o que o mar traz à praia,
> o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,
> é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?

Amar solenemente as palmas do deserto,
o que é entrega ou adoração expectante,
e amar o inóspito, o cru,
um vaso sem flor, um chão de ferro,
e o peito inerte, e a rua vista em sonho,
uma ave de rapina.
Este o nosso destino: amor sem conta,
distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,
doação ilimitada a uma completa ingratidão,
e na concha vazia do amor a procura medrosa,
paciente, de mais e mais amor.

Amar a nossa falta mesma de amor,
e na secura nossa amar a água implícita,
e o beijo tácito, e a sede infinita.
ESTEVES, Odilon. *Amar.* **Youtube**, 08 de agosto de 2017.

Há outras narrações disponibilizadas no canal do Youtube de Odilon Esteves. Do mesmo autor é possível acessar os vídeos com narração de "Além da Terra, além do Céu", "A palavra mágica", "Poesia" e "O homem; as viagens..."

O poema a seguir foi publicado em 1930 no livro "Alguma Poesia", de Carlos Drummond de Andrade, atualmente editado pela Cia. das Letras.

Poesia
Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

De forma poética, Carlos Drummond de Andrade retrata os problemas da humanidade: a desigualdade social, a fome, o excesso de lixo, a poluição, os conflitos de toda ordem, as guerras, a colonização (ato de apropriação de um território, de domínio político e de imposição cultural). Além de sua contribuição para a literatura brasileira por provocar a sensibilidade da época, a grandeza desse escritor é expressa pela universalidade e atualidade permanente de seus textos que romperam com a tradição literária em vigor no país à época, quando seguia os modelos clássicos europeus. Abordou temas cotidianos e também promoveu questionamentos filosóficos, reflexões que têm profundidade numa multiplicidade de temas e de circunstâncias – ou ausência delas - recriadas em poesia para falar à sensibilidade do homem moderno.

Em seu poema "*Procura da poesia*", Carlos Drummond de Andrade faz uma investigação sobre o ofício de ser escritor e sua própria condição humana, sobre a lida diária com as palavras em busca da materialização da poesia e sobre o caráter autônomo do universo poético, explicitando a constatação de que a existência humana oscila entre a tragédia e a comédia.

Historicamente, a literatura e a arte teatral iniciaram com o domínio que o homem, gradualmente, fez da linguagem. A valorização da interpretação do poeta e os temas atuais para conscientização sobre segurança/bem-estar, educação, instabilidade política, amor ao próximo e promoção de justiça social são destacados por Odilon não apenas para expor a beleza da obra de Drummond como também para externar os sentimentos que impulsionam o fazer poético e os amantes das palavras. A literatura, embora seja uma fotografia de seu tempo, não está alheia ao seu papel social e, portanto, é indispensável à difusão da cultura e democratização do conhecimento.

CONEXÕES ENTE LEITURA REFLEXIVA, TEATRO, LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE MUNDO

Hunt[8] (2021)[9] revisita as conexões entre literatura, empatia e direitos humanos para destacar como estas imbricações podem iluminar questões atuais e reverberar sobre a nossa relação com a história e com a dualidade entre *self* e sociedade. Segundo Hunt (2021), a cultura conduz quem está sujeito a esta identificação e incrementa seus debates pois a tendência humana é sempre ficar ao lado dos oprimidos e não dos opressores. "A literatura pode destacar vários tipos de conflitos e nos ajudar a entendê-los, porque ela é muitas vezes sobre pessoas que sentem que não se encaixam nos costumes de seu tempo. Isso não quer dizer que a literatura salva ninguém, mas ela nos fornece elementos para escolhermos ser melhores ou não em nossa humanidade" (HUNT; BIGNOTO; MINCHILLO, 2021, p. 137). (tradução minha).

Considero que a literatura entretém, nos aproxima e nos iguala pois é libertária e conduz a universos que proporcionam a incorporação de experiências vividas e recriadas via musicalidade, emotividade e entretenimento. Por ser uma manifestação artística, a literatura usa a palavra como matéria-prima, instrumento de comunicação, e extrai dela seus múltiplos significados para falar da realidade, movimento indispensável na formação cultural e social de um povo.

Paulo Freire afirma que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele." (FREIRE, 1989, p. 19)[10]. Nesta frase, o estudioso destaca que na prática pedagógica, por isso política, o apoio na realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (ibidem, p. 19) e a importância do ato de ler, preconizada por Freire, nos convoca a valorizar a leitura crítica do real - a percepção das relações entre o texto e o contexto - que, por meio de atividades educativas, atua como agente de transformação do ser humano.

Thiollent[11] ressaltava em 2011 que em toda pesquisa há um ponto de partida e um ponto de chegada e que nesse intervalo, para o autor, há uma multiplicidade de caminhos que podem ser percorridos, considerando e respeitando as circunstâncias. Entre o ponto de partida, a fase exploratória e o ponto de chegada, quando ocorreram os encontros, elegi, nesse capítulo ancorado na forma de ensaio, anunciar Odilon Esteves e seu importante trabalho cênico-literário de apresentar ao seu público textos de autores consagrados oralizando a palavra escrita *vis a vis* um percurso único e de grande potencial catalizador de prazer. Justificativas, não sou adepta a elas, mas ouso esboçar um caráter didático nesta escolha.

A arte literária está relacionada com a leitura de textos verbais e por isso ela é considerada como sendo a arte construída pelas palavras.

Faço uma análise de inspiração ontológica porque ainda me falta acesso a elementos mais concretos. No entanto, nada que reduza a afetividade, a dicção e a identificação entre autor e obra literária permeadas pela sensibilidade de Odilon e o fascínio que exerce nas pessoas pela significância de seu ofício.

Vygotski (1987, p. 7)[12] já nos alertava que junto com a expressão verbal, a representação teatral constitui um aspecto frequente e estendido de criação artística desde a infância. "A atividade criadora é toda realização humana que inaugura algo novo." Remetemos também ao autor a assertiva sobre a função criadora que é uma regra no ser humano e não uma exceção. Os primeiros processos criadores são os jogos que propiciam uma comunicação por meio de personagens e a possibilidade do desenvolvimento da imaginação que amplia repertório, promove interações e expressa desejos e necessidades. Imaginação e Criatividade é inerente ao ser humano (VYGOTSKI, 1987b, p. 39)[13]. Contudo, em Odilon Esteves Imaginação e Criatividade são fios que compõem a tessitura do devir, do pensar e do sentir a arte e as relações com a condição humana, com a educação, com sua vida voltada a encantar...

Em Odilon, os mecanismos da imaginação criadora advêm de um processo de composição sumamente complexa de diálogos além mar. O começo desse processo é permeado de percepção externa e interna do leitor que, associada a impressões vividas e concebidas, resulta no primeiro ponto de apoio para sua futura criação, sua interpretação única, sua fantasia, sua resistência. Como bem define Nelson Maldonado Torres em sua crônica "Arte como território de re-existência"[14], a resistência não é apenas a negação do poder opressivo, mas também uma questão de criar formas de existência num mundo que se deseja humano.

Parece-me ser esse o exercício de Odilon: criar formas de existência, incluindo formas de sentir, pensar e agir em um mundo que o constitui através de várias insurgências que o constrói.

Algumas questões básicas sobre arte no mundo moderno/colonial necessitam problematização.

> Às vezes se pensa que a arte, por si só, é uma forma de resistência ao mundo moderno e sua fixação com a ciência e a tecnologia. Seria uma afirmação do sentimento estético e da valorização da beleza acima da lógica utilitária e funcionalista da modernidade. No entanto, é necessário questionar até que ponto essa mesma definição de arte como estética (além da ciência e da ética) e como uma dimensão privilegiada de expressão do belo não é apenas parte do mundo moderno, mas também impõe uma limitação a qualquer esforço de re-existência. [...]. A re-existência é uma erupção que envolve o pensamento, a ação, o sentimento e a percepção. (MALDONADO-TORRES, 2017, p. 27).

Ao explorar o tema da arte como território de resistência Maldonado-Torres afirma que uma das razões pelas quais a re-existência é imposta como um tema crucial no enfrentamento da modernidade é que ela se caracteriza não apenas pelo privilégio da ciência e tecnologia, mas também e talvez mais fundamentalmente pela negação da existência de sujeitos, artefatos e grupos humanos considerados não modernos.

Essa negação da existência não é apenas metafórica já que se manifestou e está apoiada em atividades de colonização, escravidão

racial e genocídio. "Hoje se manifesta em violência desproporcional, morte precoce, recursos escassos, poluição ambiental, assassinatos, estupros sistemáticos e deslocamento territorial entre muitas outras formas de negação." (MALDONADO-TORRES, 2017, p. 27).

Ancorada na afirmação do corpo e do território como bases materiais e concretas da vida humana, a arte como território de re-existência se refere, do ponto de vista decolonial, à criação de áreas de afirmação da vida frente ao mundo colonial. A reivindicação da arte como território de re-existência significa o envolvimento, necessariamente, na descolonização da arte em si quanto a sua ligação com outras formas de descolonização. É também uma expressão do desejo de estabelecer uma relação com o outro e com os padrões de percepção existentes de espaço, tempo, subjetividade e intersubjetividade, pois

> A sociedade passa por um momento em que a luta não se trava mais entre concepções diferentes de cultura, entre cultura e a contracultura, alta cultura e cultura de massa, mas entre a cultura e a descultura pura e simples [...] (PERRONE-MOISÉS, 2003, p. 203)[15].

Enfim, luta com consequências diretas sobre o real, entre o poder econômico globalizado e as aspirações políticas e culturais localizadas, entre universalismo e particularismos, de uma barbárie globalizada. A ocasião urge rediscutir o lugar e o sentido da cultura contra o obscurantismo da religião, da ideologia e da economia em prol de uma qualidade de vida que preserve o mundo.

Para finalizar, retomo a temática do amor traduzida na possibilidade de amar e poder expressar abertamente o que sente com delicadeza e humor refinado. Em um dos encontros, entre tantas obras que nos apresentou, Odilon nos trouxe um excerto da peça de teatro "Por Elise", escrita e dirigida por Grace Passó, numa narrativa recheada de lindas metáforas.

Grace Passô também é a atriz que conduz a trama da personagem que plantou um abacateiro em sua casa e vive com medo de que um dos frutos caia na sua cabeça. Com simpatia conquista

todos ao contar as histórias da dona de casa – Elise – e de seus vizinhos e passantes, enquanto foge dos abacates que caem da árvore que plantou em seu quintal. "Cuidado com o que você planta", diz sabiamente logo no começo do espetáculo.

A peça é chamada "Por Elise"[16] por causa da música de Beethoven e tem em sua composição situações de encontro entre os personagens que descortinam o universo humano de cada um: as contradições de seus sentimentos, as formas como vivem e se envolvem ou se protegem das relações. Nessa travessia, o amor espanca as pessoas, docemente. Metaforicamente é extravasado.

O texto, que esboça situações do cotidiano, foi elaborado no processo da criação do espetáculo "Por Elise", do grupo Espanca!, em 2005 em Belo Horizonte, e lançado pela Editora Cobogó.

Reviver a peça através dos olhos de Odilon foi espetacular. A simplicidade do espaço vazio e a potência do fruto de uma árvore desvelam, pela teatralidade, as relações humanas contemporâneas.

Sergio Salvia Coelho publicou na *Folha de São Paulo*, no dia 09 de outubro de 2005, entre outros comentários: "Como uma fábula de formação, seguindo o caminho do haicai em seus saltos narrativos e seus silêncios profundos, "Por Elise" tira poesia até mesmo da música dos caminhões de gás (sim, é a ela que o texto alude). Frases banais vão ganhando profundidade a cada repetição, e o público descobre, encantado, que está recebendo profundas lições de vida de um elenco tão jovem. Cada metáfora, contundente e inesperada, cai com precisão, enchendo o ouvinte de dor e doçura: "Espanca doce", como a queda do abacate, dando nome ao grupo que saiu de Belo Horizonte com seu primeiro trabalho e vem se consagrando pelo Brasil todo. Personagem de si mesma, Grace mostra em seu texto encontros entre personagens implausíveis, como a gente encontra na vida cotidiana". "[...] Conclui o crítico: "Por Elise", com sua delicadeza e maturidade, é um desses espetáculos que parece ter sido feito especialmente para cada um da plateia. Deixa saudades, como

uma conversa sincera entre amigos." Parafraseando, concluo que o trabalho de Odilon Esteves aproxima de uma prosa entre amigos confidentes que reflete a consciência do outro num chamamento público à reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel das artes em geral (incluindo a literatura) é eliminar fronteiras pois, ao desconstruir rótulos, busca promover uma relação empática entre leitores e personagens. No entanto, muitas vezes, esta relação é minada pelo sensacionalismo e pela construção de ideologias radicais de diferenças - percebidas entre nós e os outros - que constituem o ponto de partida para a formação de diversos tipos de preconceitos e de práticas de discriminação nos tempos modernos.

Talvez eu esteja adentrando no terreno das utopias, mas é momento de se pensar em uma educação também assentada em saberes proporcionados pela arte. No caso das experiências literárias que apresentamos neste capítulo, elas nos fazem refletir sobre a cotidianidade a partir da perspectiva do outro. Podemos aprender lições várias com as experiências compartilhadas, pois são situações que engrandecem a percepção do mundo e do outro.

NOTAS

1 Odilon Esteves é ator. Formou-se no Cefart/Palácio das Artes e na UFMG. É membro-fundador da Cia. Luna Lunera, de Belo Horizonte, com a qual realizou diversos espetáculos. Tem incursões no cinema e na TV. Criou e mantém, no YouTube e nas redes sociais, o projeto de difusão literária "Espalhemos Poesia".

2 Odilon Esteves participou de eventos científicos do PPGFPPI em dois momentos importantes para a pós-graduação da UPE Campus Petrolina: no II CIESA e na aula inaugural que marcou o retorno das atividades acadêmicas presenciais.

3 LEFEBVRE, Henri. **La Presencia y La Ausência**: contribuicion a la teoria de las representaciones. México. Fundo de Cultura Econômica, 2006.

4 Carlos Drummond de Andrade nasceu dia 31 de outubro de 1902 em Itabira, cidade do interior de Minas Gerais, e desde cedo ele já demonstrava afinidade com a literatura. Em sua trajetória profissional, foi professor de Geografia e Português, redator-chefe do jornal Diário de Minas e funcionário público do Ministério da Educação que, naquela época, ficava no Rio de Janeiro.

5 ANDRADE, Carlos Drummond de**. Obra Poética**. Volumes Único. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

6 ROSA, Guimarães. **Ficção completa volume I**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

7 BACHELARD, Gaston. **A Água e os Sonhos**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

8 Lynn Avery Hunt, nascida na Cidade do Panamá, é uma reconhecida historiadora que trabalha na Universidade da Califórnia em Los Angeles. É especializada na história da Revolução Francesa, mas também reconhecida por seu trabalho com enfoque de gênero e em história cultural. Desenvolve investigações sobre o papel da literatura universal para o desenvolvimento da concepção de direitos humanos.

9 HUNT, Lynn; BIGNOTO, Cilza; MINCHILLO, Carlos Cortez. Empathy has biological foundations, but culture determines who will be the subject of that identification. **Rev. Bras. Lit. Comp.,** Porto Alegre, v. 23, n. 43, p. 134-139, mai.- ago., 2021.

10 FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

11 THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

12 VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **La imaginación y el Arte en la Infancia**: Ensayo Psicológico. México: Hispánicas, 1987a.

13 VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Thinking and speech. In: **Collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum, p. 39-285, 1987b.

14 Publicado originalmente como Maldonado-Torres, N. A arte como território de re-existência: uma abordagem decolonial. América Social: **Revista de Estudos Sociais**, vol. VIII, p. 26 – 28, 2017.

15 PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

16 Do alemão Für Elise (Bagatelle em Lá menor), do compositor Ludwig Van Beethoven, é entre as obras deste uma das mais conhecidas mundialmente. A composição para piano "For Elise" é tecnicamente fácil para iniciantes e é executada com muita frequência. Aos 28 anos, já consagrado compositor, concertista e intérprete, o jovem músico começou a sentir problemas de audição, diagnosticados mais tarde como uma doença degenerativa. Afastou-se do convívio social no auge de sua fama e, desencantado com o mundo, viveu como compositor e professor. Beethoven escreveu em seu testamento a sua convicção na música como única redentora de todos os males e, passada a fase depressiva, afirmou: "Só a arte me amparou".



PESQUISAS SOBRE HOMESCHOOLING NO BRASIL: DIÁLOGOS E REFLEXÕES*

Afonso Wescley de Medeiros Santos
Daniela Pereira dos Santos
Mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação
Modalidade Profissional da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília (PPGE-MP/FE/UnB)

Diego Câmara de Lima
Tatiane Cristina Mauricio Emerick
Mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação
Modalidade Acadêmico da Faculdade de Educação
da Universidade de Brasília (PPGE-MA/FE/UnB)

*Durante a elaboração deste artigo, no dia 18 de maio de 2022 a Câmara do Deputados aprovou o texto base do projeto que regulamenta o ensino domiciliar no Brasil. A proposta obteve 264 votos a favor e 144 contra. Todavia, ainda resta a esperança do Senado ir contra a mais este retrocesso de política educacional.

Resumo:
A discussão por mudanças na educação brasileira é tema recorrente desde a "descoberta" do Brasil. Com o advento da pandemia do novo Coronavírus, percebeu-se, por exemplo, a intensificação da tentativa de regulamentar o homeschooling no Brasil como um modal educacional, justificando, assim, a necessidade de discussão a respeito de uma propositiva de educação escolar domiciliar. Nesse viés, o presente estudo teve por objetivo compreender os elementos constitutivos do homeschooling no Brasil. Com base em pressupostos críticos e fazendo uso de estudo bibliográfico e análise documental, o corpus teórico utilizado foi de Lubienski (2007), Roldão (2007), Saviani (2003; 2008), entre outros, tendo como referência o levantamento nas bases de dados ANPEd, CAPES e BDTD. Como recorte temporal no período 2019-2021, concluiu-se que o ensino domiciliar seria um retrocesso para a educação brasileira, aumentando a desigualdade social outrora existente, além de acarretar perdas irreparáveis para os estudantes.
Palavras-chave: Educação. Homeschooling. Legislação.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020, a partir do advento da pandemia do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) no Brasil, observou-se uma intensa movimentação a favor da implementação da modalidade educacional *Homeschooling*.

Em 1970, incentivado pelo professor e escritor John Holt, o termo "*homeschooling*" (educação escolar em casa) passou a ser vinculado, nos Estados Unidos da América (EUA), a um movimento que propunha uma reforma do sistema educacional (HOLT; FARENGA, 2003). Aquele professor defendia que as aprendizagens deveriam ocorrer a partir da curiosidade e das experiências e que era preciso diminuir as formalidades escolares.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objeto de pesquisa o ensino domiciliar e suas implicações, observando a importância da necessidade de uma discussão a respeito de uma propositiva de educação escolar domiciliar – frequente nos meios de comunicação –, que tem se intensificado em meio à realidade mundial da pandemia supramencionada: o ensino via atividades remotas.

O problema que norteou a presente pesquisa assim se alicerçou: quais elementos constitutivos do *homeschooling* no Brasil? Desse modo, como objetivo geral, buscou-se compreender os elementos constitutivos do *homeschooling* no Brasil.

A fim de responder tal objetivo geral, constituíram-se os seguintes objetivos específicos: identificar as publicações sobre *homeschooling* nas bases de dados científicos, analisar o contexto

histórico e o Projeto de Lei no ensino domiciliar da educação brasileira; e, discutir os retrocessos do *homeschooling* no Brasil.

Com base em pressupostos críticos e fazendo uso de estudo bibliográfico e análise documental, o *corpus* teórico utilizado foi de Roldão (2007), Lubienski (2007) e Saviani (2003; 2008). Nesse viés, fez-se um levantamento de pesquisas já desenvolvidas, objetivando não exaurir as discussões, mas sim, analisar amplamente a proposta aqui apontada. Tal levantamento se deu nas seguintes bases de dados: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal no período 2019-2021.

Segundo informações da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) (2022), o *homeschooling* é uma realidade mundial e está presente nos cinco continentes. No *site* da referida Associação é perceptível uma tentativa de desqualificação da escola pública ao afirmar que: "Em média, os alunos do ensino domiciliar têm 15 a 30 pontos percentuais a mais que os alunos das escolas públicas"; e ainda, ao afirmar que: "Estudantes instruídos no lar se envolvem mais em atividades cívicas e serviço voluntário à comunidade em comparação com os estudantes da educação pública". Ali, em nenhum momento, aponta-se a origem de tais informações e se as comparações se deram com as escolas públicas brasileiras. De fato, tal ação promove alguma reflexão sobre a tentativa de criação de materialidade na tese a partir da desqualificação da educação pública formal, que é um importante instrumento de democratização do saber e de socialização.

Os dados da ANED em relação à educação domiciliar no Brasil ratificam que, apesar de não ser regulamentada por algum ditame, tal fenômeno já se mostra consolidado e em crescimento, conforme apontado no Gráfico 1, a seguir.

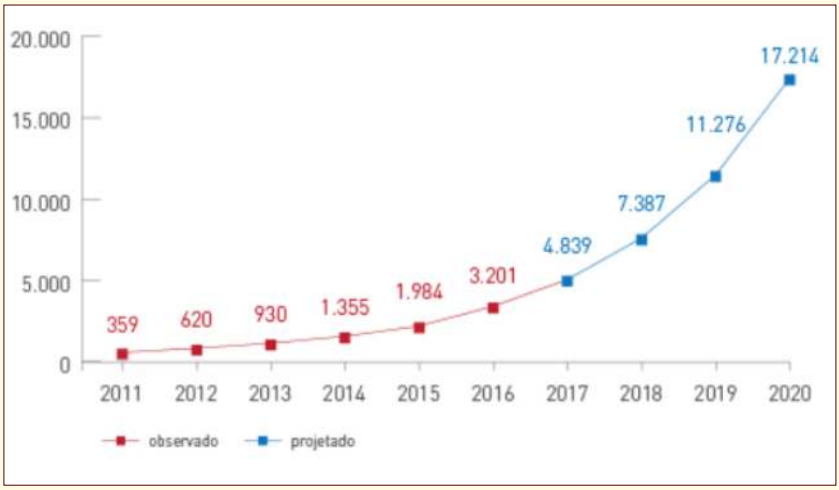


Gráfico 1 – Crescimento da educação domiciliar no Brasil
Fonte: ANED (2022, n. p.)

É mister que as bases de sustentação em defesa de tal projeto não têm aporte científico, mas criam materialidade no discurso dos defensores da "família tradicional" e do fundamentalismo religioso cristão, que fazem uso dos jargões "Brasil acima de tudo, Deus acima de Todos" e "Meu partido é o Brasil". De fato, os dados ofertados pela ANED (2022) permitem inferir o alinhamento dos mesmos aos ideais em questão, até mesmo por ser base de fundamentação e defesa de construção de políticas públicas por parte do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que a todo momento tenta criar projetos educacionais a exemplo da proposta do ensino domiciliar.

2 O QUE DIZEM AS PESQUISAS BRASILEIRAS?

A fim de clarear o entendimento sobre a *homeschooling* e com base no estudo de Silva (2020), que trata, entre outras questões, do estado do conhecimento, fez-se uma pesquisa preliminar sobre a temática abordada. Assim, empreendeu-se na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pes-

soal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma busca por Teses, Dissertações e periódicos que tratassem do assunto em comento.

Como marco temporal, a presente pesquisa optou pelo período 2019-2021, por se tratar da época de apresentação do Projeto de Lei (PL) n. 2.401 (BRASIL, 2019) e de intensificação das discussões sobre a temática no Brasil. Assim, efetuou-se a investigação fazendo uso do termo indutor "*homeschooling*", sendo a busca refinada quando da seleção do idioma "português".

Em relação aos periódicos encontrados, no repositório da CAPES, foram obtidas 30 publicações; no repositório da BDTD, três Dissertações; e, no repositório da ANPEd, apenas um estudo fazia menção ao termo "*homeschooling*". Destarte, apenas alguns desses achados se correlacionam com os aspectos aqui abordados. Na Tabela 1, a seguir, tem-se o quantitativo de produções encontradas, separadas pelos bancos de dados e ano de publicação.

Tabela 1 – Quantitativo de produções obtidas nas bases de dados pesquisadas.

Base de Dados	Ano de Publicação		
	2019	**2020**	**2021**
CAPES	3	24	3
BDTD	3	-	-
ANPEd	1	-	-

Onde: ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; e, BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
Fonte: Dados primários da pesquisa (2022)

Nesse viés, observou-se que no espaço temporal supramencionado intensificaram-se as produções no ano de 2020 – consequência das tentativas da implementação do PL n. 2.401/2019 (BRASIL, 2019) e do momento político então vivenciado (SILVA, 2020).

O Quadro 1, a seguir, evidencia as Dissertações e os periódicos relacionados ao termo indutor "*homeschooling*", organizados conforme a natureza da pesquisa (publicação, instituição, título, autor e natureza).

Quadro 1 – Descrição das publicações obtidas na pesquisa.

Base de Dados	Ano de Publicação	Instituição	Título	Autor(es)	Natureza da Pesquisa
CAPES	2019	EDUR – Educação em Revista	*Homeschooling ou educação no lar*	CURY, R. J.	Artigo
	2020	Práxis Educativa	*Educação domiciliar, diferença e construção do conhecimento: contribuições para o debate*	BECKER, C.; GRANDO, K. B.; HATTGE, M. D.	Artigo
	2020	Práxis Educativa	*Formação e homeschooling: controvérsias*	CASAGRANDE, C. A.; HERMANN, N.	Artigo
	2020	Revista Thema	*O enredo histórico e a atual situação jurídica do homeschooling no Brasil*	OLIVEIRA, R. R.; OLIVEIRA, D. R. R.; ALVES, F. R. V.	Artigo
BDTD	2019	UFS	*Práticas pedagógicas na educação domiciliar: um estudo de caso em Aracaju-SE*	PESSOA, A. V.	Dissertação
	2019	UFSCar	*Mamãe é a melhor professora!: uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola*	LORETI, G. B.	Dissertação

Onde: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; UFS – Universidade Federal de Sergipe; e, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.
Fonte: Dados primários da pesquisa (2022)

Entrementes, após uma leitura dos resumos, no Quadro 2, a seguir, tem-se uma análise das Dissertações e dos periódicos selecionados, apontando seus respectivos títulos e objetivos, bem como as conclusões ali concernentes.

Quadro 2 – Especificação das publicações obtidas na pesquisa.

Título	Objetivo(s)	Conclusão(ões)
Homeschooling ou educação no lar	Trazer a dimensão legal e histórica pela qual se apontam concepções e argumentos que apoiam ambas as posições.	A escolaridade traz consigo o campo da convivência. A crítica feita pela *homeschooling* às escolas públicas e particulares servem de alerta para os gestores. A defesa da liberdade civil leva a um risco de um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento de convívio e de transmissores não licenciados, cabendo às autoridades explicar didática e pedagogicamente o sentido da obrigatoriedade.
Educação domiciliar, diferença e construção do conhecimento: *contribuições para o debate*	Contribuir com o debate acerca da educação domiciliar no contexto brasileiro.	A escola é um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento socioemocional e cognitivo, a partir e com o outro. Ela não é perfeita em seu propósito e tampouco está acima das críticas; mas tem-se uma rede de profissionais que, coletivamente, refletem e buscam aprimorar as ações ali propostas. Por conseguinte, a criança que frequenta o espaço escolar pode contar com uma diversidade de olhares e de perspectivas não existentes na intimidade do seu lar.
Formação e homeschooling: *controvérsias*	Questionar as possíveis implicações de uma formação limitada quanto aos processos de encontro, abertura e convivência com o outro.	As situações de restrição da formação ao ambiente familiar, ou *homeschooling*, denotam a perda do potencial formativo inerente à interação e ao encontro com o outro, significando um estreitamento do processo educacional.
O enredo histórico e a atual situação jurídica do homeschooling no Brasil	Evidenciar que o *homeschooling* é uma modalidade educativa apresentada em uma versão atualizada de um modelo didático-cognitivo já existente há muito tempo e que não é uma prática inconstitucional.	A educação domiciliar, mesmo não sendo uma prática inconstitucional, enfrenta uma resistência jurídica quanto à legalização. Todavia, muitas famílias brasileiras praticam a educação domiciliar, com tendência de aumento da adesão de quantidade de lares ao modal pedagógico em questão.
Práticas pedagógicas na educação domiciliar: *um estudo de caso em Aracaju-SE*	Adentrar no universo da educação domiciliar contemporânea e conhecer, a partir de uma ótica pedagógica, como essa modalidade educacional tem se desenvolvido, buscando reconhecer os elementos que constituem a prática educativa de algumas famílias.	Embora no processo educacional da educação domiciliar possam aparecer elementos escolares, a modalidade ainda propõe formas pedagógicas que extrapolam o roteiro escolar, sobretudo, na sua variante de desescolarização (*unschooling*), que tenciona uma proposta educacional construída a partir do interesse da criança em contraposição à padronização dos programas escolares.

Mamãe é a melhor professora!: uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola	Refletir acerca das ideias de família, educação, cuidado e criança aí implicadas.	A pesquisa traz apontamentos sobre os caminhos escolhidos pelas mulheres, mães e educadoras como condutoras da educação das crianças fora da escola. Diversos movimentos se deram em direção à regulamentação do ensino domiciliar, com um sensível adensamento das relações entre a ANED e o atual governo.

Onde: ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar; e, SE – Sergipe.
Fonte: Dados primários da pesquisa (2022)

De fato, o estado do conhecimento permitiu adentrar em estudos que trataram do tema em comento, possibilitando sua melhor observação. As pesquisas aqui apresentadas levantaram questões relevantes, tais como: a restrição da formação em ambiente familiar; a resistência jurídica quanto à sua legalização; o processo histórico da *homeschooling*; e, os transmissores não licenciados.

A partir daí, foi possível entender a necessidade da busca pela história dos primeiros sinais da *homeschooling* até seu marco legal brasileiro.

HOMESCHOOLING: ENTRE A HISTÓRIA E O MARCO LEGAL

Na Idade Média, o interesse estava voltado para atender uma organização social onde, em nome de "Deus", o Rei e a Igreja controlavam toda a população, inclusive, a instrução – na época, quase exclusiva do clero. O ensino das primeiras letras era ofertado pelos mestres particulares nas casas – algo que somente as famílias nobres ou abastadas poderiam propiciar aos seus filhos (PAIVA, 2015). Como a instrução domiciliar era voltada somente para um grupo seleto, ainda não havia nenhuma regulamentação e, por conseguinte, cada família educava à sua maneira, decidindo o currículo e os profissionais que se encarregariam da instrução.

Na história da educação em âmbito local, o Brasil foi palco, desde a "descoberta", de tentativas de se alavancar a educação

mediante aos interesses de quem estava no poder. Nesse ínterim, a ideia de uma escola sobre a tutela do Estado é recente. Por exemplo: a Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, em seu art. 179, trazia dois parágrafos destinados à educação, *in verbis*:

> Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
>
> [...].
>
> XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
>
> XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes [...] (BRASIL, 1824, n. p.).

De fato, o ensino formal sob a tutela do Estado nem sempre fora responsabilidade exclusiva da escola. No Brasil, número significativo de famílias educavam os filhos em casa fazendo uso de preceptores contratados para ensinarem conteúdos disciplinares (VASCONCELOS, 2007).

Segundo Saviani (2008), no Brasil, a escolarização sobre os ideais portugueses teve início de modo incipiente com a chegada dos jesuítas via ensino dual, ou seja, para negros e indígenas, catequização, e para filhos de portugueses, ensino de cultura geral.

A população não tinha consciência da importância do ensino. Logo, se fazia necessário torná-lo obrigatório. No Brasil Império, muitas foram as tentativas de regulamentação e obrigatoriedade do ensino, mas, a ausência estatal na concretização de políticas públicas educacionais acabava decretando a morte dos ditames. Já no Brasil República, com o advento do movimento do otimismo pedagógico, defendeu-se a ampliação do número de vagas e a expansão do ensino formal. Consequentemente, as reformas da educação foram significativas e o ensino como direito público se fortaleceu, promovendo o surgimento dos modelos educacionais vigentes.

Atualmente, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), ratificam o direito à educação obrigatória e regulamentam que é dever dos pais efetuar a matrícula dos menores dos 4 aos 17 anos de idade na Educação Básica, não deixando margem para a opção de ensino domiciliar.

É sabido que o Brasil foi e vem sendo palco de diversas mudanças no plano educacional, desde a chegada dos jesuítas à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), que buscam atender os interesses dos governantes no poder. Percebe-se que com o recente intento da implementação da *homeschooling*, será ratificado o que vem sendo feito desde o ano de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas: a legitimação de um ensino excludente. Vale evidenciar que a hegemonia vem sendo constituída historicamente no ensino público brasileiro, proveniente das políticas neoliberais, destinadas à manutenção de classe e desigualdades sociais.

Desta feita, o ensino domiciliar favorece a exclusão dos estudantes de uma socialização com os seus pares, de um aparato educacional, de profissionais qualificados para a promoção das aprendizagens, entre outras questões aqui não delineadas. A partir disso, a seguir, faz-se importante refletir sobre o PL n. 2.401/2019 (BRASIL, 2019).

Reflexões sobre o Projeto de Lei n. 2.401/2019

Faz-se importante salientar que o PL n. 2.401/2019 (BRASIL, 2019) não foi a primeira tentativa de implementação do ensino domiciliar no Brasil, sendo um instrumento de defesa de vários partidos, até mesmo com a apresentação de um PL por um deputado filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), com ideias quase sempre opostas às visões da direita.

No Brasil, muitos PLs tramitaram na Câmara dos Deputados (CD), com destaque para aqueles evidenciados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Principais Projetos de Lei sobre o *homeschooling* que tramitaram na Câmara dos Deputados – período 1994-2019.

Ano	Número	Deputado(s) Autor(es) – Partido	Tramitação
1994	4.657	João Teixeira (PL-MT)	Por aproximadamente um ano, sendo, posteriormente, arquivado.
2001	6.001	Ricardo Izar (PTB-SP)	Arquivado.
2002	6.484	Osório Adriano (PFL-DF)	Foi apensado ao Projeto de Lei apresentado no ano anterior por Ricardo Izar, sendo ambos arquivados ao fim do mandato das respectivas legislaturas.
2008	3.518	Henrique Afonso (PT-AC)	Arquivado em 22 de novembro de 2011
	4.122	Walter Brito Neto (PDT-PB)	Foi apensado ao Projeto de Lei apresentado por Henrique Afonso.
2012	3.179	Lincoln Portela (PL-MG)	Trouxe a proposição de alteração do art. 23 da Lei n. 9.394/1996, incluindo no texto original o §3º, que faculta aos sistemas de ensino admitir a Educação Básica domiciliar no Brasil.
2015	3.261	Eduardo Bolsonaro (PSC-SP)	Arquivado.
2018	10.185	Alan Rick (DEM-AC)	Arquivado.
2019	3.262	Chris Tonieto (PSL-RJ) Bia Kicis (PSL-DF) Caroline de Toni (PSL-SC) Dr. Jaziel (PL-CE)	Propõe a alteração do art. 246 do Código Penal que não tipifica o *homeschooling* como crime de abandono intelectual. Pronto para Pauta no Plenário.
	5.852	Pr. Eurico (Patriota-PE)	Arquivado
	6.188	Geninho Zuliani (DEM-SP)	Arquivado.

Onde: AC – Acre; CE – Ceará; DEM – Democratas; DF – Distrito Federal; MG – Minas Gerais; MT – Mato Grosso; PB – Paraíba; PDT – Partido Democrático Trabalhista; PE – Pernambuco; PFL – Partido da Frente Liberal; PL – Partido Liberal; PSC – Partido Social Cristão; PSL – Partido Social Liberal; PT – Partido dos Trabalhadores; PTB – Partido Trabalhista Brasileiro; RJ – Rio de Janeiro; SC – Santa Catarina; e, SP – São Paulo.
Fonte: Adaptado de Lima (2020).

Além dos PLs outrora apontados, no Supremo Tribunal Federal (STF) ainda tramitou o Recurso Extraordinário (RE) 888.815 Rio Grande do Sul (BRASIL, 2018a) – negado –, bem como no Senado Federal (SF) os Projetos de Lei do Senado (PLSs) ns. 490, de 2017 (BRASIL, 2017b), e 28, de 2018 (BRASIL, 2018b).

Frente ao quantitativo de proposições, é perceptível que o ensino domiciliar é território fértil de disputas e tentativas de regulamentações. Todavia, há um vasto número de análises críticas

frente a tal propositiva e aos prováveis impactos frente às políticas públicas, como, por exemplo, a universalização da educação escolar – no Brasil, um enorme desafio devido aos altos índices de distorção idade/ano e abandono/evasão escolar.

O processo de ensino brasileiro é conduzido por profissionais da educação com formação conforme previsto em Lei. Mesmo assim, é possível observar a gama de desafios postos para melhoria educacional, mesmo porque estão diretamente relacionados à ausência de políticas públicas que, de fato, possibilitem ações assertivas frente aos problemas existentes. É fato que a formação inicial e continuada dos profissionais carece de mais proposições e investimentos. Diante de tal situação, vale questionar: como seria a condução de um processo formativo por um indivíduo não habilitado?

Ao analisar a íntegra do PL n. 2.401/2019 (BRASIL, 2019), é possível destacar alguns pontos previstos, quais sejam:

- Assegura o direito à opção pela educação domiciliar no Brasil;
- Ratifica a intencionalidade de o processo educacional ser conduzido pelos próprios pais e/ou responsáveis;
- Assegura a participação dos optantes pela educação domiciliar em concursos públicos, competições, avaliações nacionais, avaliações internacionais e, inclusive, em processos seletivos que exijam comprovação de matrícula na educação escolar;
- Sustenta que é dever dos pais e/ou responsáveis optantes pelo ensino domiciliar que garantam a socialização dos estudantes via convivência comunitária e familiar;
- Atribui como responsabilidade dos pais e/ou responsáveis optantes pelo ensino domiciliar que a formalização da intencionalidade se dará via plataforma virtual a ser disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC) e, mesmo que tal plataforma não esteja em pleno funcionamento, tal direito não será negligenciado;
- Evidência a necessidade de inserção de vários documentos na plataforma de opção, entre os quais: identificação do estudante, comprovante de residência, termo de responsabilização pela edu-

cação domiciliar, certidões criminais, plano pedagógico individual – cuja responsabilidade será dos pais e/ou responsáveis; e, caderneta de vacinação atualizada;

• Após a análise e aprovação por parte do MEC, será gerada uma matrícula para os estudantes optantes da educação domiciliar, que determina que o processo de adesão será renovado anualmente;

• Ratifica que o estudante que optar pelo referido modal de ensino deverá realizar avaliação anual, que será de responsabilidade do MEC, objetivando uma certificação da aprendizagem, e que tomará como base a idade do estudante de acordo com o que está previsto na BNCC;

• Normatiza que os casos de ausência sem justificativa à avaliação, a reprovação por dois anos consecutivos nas avaliações e recuperações, a reprovação por três não consecutivos nas avaliações e recuperações e a não solicitação da renovação do processo de adesão, imputarão a perda do direito da educação domiciliar.

Ao analisar a carta elaborada conjuntamente pelas pastas da Educação e da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e encaminhada à Presidência da República (PR), juntamente com o referido PL, vale observar a afirmação de que o projeto fora elaborado por técnicos especialistas de ambos os ministérios e que ouviram as famílias que já praticam o ensino domiciliar em vários municípios brasileiros, mas não apresenta números concretos dos dados levantados. Mesmo reconhecendo a ilegalidade do exercício da educação domiciliar, uma vez que não há previsão legal no Brasil para a adoção de tal modelo, têm-se aí discursos para a aprovação da proposta sem embasamento legal, ratificando a postura das famílias envolvidas.

Percebe-se que a situação apontada na carta de que as famílias fazem uso informal do ensino domiciliar contrapõe a decisão exaurida pelo STF no ano de 2018, que proíbe a adoção desse modelo educacional e ainda fere as normativas constitucionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a matrícula obrigatória na educação básica dos menores entre 4 e 17 anos de idade.

Outro aspecto que merece atenção é o fato de justificarem a urgência da aprovação de tal PL para legitimar a opção das famílias que já desenvolvem o ensino domiciliar no Brasil, evitando que os mesmos sejam processados. Sustentando a liberdade das famílias optarem pelo ensino em casa, em nenhum momento se têm informações sobre o posicionamento dos estudantes, das entidades de pesquisas educacionais no Brasil e das associações de professores. As informações estão alinhadas "às visões particulares", não dando margem ao amplo debate e ao contraditório.

OS RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NA REALIDADE BRASILEIRA

Ao observar o contexto histórico educacional da proposta do ensino domiciliar, permeado de contradições, bem como sua propositiva de regulamentação, entende-se que a efetivação desse projeto poderia acarretar em algum(ns) retrocesso(s) no campo educacional. No passado, quando da educação domiciliar, evidenciou-se uma educação que oportunizava as famílias que possuíam boa condição econômica em detrimento àquelas da classe trabalhadora, que eram excluídas da oferta educacional. Assim, com a regulamentação do PL em questão, parece que apenas uma parcela privilegiada da sociedade será atendida, aumentando a desigualdade social.

O *homeschooling* é uma iniciativa ancorada em uma instituição formada por um grupo de pais que objetivam institucionalizar tal modalidade de ensino na sociedade brasileira. No entanto, nota-se a falha do grupo em questão em defender sua proposta ao não apresentar estudos científicos que validem a necessidade dessa modalidade educacional, bem como os resultados que comprovam que o modelo de ensino e aprendizagem em comento apresenta melhores índices na melhoria da educação. Assim, vale apontar algumas implicações que o PL n. 2.401/2019 (BRASIL, 2019) poderá trazer como retrocessos no campo educacional, entre as quais: a atuação profissional docente, o currículo e o Estado mínimo.

Ali é possível encontrar algumas atribuições que serão realizadas pela família dos estudantes e que são próprias da profissão docente, como, por exemplo, a efetivação de um plano pedagógico individual (art. 4º, inc. V) e o registro periódico das atividades (art. 5º) (BRASIL, 2019).

Diante do exposto, são passíveis as seguintes indagações: tal trabalho será realizado pelas famílias? Será contratado um professor especialista? Como se estabelecerá a contratação desses docentes? De fato, tal PL ainda não esclarece estas indagações, sendo que muitas dúvidas ainda permanecem no obscurantismo. Logo, o primeiro eixo de atuação docente, no que tange ao ensino domiciliar, fica exposto à inúmeras fragilidades.

Segundo Roldão (2007, p. 94), "o trabalho docente é a ação de ensinar"; é uma característica distinta do docente, que é próprio do professor, que recebeu formação inicial e continuada para exercer a profissão. No entanto, mostra-se evidente que a proposição do *homeschooling* não prevê as formas de atuação onde este profissional será submetido. Assim, entende-se que o PL em comento poderá ocasionar uma desprofissionalização docente, pois permitirá às famílias exercerem atribuições que são próprias do trabalho docente.

A segunda questão elencada se refere ao currículo. Conforme o PL n. 2.401/2019, os conteúdos devem ser ensinados pelos pais ou professores particulares, cabendo aos pais organizarem a grade horária de seus filhos e fiscalizar o seu aprendizado (BRASIL, 2019). Aqui se entende que se não houver um controle efetivo do Estado no que será trabalhado no ensino domiciliar, corre-se o risco de as famílias restringirem os conteúdos historicamente produzidos, ocasionando uma aprendizagem acrítica da realidade. De fato, é possível compreender que apenas a família não seja capaz de englobar elementos tão extensos e complexos, quais sejam: a efetivação do ensino e aprendizagem na educação domiciliar, a escolha e a organização do currículo.

No referido PL, a escolha dos currículos poderá ser elegível pelas famílias, levando em consideração apenas as avaliações exter-

nas, as quais o estudante irá se submeter, e ainda deixando a cargo da família mais uma função que é próprio da escola e do professor, que fazem uso de critérios científicos e embasamentos teóricos para a definição do currículo. Sobre a questão, vale recordar as palavras de Saviani (2003, p. 18) sobre o currículo: "[...] é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria". Portanto, esse currículo deverá ser planejado levando-se em consideração as questões primárias e secundárias, onde, através de um processo avaliativo, o docente identifica o que o estudante já sabe e os conhecimentos ainda em processo de aprendizagem. E ainda, vale destacar que o currículo escolar acrescenta elementos como, por exemplo, formação para a cidadania, partilha de valores comuns e diversidade de ideias.

A terceira questão aqui de valia é a ligação entre o *homeschooling* e a concepção de um Estado mínimo – fruto das perspectivas do pensamento neoliberal, que tem ganhado força dentro da conjuntura político-econômica no Brasil, sobretudo, desde o final da década de 1980 e início dos anos de 1990. Tal debate é importante, pois se evidencia a tentativa de diminuição da participação do Estado na organização e oferta da educação.

É justo, então, discutir os motivos que subsidiam os simpatizantes da educação domiciliar. Segundo Silva, Almeida e Ferro (2019, p. 109), "em geral, as famílias defensoras da educação domiciliar justificam que a educação estatal não é de qualidade e que querem educar segundo padrões e preceitos religiosos". Entretanto, verifica-se que, de acordo com esses possíveis argumentos, tal concepção de educação vai de encontro aos princípios constitucionais onde a educação formal brasileira está ancorada e que tem por objetivo a formação integral do indivíduo. Por conseguinte, o ensino domiciliar se ancora em ideais que possuem divergências com o aparato legal do Estado.

Mas, então, qual seria a ligação entre os fatores motivacionais para o *homeschooling* e a visão neoliberal de Estado mínimo? Tal ligação se dá via discurso neoliberal de defesa dos direitos in-

dividuais e da liberdade. Nessa perspectiva, sem o Estado controlando a oferta da educação, os pais teriam mais liberdade para escolher o tipo de educação que seria ofertada para seus filhos. No entanto, a questão não seria apenas a garantia dessa possibilidade de "escolha" aos pais, mas também uma série de ações que poderiam favorecer o mercado e, nesse caso, a educação passaria de um direito assegurado a uma mercadoria a ser comercializada.

> A educação no neoliberalismo, na medida em que é vista como mercadoria, deixa de ser protegida pelo Estado como direito social e enquanto obrigação de efetivação e passa à sua tutela apenas como um direito de propriedade de instituições privadas que a executam. Isto porque o Estado no capitalismo é o guardião dos interesses privados (SILVA; ALMEIDA; FERRO, 2019, p. 111).

De fato, o movimento *homeschooling* tem usufruído de duas discussões de grande importância do campo sócio-político-econômico para seu benefício, a saber: 1) A defesa do Estado mínimo; e, 2) A contestação da estrutura escolar ofertada pelo Estado – ambas sustentadas pela concepção da garantia dos direitos individuais assumida pela lógica neoliberal.

> Para Lubienski (2003), dentro de um pensamento neoliberal mais amplo sobre o papel do indivíduo nas sociedades de mercado, o homeschooling representa uma séria tendência de retirada de esforços coletivos e privatização do controle na perseguição das vantagens individuais. Os favoráveis à educação domiciliar argumentam, amparados na própria ideia de uma sociedade democrática e no que acreditam serem contribuições para sua manutenção, que o ensino em casa e os seus bons resultados acadêmicos contribuem para o bem-comum provendo, em geral, uma população mais bem esclarecida. Além disso, estariam promovendo o bem comum pela formação de futuros líderes para o benefício de todos (LUBIENSKI, 2000) (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p. 205).

Seguindo essa linha de pensamento, a educação domiciliar teria como finalidade a formação cognitiva com ênfase nos conteúdos apresentados como necessários para as avaliações de rendimento futuros e para a formação dentro de uma concepção singular

de ideias, em geral, de viés religioso. Tal ponto de vista evidencia o abandono dos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o de coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. Sobre este último princípio, a desresponsabilização do Estado da oferta de educação favoreceria os ideais da iniciativa privada, que seria a única responsável por ofertar a educação em estabelecimentos oficiais ou com a mão de obra necessária.

Oliveira e Barbosa (2017, p. 205-206) trazem à discussão o crescimento do movimento de educação domiciliar e sua intrínseca relação com a lógica mercantilista citando Gaither:

> Gaither (2008) também ressalta que todo o crescimento, expansão e modernização do movimento homeschool transformou-se em um grande negócio, com um forte mercado que mobiliza editoras, empresas que atuam em congressos (que atendem milhares de pessoas), venda de materiais na internet, entre outros, proporcionando-lhes grandes lucros, além do financiamento público das escolas virtuais. Esse novo cenário, acrescido da crescente popularidade que veio a receber o homeschooling, leva o autor a avaliar que, apesar de muitos pais ainda ensinarem os filhos em casa como um protesto contra a educação pública, cada vez mais pessoas optam por essa modalidade de ensino, simplesmente porque ela faz sentido às circunstâncias familiares do momento: "eles são os novos educadores domésticos, retornando à prática histórica do uso da casa para educar por razões pragmáticas ao invés de ideológicas" (GAITHER, 2009, p. 342).

O projeto de *homeschooling* abrange diversos outros campos que são de interesse do mercado, além do ensino – o que faz com que sua regulamentação ganhe bastante força e incentivo de grandes grupos educacionais que visam preencher esse possível novo mercado consumidor. Surgem também como alternativa à política de *vouchers*, onde os pais, de posse de determinada quantia, contratariam profissionais para ensinarem seus filhos de acordo com suas compreensões ideológicas. Esse tipo de iniciativa corresponde bem aos interesses e às concepções neoliberais no que diz respeito ao menor grau de envolvimento do Estado no mercado consumidor.

Ao propor a relação *homeschooling*-Estado mínimo, busca-se, inicialmente, fomentar a discussão sobre os interesses mercadológicos "existentes" no PL em comento. Vale, portanto, apresentar uma pequena reflexão sobre os possíveis caminhos que a política neoliberal pode trilhar para se aproveitar de uma mudança que pode modificar (e muito!) a oferta da educação no Brasil. O *homeschooling* que, para alguns, é uma manifestação de protesto contra a qualidade da educação ofertada ou uma questão ideológica religiosa, pode se tornar um perigoso projeto de desestruturação de políticas educacionais e de princípios fundamentais para o bem comum da sociedade brasileira.

CONCLUSÃO

A partir dos achados sobre o tema "*homeschooling*" e sua relação com o PL n. 2.401/2019 (BRASIL, 2019), tal temática ainda se apresenta como uma incógnita, pois não se tem claro as reais intenções de sua implementação em território brasileiro, além de apontar para questões que necessitam de melhor clareza junto à população brasileira, tais como: o acompanhamento do currículo desenvolvido nos lares, espaços e tempos para esse desenvolvimento; a não qualificação dos agentes que promoverão o ensino domiciliar; e, o aparte das crianças dos seus pares, impedindo a socialização crucial para o seu desenvolvimento.

De fato, tem-se aí o pensamento de que tal ação pode ser um retrocesso, ou seja, a volta, o retorno para um lugar onde se estava anteriormente – o que significa, no âmbito educacional, voltar na história da educação brasileira, permeada por interesses, desigualdades e lutas.

É sabido que a educação sempre buscou atender aos interesses da classe dominante, deixando em segundo plano as necessidades da classe dominada e, por se tratar de um ensino excludente que visa a manutenção de uma sociedade capitalista, é necessária alguma atenção às propostas de ensino que emergem em meio a uma pandemia, onde a população não tem total acesso ao que, de

fato, está sendo ofertado como modalidade educacional e quais mudanças tal modelo trará para a educação brasileira.

Diante do exposto, é perceptível o quão polêmico é o tema "ensino domiciliar" no Brasil. De um lado, como defensora de tal modelo, tem-se uma classe social favorecida economicamente e que o defende com argumentos vazios e, por outro lado, tem-se uma classe social que sequer detém a dimensão das consequências danosas que a legitimação e regulamentação do ensino domiciliar pode, de fato, ocasionar.

O quantitativo de PLs que já tentou regulamentar o ensino domiciliar demonstra que a temática fora proposta por diversos partidos políticos brasileiros, mas que nunca logrou alguma materialidade pelo fato de ser alvo de inúmeras críticas, inclusive, com informações sólidas e que se apoiam nos ditames existentes, que definem a educação como direito social e de oferta obrigatória pelo Estado.

No âmbito das políticas públicas e das condições para a sua concretização, o *homeschooling* espera receber o suporte necessário do Estado, tais como: plataformas, órgãos de credenciamento e fiscalização, garantias de recursos/*vouchers* que possibilitem a contratação e manutenção dessa modalidade etc. Todavia, é inevitável observar que o grupo que defende o ensino domiciliar é constituído, majoritariamente, por uma parcela da sociedade brasileira que dispõe de uma condição financeira mais estável, ou seja, uma parcela dos privilegiados, reivindicando não uma educação de melhor qualidade para todos, mas sim, a garantia de seus privilégios para os seus futuros sucessores.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FAMILIAR – ANED. **Educação domiciliar no Brasil**: dados sobre educação domiciliar no Brasil. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BECKER, C.; GRANDO, K. B.; HATTGE, M. D. Educação domiciliar, diferença e construção do conhecimento: contribuições para o debate. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14812/209209212997>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 24.01, de 2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 04 out. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 out. 2021.

_____. **Constituição Politica do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 04 out. 2021.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 04 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 out. 2021.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 28, de 2018**. Altera o Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132151>. Acesso em: 04 out. 2021.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado n. 490, de 2017**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica. Brasília, 2017b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131857>. Acesso em: 04 out. 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 888.815 Rio Grande do Sul**. Constitucional. Educação. Direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à efetividade da cidadania. Dever solidário do Estado e da família na prestação do Ensino Fundamental. Necessidade de Lei formal, editada pelo Congresso Nacional, para regulamentar o ensino domiciliar. Recurso desprovido. Recorrente: V D representada por M P D. Recorrido: Município de Canela. Relator: Min. Roberto Barroso, 12 set. 2018. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Camara_Especial/Ac%C3%B3rd%C3%A3o%20RE%20888.815%20-%20Homeschooling.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

CASAGRANDE, C. A.; HERMANN, N. Formação e *homeschooling*: controvérsias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860036/html/#:~:text=Em%20sua%20maior%20parte%2C%20o,judaico%2Dcrist%C3%A3%20e%20do%20liberalismo.>. Acesso em: 26 set. 2021.

CURY, C. R. J. *Homeschooling* ou educação no lar. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBCt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2021.

HOLT, J.; FARENGA, P. **Ensine do seu jeito**: o livro de Jonh Holt sobre educação domiciliar. Campinas, SP: Kírion, 2017.

_____; _____. **Teach your own**: the John Holt book of homeschooling. Cambridge: Perseus Publishing, 2003.

LIMA, J. D. Do PT a Bolsonaro: 15 Projetos de Lei sobre *homeschooling* que já passaram pelo Congresso. **Gazeta do Povo**, 1º ago. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/do-pt-a-bolsonaro-15-projetos-de-lei-sobre-homeschooling-que-ja-passaram-pelo-congresso/>. Acesso em: 27 set. 2021.

LORETI, G. B. **Mamãe é a melhor professora!**: uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11613/Loreti%2c%20G.%20Mam%c3%a3e%20%c3%a9%20a%20melhor%20professora_final.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 27 set. 2021.

LUBIENSKI, C. Marketing schools: consumer goods and competitive incentives for consumer information. **Education and Urban Society**, v. 40, n. 1, p. 118-141, jun. 2007.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 193-212, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650334/16633>. Acesso em: 02 out. 2021.

OLIVEIRA, R. R.; OLIVEIRA, D. R. R.; ALVES, F. R. V. O enredo histórico e a atual situação jurídica do *homeschooling* no Brasil. **Revista Thema**, v. 17, n. 1, p. 193-209, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1623/1428>. Acesso em: 27 set. 2021.

PAIVA, W. A. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, out./dez.

2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/4WccmHjrYWG4fKfDj8L87Gv/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.

PESSOA, A. V. **Práticas pedagógicas na educação domiciliar**: um estudo de caso em Aracaju-SE. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, SE, 2019.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Col. Educação Contemporânea).

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Col. Educação Contemporânea).

SILVA, C. A.; ALMEIDA, E. R.; FERRO, K. E. F. Homeschooling e a negação do direito à educação: um desdobramento do estado neoliberal. **Ciência em Movimento**: Educação e Direitos Humanos, v. 21, n. 42, p. 103-113, dez. 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/899/782>. Acesso em: 02 out. 2021.

SILVA, F. T. *Homeschooling* no Brasil: reflexões curriculares a partir do Projeto de Lei n. 2.401/2019. **SAJEBTT**, UFAC, Rio Branco, v. 7, supl. 3, p. 155-180, 2020.

VASCONCELOS, M. C. C. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.



PREVALÊNCIA DE SOBREPESO E OBESIDADE: UM ESTUDO COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA RURAL DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU, AM

João Messias da Silva Furtado
Mestre em Ciência da Educação
Universidad de la Integración de las Américas
Unida/Paraguai

Resumo
Este artigo contempla os resultados da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas. Objetivamos investigar a prevalência de excesso de peso em escolares na faixa etária de 13 a18 anos, matriculados no 9°ano do Ensino Fundamental e nos 1.°, 2.°e 3.° anos do Ensino Médio de uma escola pública do município de Manacapuru/AM. Trata-se de um estudo transversal, de base populacional, com cunho quantitativo e qualitativo, observacional de prevalência. Constatamos que 22,73% dos adolescentes estão acima do peso, os quais, somados aos 9,09% com características de obesidade, já apresentam um quadro significativo que requer um acompanhamento mais minucioso do IMC com vistas a preservar a saúde física e mental desses jovens.
Palavras-chave: Ensino em Saúde; Obesidade; Sobrepeso; Distúrbio; Saúde.

1 INTRODUÇÃO

A obesidade deixou de ser um problema particular e,atualmente, tornou-se uma importante questão de saúde pública. Sua prevalência vem aumentando nas últimas décadas em todo o mundo, principalmente em países desenvolvidos, no entanto não deixa de acometer também países em desenvolvimento como o Brasil, em relação ao qual os resultados recentes de pesquisas já acendem o alerta para esse problema grave que precisa ser investigado e combatido.

Dentre as regiões do País, a Sul apresenta as prevalências de obesidade, cujos índices são semelhantes e até superiores aos de países desenvolvidos, porém em recentes pesquisas foram identificados números bastante significativos em regiões como o Norte e o Nordeste. "Estudos recentes mostram que a probabilidade de crianças e adolescentes com elevado índice de massa corporal (IMC) apresentarem sobrepeso ou obesidade aos 35 anos aumenta significativamente à medida que a idade das crianças avança". (Terres *et al.,* 2006, p.2)

A prevalência de sobrepeso em adolescentes brasileiros aumentou de 17,9% para 21,5%; e a prevalência de obesidade aumentou de 1,8% para 5,8% em seis anos, segundo os dados do IBGE de 2002-2003 e de 2008-2009 obtidos pela Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) (Veiga *et al*, 2013).

Em 2016, mais de 340 milhões de crianças e adolescentes com idade entre cinco e 19 anos estavam acima do peso ou obesas (OMS, 2018). Isso motiva pensar sobre a importância de inves-

tigar essa problemática e, assim, buscar alternativas que possam viabilizar mudanças significativas nesse quadro, que é um grande problema de saúde pública no País. De acordo com dados divulgados no *site* da Agência Brasil (2018), o índice de obesidade é maior entre as capitais das regiões Norte e Centro-Oeste. Os dados são da Pesquisa de Vigilância de Fatores de Risco e Proteção de Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (Vigitel) e foram divulgados pelo Ministério da Saúde. Na realidade amazônica, segundo a lista do MS, Manaus aparece como a capital com o maior índice de obesos (23,8%), seguida por Macapá (23,6%), Campo Grande (23,4%), Cuiabá (22,7%), Porto Velho (22,4%) e Recife (21%). A média geral de obesidade entre brasileiros ficou em 18,9%.

Por tais motivos, o diagnóstico prévio e o tratamento da obesidade em fases precoces da vida são de extrema relevância, uma vez que crianças e adolescentes obesos podem desenvolver baixa autoestima, ansiedade, depressão, isolamento social, transtornos alimentares, além de se tornarem alvos de *bullying*, o que tem causado, inclusive, grandes problemas em âmbito escolar.

No ano de 2010, evidenciou-se em uma escola pública do município de Manacapuru, Estado do Amazonas, que 32% dos alunos investigados estavam com sobrepeso; 7%, com obesidade – um número alto e preocupante a ser considerado. Destaca-se que esses dados não deram conta de explicar as causas e os fatores para o agravante e, por esse motivo, decidimos ir adiante nas pesquisas de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, que objetivou investigar a prevalência de excesso de pesoemescolaresnafaixaetáriade13 a 18anos,matriculadosno9ºano do Ensino Fundamental e nos1.º, 2.ºe3.ºanos do Ensino Médio de uma escola pública do município de Manacapuru, no Estado do Amazonas – Brasil.

Trata-se de uma pesquisa que combinou elementos das abordagens qualitativa e quantitativa, de base populacional e observacional de prevalência. Ainda foram utilizadas a pesquisa bibliográfica – a partir de revisão de literatura – e a pesquisa de

campo, que contou com o auxílio de diferentes técnicas e instrumentos como estas: 1) Observações sistêmicas, pois estas permitiram o acesso aos fenômenos estudados e uma aproximação com a realidade; 2) Aplicação de questionários com questões fechadas e abertas, com os quais foi possível aplicar um conjunto de questões, organizadas e articuladas, que se destinaram a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas à aplicação do recordatório alimentar de três dias; 3) Avaliação antropométrica com utilização de balança e de fita métrica para obtenção do índice de massa corporal dos sujeitos da pesquisa.

O estudo encontra-se organizado em três seções, além da parte introdutória, a saber: a primeira traz em seu bojo a descrição da metodologia de investigação, em que é apresentado o enfoque, os procedimentos adotados na pesquisa, contendo o delineamento do estudo; a população amostral, local de pesquisa, técnicas de coleta, o processamento e a análise dos dados, além dos procedimentos éticos adotados. A segunda apresenta a abordagem sobre a obesidade em adolescentes com base nos escritos de Pinheiro, Freitas e Corso (2004); Nammi *et al.* (2004); Friedrich, Schuch e Wagner (2012), entre outros autores. E a terceira seção apresenta a análise e a discussão dos resultados do estudo.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública estadual, situada na zona rural do município de Manacapuru, na Colônia Bela Vista, cujo acesso se dá por via terrestre e fluvial. Buscou-se investigar a prevalência de excesso de peso em escolares na faixa etária de 13 a 18 anos, matriculados no 9.º ano do Ensino Fundamental e nos 1.º 2.º e 3.º anos do Ensino Médio de uma escola pública do município de Manacapuru, no Estado do Amazonas – Brasil.

Manacapuru é um município brasileiro do Estado do Amazonas, que, segundo estimativas do IBGE de 2020, se configura como a quarta cidade mais populosa do Estado, com 98.502 habitantes; e também constitui um dos pontos turísticos mais impor-

tantes da Amazônia devido às festas populares. Possui uma área de 7.399 km². Localiza-se na Região Metropolitana da grande capital, Manaus.

O presente trabalho enquadra-se nas bases de estudo populacional observacional de prevalência. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa na qual se pretendeu descrever, por meio de análises de dados, os resultados obtidos em pesquisa de campo, com alunos de diferentes sexos do Ensino Regular, pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, especificamente matriculados no 9.º ano e nos 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Médio dos turnos matutino e vespertino, cuja faixa-etária varia entre os 13 e os 18anos.

A modalidade de pesquisa quali-quantitativa "[...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)" (KNECHTEL, 2014, p. 106). Ainda foi utilizada a pesquisa bibliográfica a partir da revisão de literatura em livros, *sites* da Internet, fontes orais (THOMPSON, 2000) e pesquisa de campo, que contou com o auxílio de diferentes técnicas e instrumentos para coleta de dados; cada um deles, com objetivos pré-estabelecidos:
a) Observações sistêmicas, pois estas permitiram o acesso aos fenômenos estudados e uma aproximação com a realidade.

b) Aplicação de questionários com questões fechadas e abertas, com os quais foi possível aplicar um conjunto de questões, organizadas e articuladas, que se destinaram a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas à aplicação do recordatório alimentar de três dias.

c) Avaliação antropométrica com utilização de balança e de fita métrica para obtenção do índice de massa corporal dos sujeitos da pesquisa.

O processo de coleta de dados foi realizado, em alguns casos, nas dependências da própria escola, em dias e horários acordados previamente com os responsáveis e professores da instituição. Po-

rém, por conta da pandemia de Covid-19, houve paralisação das aulas, e tivemos que aguardar até que as aulas presenciais fossem liberadas, sob orientação da Organização Mundial da Saúde, de forma que interrompêssemos o isolamento social. Após esse período crítico, os alunos foram contactados em suas residências, onde o pesquisador adotou todos os cuidados necessários para fazer a coleta de dados. Deixa-se em registro que os adolescentes foram informados antecipadamente sobre os objetivos da pesquisa e convidados a fazer parte dela por meio de formulários de assentimento.

Toda a coleta foi realizada com consentimento dos pais e dos próprios alunos; os dois grupos já sabiam dos objetivos da pesquisa, portanto, com prancheta para anotações e materiais necessários para a coleta de peso e medida, fizemos o processo por duas vezes com cada adolescente para garantir resultados fidedignos. Algumas fotos foram obtidas para registrar o momento de coleta e a composição de imagens do trabalho. Para tanto, não se mostra a identidade dos sujeitos, por questões éticas.

Vale ressaltar que p estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, em que foi feito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa, devidamente autorizados pelos pais e responsáveis dos alunos, respeitando os princípios éticos da Declaração de Helsinque; bem como todos os protocolos de biossegurança da OMS.

3 ABORDAGEM SOBRE A OBESIDADE EM ADOLESCENTE

A obesidade, definida de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS)em1998 como "doença na qual o excesso de gordura corporal se acumulou a tal ponto que a saúde pode ser afetada", revela a preocupação dessa instituição com as possíveis consequências do acúmulo de gordura no organismo. Para a Associação Brasileira para o estudo da obesidade e da síndrome metabólica (ABESO) (2016), essa patologia tem como definição o acúmulo de gordura localizada ou generalizada, provocado por

desequilíbrio nutricional associado ou não a distúrbios genéticos ou metabólicos (Barros *et al.,* 2020).

De modo simplório, podemos dizer que a obesidade se caracteriza como uma doença de causas múltiplas, sendo uma enfermidade grave e com alta incidência em países desenvolvidos e em desenvolvimento, motivo pelo qual há grande preocupação e necessidade de pesquisas e estudos que auxiliem no combate a esse problema, que se inicia em muitos casos na infância.

Atualmente, segundo dados estatísticos do Ministério da Saúde no Brasil e em diferentes organizações mundiais, a obesidade é a doença crônica prevalente nas sociedades industrializadas e possui múltiplas causas, entre as quais os fatores genéticos, o sedentarismo e a alimentação inadequada. De acordo com a literatura, essa doença multifatorial envolve, em sua gênese, aspectos ambientais e genéticos (Pinheiro; Freitas & Corso, 2004). Ainda sobre a obesidade:

> A obesidade é considerada uma doença crônica que não distingue idade, sexo ou condição socioeconômica, pois afeta crianças, adolescentes e adultos, apresentando-se tanto em países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento, e está relacionada a uma alta taxa de morbidade e mortalidade, sendo resultante da ação de inúmeros fatores, tais como hábitos alimentares inadequados, falta de atividade física e condições psicológicas (REPETTO, 1998, Organização Mundial da Saúde); (OLIVEIRA *et al*., 2004; CAMPOS; LEITE & ALMEIDA, 2006; BERNARDI; CICHELER; VITOLO, 2005).

A obesidade, cujo mecanismo de desenvolvimento não é totalmente compreendido, caracteriza-se pelo acúmulo de gordura no corpo e pode gerar diferentes danos à saúde como doenças cardiovasculares, diabetes, hipertensão e alguns tipos de câncer (NAMMI *et al*.,2004; FRIEDRICH, SCHUC; WAGNER,2012).

O interesse na prevenção da obesidade infantil se justifica pelo aumento de sua prevalência, com permanência na vida adulta e pela potencialidade enquanto fator de risco para as doenças crônico-degenerativas, o que com certeza causa pés-

sima qualidade de vida e, por consequência, em alguns casos, pode levar até a morte.

A adolescência é tida como um dos períodos mais críticos para desenvolver a obesidade, particularmente devido às práticas alimentares inadequadas – como o consumo de lanches hipercalóricos, os *fast foods*, em substituição às principais refeições – e ao elevado consumo de açúcar contido nos refrigerantes, doces e carboidratos, associados ao sedentarismo e a práticas como jogar *videogame* e ficar horas à frente do computador (SANTOS; PRECISOSO, 2012, Caires, 2005).

O aumento de peso em idades mais precoces tem sido motivo de grande preocupação para pesquisadores, para profissionais da saúde e para educadores, pois a falta de saúde dos escolares compromete o processo de ensino-aprendizagem. Esse excesso tem um impacto significativo sobre a saúde física, psicológica e social do adolescente, o que pode trazer, muitas vezes, consequências graves até a idade adulta.

Assim, a prevenção da obesidade durante a adolescência deve ser considerada uma prioridade, buscando-se a incorporação de um estilo de vida saudável de maneira gradual e duradoura, com ênfase à formação de hábitos alimentares mais adequados e à prática regular de atividades físicas (NAMMI *et al*., 2004; GABRIEL, SANTOS; VASCONCELOS, 2008).

Alguns pesquisadores definem a obesidade como o acúmulo excessivo de gordura no tecido adiposo, em partes do corpo ou no corpo todo, com grande aumento de massa corporal, sendo considerada um problema de saúde pública por estar relacionada a uma série de comorbidades. Segundo Bouchard (2003 *apud* Rebouças, 2013) o aumento da obesidade mundial está intimamente ligado ao estilo de vida adotado pelas populações. Considera que os níveis atuais de inatividade física estão relacionados com a popularidade dos eletrodomésticos e com as escolhas modernas de comportamento, tais como computador, automóveis, controle-remoto e *videogames*.

Muitas crianças e adolescentes atualmente adquiriram diferentes comportamentos em consequência da expansão e da popularização da Internet, pois com ela observamos, desde a mais tenra idade, crianças concentradas em jogos, redes sociais e vídeos. Eles chegam a passar horas a fio em frente aos seus equipamentos, construindo novos hábitos mais sedentários e com gasto quase zero de energia.

O uso dessas mídias digitais e o tempo na frente das telas trazem prejuízos para as crianças e os adolescentes, sobretudo porque reduzem as interações com outras pessoas e limitam a diversidade de estímulos e sentimentos a que eles são expostos. Além disso, esse comportamento de dependência às redes virtuais contribui para a ansiedade e pode estimular diferentes comportamentos possessivos. É um problema sério que surge na infância e progride para outros hábitos; a inércia e a fissura nesses *games* e redes virtuais digitais tira o tempo e a concentração, o que faz que eles fiquem presos a uma vida *offline* e, assim, deixem de realizar outras atividades mais ativas e que contribuam para uma melhor qualidade devida.

O número de crianças e adolescentes obesos multiplicou-se por dez nas últimas quatro décadas. Esse dado assustador fora divulgado em 2017 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O estudo mostra que, em meados da década de 70 do século, 20,1% dos meninos e das meninas entre cinco e 19 anos eram obesos. Em 2017, a porcentagem foi de 6% de meninas; e 8% de meninos, uma incrível marca de crescimento de mais de 1% a cada década.

O cenário nacional de 2014revelaque15% das crianças entre cinco e nove anos e 25% dos adolescentes estão obesos ou com sobrepeso. A porcentagem de crianças e jovens acima do peso aumenta por diversos fatores. O sobrepeso e a obesidade na adolescência possuem diversas causas. Mas, na maioria das vezes, essas condições se desenvolvem por uma diversidade de fatores que se interligam.

O desenvolvimento precoce da obesidade desde a tenra idade é um forte elemento da persistência dessa enfermidade na vida

adulta e fator de risco para o desenvolvimento de outras doenças crônicas não transmissíveis como doenças cardiovasculares, dislipidemia, hipertensão arterial, diabetes tipo 2 e alguns tipos de neoplasias. De acordo com Nogueira de Almeida *et al* (2020) existem consequências da alteração da puberdade e do excesso de peso em crianças. Com as meninas, a antecipação e a aceleração da puberdade podem levar a uma mudança de comportamento, e aí entra o velho problema do aumento da ocorrência de *bullying*, relacionado ao excesso de peso e ao aparecimento precoce dos caracteres sexuais, além do aumento do risco de violência física e de pedofilia, pois elas passam a ser vistas como maiores de idade.

Já para os meninos, o atraso na puberdade leva a uma sensação de pênis pequeno em relação aos colegas, o que pode causar um duplo *bullying* pelo tamanho da genitália e pelo excesso de peso, levando a alterações psicossociais importantes.

Fatores perinatais, hábitos alimentares inadequados, inatividade física, tempo de tela, relação com os pares, nível socioeconômico, contexto social em que se está inserido, escolaridade materna e estado nutricional dos pais podem ser considerados fatores comuns e bem importantes para o alto índice da obesidade.

O primeiro fator que mais atinge é o genético. De acordo com estudos, filhos de pais que não são obesos têm 9% de probabilidade de desenvolverem a doença. Se um dos genitores for obeso, essenúmeroaumentapara40%. No entanto, se ambos os genitores apresentarem o problema, essa marca eleva-se para 80% de chance de o filho também desenvolver a obesidade. Isso nos leva para o segundo fator: o metabolismo. Cada organismo se desenvolve de uma maneira; e pode ter ou não a tendência de ganhar ou perder peso.

O terceiro e não menos importante fator é o ambiental, visto que a má alimentação e a ausência de atividades físicas regulares contribuem maciçamente para o desenvolvimento de sobrepeso e de obesidade, o que gera acúmulo de gordura pelo corpo.

A atividade física bem orientada por profissionais de educação física representa importante arma para melhoria da qualidade devida de obesos e como auxílio para a perda de gordura corporal (GIULIANOTTI; ROBERTSON, 2007). Resultados de pesquisas de Andreotti e Okuma (1999); Colberg (2003) e Ramo (2000), citados por Katzer (2007), indicam que a atividade física tanto melhora a capacidade muscular quanto pode melhorar a resistência, o equilíbrio, a mobilidade articular, a agilidade, a velocidade da caminhada e a coordenação geral.

A mudança do estilo de vida dos adolescentes tem sido considerada como um dos fatores que contribuem significativamente para o aumento da obesidade, pois já não vemos tantos jovens praticando atividade física. É comum os encontrarmos no mundo dos *games*, e o virtual acaba tomando maior parte do seu tempo, em casa, na escola e até na rua.

Crianças e adolescentes expostos a muito tempo de televisão ficam suscetíveis ao apelo da indústria alimentícia, que utiliza técnicas persuasivas para anunciar alimentos não saudáveis, os quais acabam sendo, em alguns momentos, prediletos. Conforme Pinho (2015, p. 54):

> Estudo realizado pela Organização Mundial da Saúde mostrou que, com relação aos anúncios de publicidade destinados às crianças, a maioria dos produtos anunciados continha grandes quantidades de açúcar e/ou sal, além de alta densidade calórica. O estudo ainda concluiu que anúncios incentivando o consumo de alimentos saudáveis como frutas e verduras eram quase inexistentes.

São inúmeras as propagandas na TV sobre alimentos, que muitas vezes são inadequados, com baixo valor nutricional, mas que acabam sendo consumidos pelas famílias. São refrigerantes, bolachas, doces, comidas que enchem os olhos, mas cujos valores nutricionais não são especificados ou que não trazem a informação de que seu excesso possa prejudicar a saúde de quem os consome. O aumento da incidência e da prevalência deve-se principalmente ao estilo de vida, consumo de alimentos ricos em

gorduras e açúcares, sedentarismo, redução de consumo de fibras (PINHEIRO, FREITAS; CORSO, 2004).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram organizados sistematicamente para que houvesse uma melhor compreensão do objeto investigado, de forma que se utilizaram alguns procedimentos e técnicas dentro dos parâmetros para uma avaliação antropométrica. A estatura foi aferida utilizando-se fita métrica por ser justamente o material com o qual se teria maior precisão da altura a partir do solo.

O índice de massa corpórea (IMC) pode ser obtido após a aferição de peso e altura do paciente. Basta dividir: IMC = altura $(m)^2$ / peso (kg). As medidas de peso e estatura foram obtidas em única tomada, de acordo com normas recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), considerando, peso e altura aferidos por meio de uma balança e com utilização de fita métrica, por serem esses materiais de baixo custo e, portanto, também adequados à pesquisa.

A averiguação das medidas seguiu procedimento padrão, com o aluno em posição ortostática (em pé, na posição ereta, pés descalços e juntos, mantendo contato com a fita os calcanhares e a região occipital; a cabeça no Plano de Frankfurt; ombros relaxados e braços soltos paralelamente ao corpo), como exibe a Figura 1.

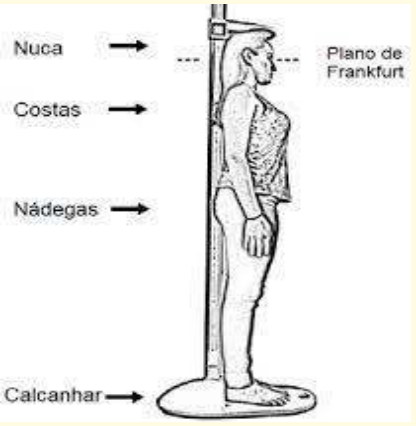


Figura 1 - Plano de Frankfurt
Fonte: Manual de Antropometria UFRJ/2019.

É importante destacar que a imagem abaixo foi permitida pelos pais e pelo aluno participante da pesquisa, que assinaram um Termo de Livre Consentimento para atender aos princípios de segurança e de rigor científico e para que assim se possa garantir que nenhum direito seja violado. O aluno apresenta-se em posição ortostática, ou seja, com as mesmas instruções estabelecidas pelo Plano de Frankfurt, ereto para as medidas métricas e, posteriormente, para sua pesagem.



Imagem 2 - Aluno em posição ortostática
Fonte: Próprio Pesquisador/2020.

Todos os dados foram registrados em uma ficha com espaço para indicar sexo, idade, peso, altura e índice de massa corporal, além de identificar se o adolescente estava com peso normal, acima do peso ou com sobrepeso, ou ainda abaixo do peso. Posteriormente, os dados foram colocados em tabelas no programa de computador Excel e, na sequência, alocados em forma de gráficos, que serão apresentados no decorrer dos resultados.

Toda a avaliação antropométrica foi feita com base nos dados obtidos com os 66 alunos selecionados, adolescentes em plena fase de desenvolvimento, com características muito comuns a qualquer jovem que mora na cidade e com outras bem diferenciadas, típicas de quem mora no campo. Apresenta-se abaixo o quantitativo dos adolescentes selecionados para a pesquisa,

relacionando-os em uma tabela e especificando-os por idade-sexo, de forma que se observa que, desse quantitativo, a maioria é composta por meninas.

Tabela 1 - Alunos por idade e sexo

Alunos	Masculino	Feminino
13 anos	-	-
14 anos	2	2
15 anos	4	7
16 anos	10	9
17 anos	7	10
18 anos	8	7

Fonte: Próprio Pesquisador /2020.

Essa quantidade de 31 alunos do sexo masculino e 35 alunas do sexo feminino poderia até ser ampliada, porém, com a situação da pandemia e a determinação de distanciamento social, as aulas presenciais foram suspensas, e houve a necessidade de ir até às residências dos alunos, localizadas em ramais e estradas vicinais, o que dificultou muito a coleta de dados, pois alguns alunos não se encontravam em casa; muitos deles estavam quase sempre acompanhando seus pais no trabalho da agricultura ou da pesca.

Na avaliação do estado nutricional dos rapazes participantes da pesquisa, aferido por meio de IMC – Índice de Massa Corporal, encontraram-se os seguintes resultados: 32,26% estavam abaixo do peso ideal, fator que pode ser justificado pelo baixo consumo de nutrientes, vitaminas e sais minerais. Os resultados abaixo advêm de uma alimentação com baixo teor de vitaminas mais adequadas para sua idade.

Do total de meninos, 38,71% encontravam-se no peso ideal para sua faixa etária; o que chamou a atenção foi o fato de que

todos esses tinham uma vida bem ativa no trabalho ou nas atividades ligadas ao esporte,como exibe o Gráfico 1:

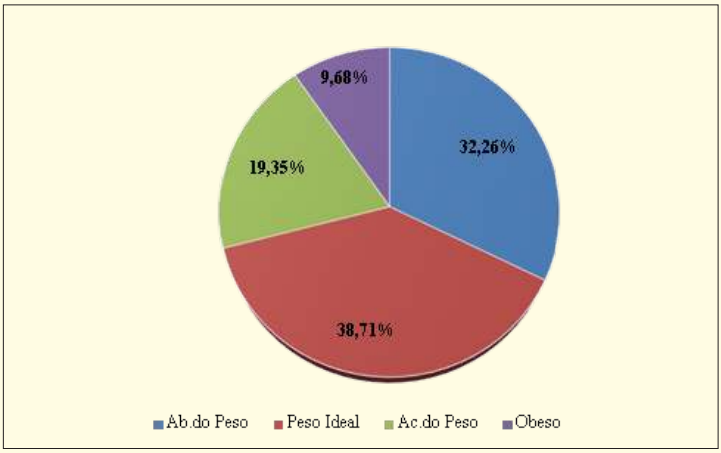


Gráfico 1 - Avaliação antropométrica – Meninos
Fonte: Próprio pesquisador – IMC, 2020.

De acordo com resultado mostrado no gráfico 1, percebeu-se que 19,35% dos rapazes que participaram do trabalho de investigação encontravam-se na condição de sobrepeso,ouseja, acima do peso ideal para suas medidas e idade; e é necessário destacar que esses afirmaram nos questionários não serem adeptos a atividades esportivas.

A preocupação nesse caso é que o sobrepeso se configura como um estado de transição para obesidade, de modo que os jovens que se encontram nesse estágio nutricional podem com facilidade, dependentemente de fatores ambientais e biológicos, evoluir para um quadro de obesidade.

Ainda com base nos dados expostos, verificou-se que 9,68% dos meninos participantes da pesquisa estavam na condição de obesidade, um número considerado elevado para a quantidade de participantes do trabalho de investigação. Na adolescência, o

excesso de peso pode resultar em alterações metabólicas importantes. Dependendo da sua duração e da sua gravidade, as consequências podem ser levadas até a fase adulta e com probabilidade de se agravarem.

No que diz respeito às meninas, foram encontrados percentuais maiores que os dos meninos, quando somados os números de alunas que estavam acima do peso e obesas, visto que 25,71% delas estavam acima do peso; e 8,57%, obesas. Abaixo do peso, foram 28,57%; e apenas 37,14% no peso ideal. Só para enfatizar, na avaliação antropométrica, os adolescentes foram classificados pelo indicador *índice de massa corpórea por idade* (IMC/I) segundo o sexo, de forma que o IMC foi calculado dividindo-se o peso (kg) pela estatura ao quadrado. O gráfico 2 exibe os resultados da avaliação antropométrica das meninas.

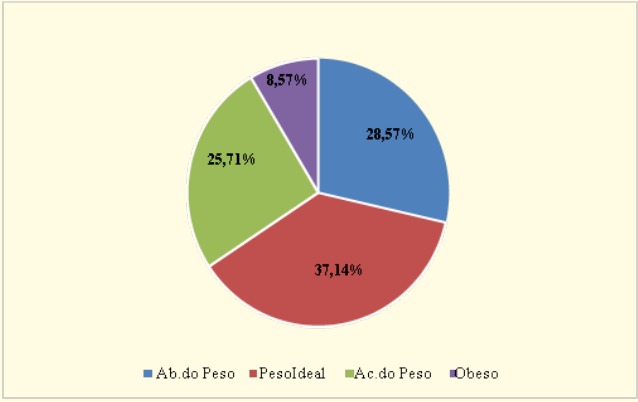


Gráfico 2 - Avaliação antropométrica – Meninas
Fonte: Próprio pesquisador – IMC, 2020

No Gráfico 3, apresenta-se o dado geral, ou seja, a junção dos resultados obtidos dos alunos, sem especificar o gênero. Com base em análise de resultados do recordatório alimentar, verificamos que a qualidade da alimentação dos alunos ainda é insuficiente, fator que contribui para os números apresentados.

Vejam que existe um número significativo abaixo do peso; são 30,30% nessa condição; 22,73% e 9,09% estão acima do peso e com quadro de obesidade respectivamente; já 37,98% se encontram com peso considerado ideal, como pode-se constatar no Gráfico 3.

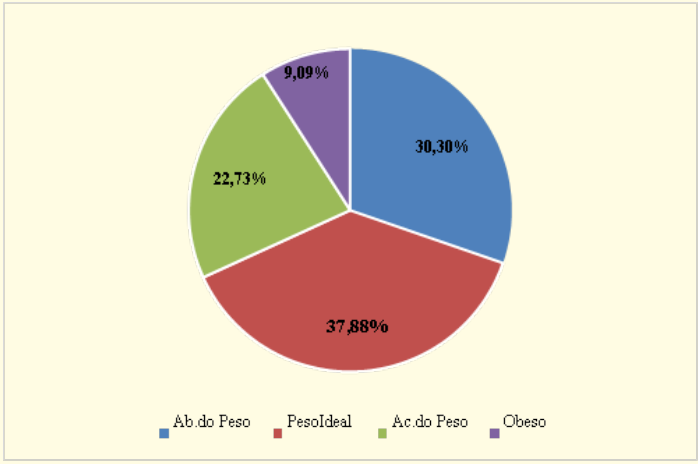


Gráfico 3- Índice de Massa Corporal – Geral
Fonte: Próprio pesquisador – IMC, 2020

É importante destacar que a escola se constitui num espaço adequado para o desenvolvimento de ações de educação alimentar e nutricional. Assim, políticas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Saúde na Escola (PSE) são essenciais ao combate do excesso de peso em adolescentes, além de outras ações educacionais voltadas à preservação dos bons hábitos alimentares e da saúde dos discentes.

Com relação à prática de atividade física, a maioria disse não realizá-la por diferentes motivos: alguns por trabalharem com seus pais em afazeres domésticos ou na roça; outros por não se habituarem mesmo à rotina de exercícios; e outros por praticarem algum esporte no fim da tarde ou nos fins de semana como jogar bola ou fazer exercícios aeróbicos fortes, por exemplo, correr, remar, nadar etc., porém nada constante de uma rotina. O gráfico 4 exibe a classificação com relação à prática de atividade física.

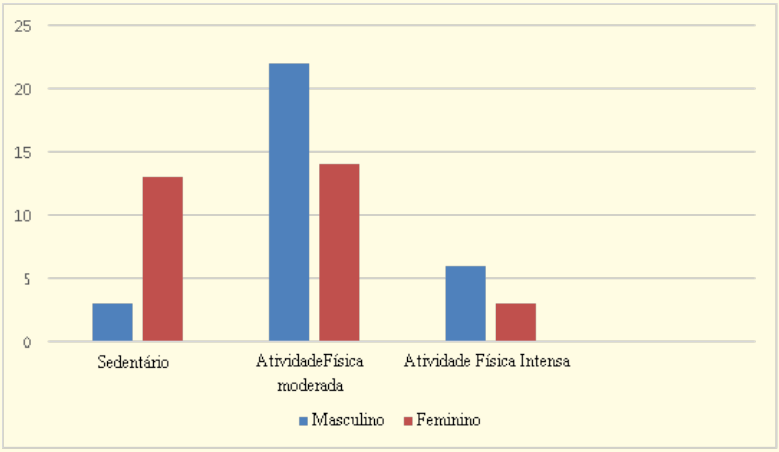


Gráfico 4 - Classificação com relação à prática de atividade física
Fonte: Próprio Pesquisador/2020

Associada aos maus hábitos alimentares, temos a constatação de costumes pouco saudáveis praticados após as principais refeições. Hábitos como assistir televisão, acessar a Internet e dormir após as refeições integram o cotidiano da maioria dos alunos, enquanto a prática de atividades físicas – como a caminhada – é a realidade de poucos.

Segundo alguns estudos, uma má alimentação é uma dieta desequilibrada e carente da ingestão de frutas, verduras, legumes, cereais e grãos, além de haver o consumo excessivo das chamadas gorduras ruins, do sódio e do açúcar. Para Silva e Ferreira (2019, p. 5):

> Nutrição e alimentação são temas de interesse de saúde pública, pois afetam bilhões de pessoas no mundo, seja por desnutrição, subnutrição, sobrepeso ou obesidade. Tais condições estão associadas a altas taxas de doenças crônicas não transmissíveis e/ou mortes de crianças, adolescentes e adultos, sendo, portanto, focos essenciais de atenção para a melhoria da saúde da população.

Como se pode ver, as pesquisas demonstram que a alimentação é um dos fatores modificáveis mais importantes para a diminuição do risco de doenças crônicas não transmissíveis e, por-

tanto, deve ser incluída entre as ações prioritárias de saúde, de modo especial na fase da adolescência por ser este um período de consolidação de práticas e transição para a vida adulta.

Ainda sobre isso, Falbe *et al.,* (2014) argumenta que a alimentação na adolescência ocorre por meio de uma rede de interações, com uma forte influência da mídia no aumento da ingestão de alimentos; e alguns, inclusive, de baixa qualidade nutricional, o que contribui para que os adolescentes consumam erroneamente alguns alimentos que são muito prejudiciais.

E, como se isso não bastasse, a ausência de atividades físicas torna-se um potencializador para o desenvolvimento de doenças mais graves. Nas entrevistas realizadas com os alunos, quando perguntados sobre a prática da atividade física, identificou-se que eles desenvolvem atividades bem comuns como andar de bicicleta, jogar futebol, fazer leves caminhadas ou nadar no rio, cuja frequência difere por modalidades. O gráfico 5 revela as modalidade de atividades físicas realizadas pelos alunos.

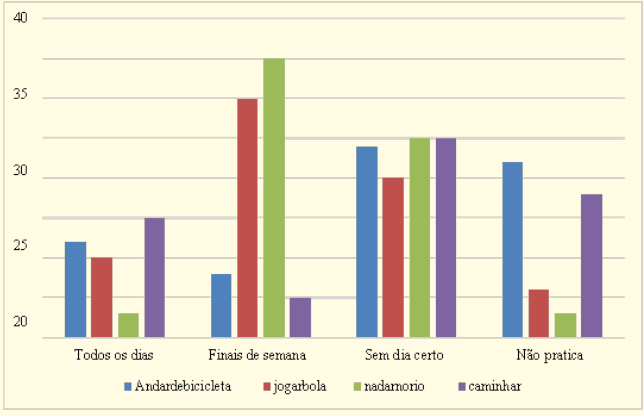


Gráfico 5 - Modalidade de atividades físicas realizadas pelos alunos
Fonte: Próprio Pesquisador/2020.

Nos fins de semana, a frequência é bem maior; eles afirmam que o fato se deve à ocupação durante a semana ou no trabalho em casa, na roça ou na escola. Com isso, já não têm tanto tempo

para estarem exercendo essas atividades, uma vez que estão cansados ou estão fazendo exercícios escolares.

Cerca de mais 20% não praticam nenhum tipo de atividade, porém no questionário com questões abertas responderam que praticam jogos mais ligados às redes de Internet; outros acessam redes sociais virtuais; mesmo os que praticam atividades físicas as usam quase diariamente, embora o acesso seja bastante ruim na localidade, pois o sinal é fraco; e em tempos nublados fica ainda pior.

Levando em consideração o conceito da Organização Mundial da Saúde (OMS), podemos definir atividade física como toda prática que envolva trabalho muscular voluntário e produza gasto de energia, sendo, portanto, de grande importância para a queima de calorias, de gorduras e para o bem-estar físico. Inúmeros estudos demonstram como a prática frequente de atividade física evita doenças e melhora até nossa disposição para a realização de atividades diárias. (BARBOSA, 2021).

Em conformidade ainda com a OMS, para ser denominada exercício físico, é necessário que a atividade seja organizada e orientada de acordo com determinada finalidade. Já os esportes implicam ir além do movimento, pois incluem regras e competição, porém isso não basta que sejam praticados informalmente, desde que não se gerem esforços físicos que causem sequelas e prejuízos para a saúde.

Do ponto de vista fisiológico, toda maneira de mexer o corpo reduz os riscos relacionados ao sedentarismo, inclusive a obesidade. Por isso, na escola é importante que essas práticas sejam efetivadas em seus horários específicos, pois o fato de os alunos se exercitarem lhes trará vantagens.

Diante de informações tão positivas sobre os benefícios dessas atividades para o desenvolvimento, é importante que a escola também foque seu plano pedagógico no estímulo às práticas saudáveis em âmbito escolar, no desenvolvimento de ações que valorizem o esporte como importante elemento para melhor qualidade devida. Segundo Coelho *et al*., (2008), a atividade física é uma

maneira importante de prevenir a obesidade, que é uma doença crônica cuja incidência tem aumentado na infância e na adolescência, portanto a educação física nas escolas tem influência positiva no condicionamento físico geral.

Como exemplo, temos a realização dos Jogos Estudantis de Manacapuru, dos quais participam milhares de estudantes da rede estadual e municipal de ensino. Um dos pontos bem importantes é associar a participação deles ao bom desempenho escolar; no caso desses jogos, os estudantes precisam estar com rendimento bom e com frequência assídua na escola.

Os professores de Educação Física têm a missão de fazer uma pesquisa junto aos dados da secretaria da escola para conferir as notas de todos os alunos inscritos nas modalidades. Caso o discente não esteja com bom desempenho, não participará delas. Para muitos professores, esse pré-requisito estimula que os alunos busquem melhorar seu desempenho escolar.

Durante a pesquisa, houve a aplicação de um recordatório alimentar de três dias, em que foi possível constatar que o fator ambiental pode contribuir significativamente para o aumento dos números de crianças obesas, pois os hábitos alimentares dos participantes da pesquisa estão fortemente marcados por costumes na escolha e no preparo das principais refeições.

Nesse momento foi fundamental que se estabelecesse uma relação amigável e ao mesmo tempo profissional com os entrevistados para que eles se sentissem confortáveis em relatar o consumo alimentar, de modo que não ocorresse nenhum julgamento sobre sua alimentação.

Os alunos foram orientados a fazerem o relato de todos os alimentos e bebidas consumidos no dia anterior, incluindo balas, chicletes, cafés e outros alimentos consumidos entre as refeições. Essas informações são importantes, pois muitas pessoas se esquecem de relatar o consumo de alimentos entre as refeições. Os alu-

nos fizeram registros e descreveram todos os alimentos e bebidas ingeridas no período prévio de 24 horas da entrevista em um período de três dias.

As evidências sobre a quantidade dos alimentos consumidos foram feitas por meio de uma estimativa caseira das porções.

Com base em resultados de outras pesquisas, alguns cuidados foram tomados para que a alimentação relatada realmente representasse o consumo alimentar dos alunos durante os dias do recordatório. Buscamos, portanto, não induzir as respostas.

O recordatório de 24h é um método fácil, rápido de ser administrado e de baixo custo. É um instrumento para coleta de dados sobre a dieta do entrevistado quanto ao conteúdo calórico e de nutrientes, nas últimas 24 horas, que deve integrar um protocolo de atendimento para avaliação nutricional, definir e quantificar todos os alimentos e bebidas ingeridos no período de 24 horas precedentes ou mais comumente, no dia anterior, levando em consideração o preparo, as informações sobre peso e tamanho das porções, em gramas ou em medidas caseiras.

Uma das desvantagens desse método é o fato de depender da memória do entrevistado; e, no caso de a ingestão prévia das últimas 24 horas ter sido atípica, não representando a ingestão habitual do indivíduo, tivemos que conversar bastante com os alunos para que fossem fiéis com relação às suas vivências diárias.

Devido à questão do distanciamento social promovido por conta da pandemia, em vez de realizar palestra ou reunião, foi explicado a cada aluno, por meio de visitas domiciliares, o que era o recordatório alimentar. Isso demandou tempo, atenção para não esquecer nenhum detalhe que pudesse gerar dúvidas nos colaboradores da pesquisa. Dentre algumas questões bem importantes do recordatório, destacam-se:

a) o registro de três dias consecutivos, incluindo o fim de semana.
b) deve ser feito logo após cada refeição para que não se esqueça de nada.

c) certificar-se de registrar a maneira como estão sendo preparados os alimentos.

d) caso o alimento seja industrializado, especificar no campo "outras" na ficha de orientação.

Foi solicitado o relato de todos os alimentos e bebidas consumidos por eles, incluindo balas, chicletes, cafés e outros ingeridos entre as refeições. Essas informações são importantes, pois muitas pessoas se esquecem de relatar o consumo de alimentos entre as refeições. Além disso, enfatizar a confidencialidade dos dados deve ser sempre assegurado para garantir a privacidade de quem participa da pesquisa. O gráfico 6 revela os resultados do recordatório alimentar de três dias

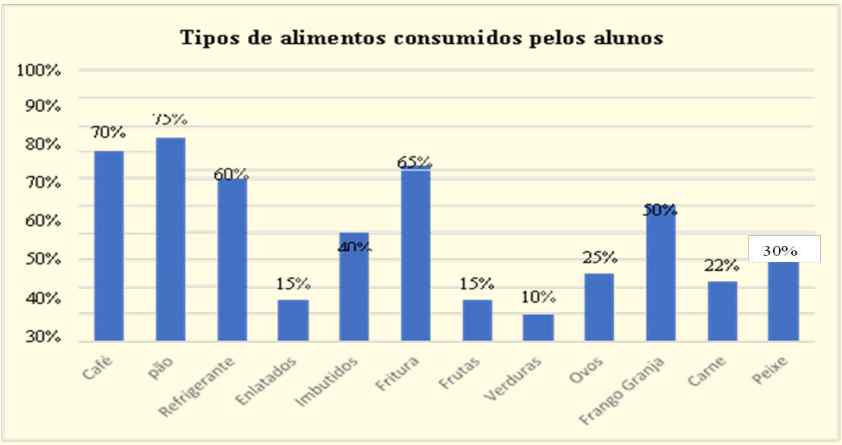


Gráfico 6 - Recordatório alimentar de três dias
Fonte: Próprio pesquisador com base em questionário/2020.

Na análise dos dados do recordatório alimentar de três dias, foi identificado que, no dês jejum, 70% dos entrevistados consumiam como bebida o café; os outros 30% tomavam suco ou outra bebida. 75% consumiram pão; 25% consumiram produtos naturais, como macaxeira, tapioca, entre outros.

Os alimentos mais consumidos pelos entrevistados nos horários de almoço e de jantar foram os seguintes: em pelo menos

um dia, dos três dias em que foram aplicados, 50% dos alunos responderam ter consumido frango (congelados); 30% responderam ter consumido peixe; 22% afirmaram ter consumido carne vermelha;e 40% informaram ter consumido alimentos identificados como embutidos (salsicha, calabresa, empanados).

O detalhe dos embutidos é que são todos preparados fritos. 15% dos entrevistados disseram consumir alimentos enlatados (conservas, sardinha, salsicha); 25% afirmaram utilizar ovos de produção de galinhas de granja. Um fato a se destacar é que no horário do jantar era mais comum o consumo de alimentos embutidos, enlatados e ovos, pela praticidade do preparo e talvez também pelo baixo custo.

Na contramão desses números, apenas 10% dos participantes consultados confirmaram o consumo de verduras e legumes de forma habitual; e15% afirmaram que consumiam algum tipo de fruta frequentemente. Esse foi outro fato que chamou atenção, pois as comunidades onde as maiorias dos entrevistados residem, ficam localizadas em áreas com alta incidência de produção de frutas, verduras e legumes.

A baixa ingestão de frutas, legumes e verduras encontra-se entre os principais fatores de risco para a carga global de doenças em todo o planeta. Cerca 2,7 milhões de mortes podem estar ligadas a um baixo consumo de frutas e vegetais. Consideram-se esses alimentos com os componentes indispensáveis a uma dieta saudável, pois são fontes de fibras, nutrientes, entre outros compostos com propriedades funcionais.

A despeito dessas afirmações, a ingestão de frutas, legumes e verduras ainda é baixa, tanto em países desenvolvidos, quanto em países em desenvolvimento como o Brasil. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define como ideal a ingestão mínima de 400g diárias desses alimentos. Apenas uma pequena parcela da população consegue atingir a orientação de consumo diário de frutas e vegetais, fato que é ainda pior quando analisados os indivíduos mais jovens. No horário do almoço e do jantar o con-

sumo de alimentos preparados à base de frituras alcançou um elevado número de adolescentes, que informaram que tinham seus alimentos preparados dessa forma em sua casa. Eles dispõem de um cardápio bem variado, no entanto ovos, salsichas e frango frito foram destacados como preferidos.

Por meio de entrevistas, os (as) alunos (as) foram indagados sobre o que é feito com o óleo que é utilizado após a frituras dos alimentos. Foi quase unânime dizerem que ele sempre era aproveitado para novas frituras, inclusive em dias posteriores. Isso é preocupante, pois, para muitos profissionais que investigam sobre essa reutilização, é de consenso que o óleo reaproveitado faz mal à saúde. Lucena (2014) afirma que o óleo utilizado para fritar os alimentos não deve ser reaproveitado, porque sua reutilização aumenta a formação da acroleína, uma substância que amplia o risco de doenças no intestino. Muitas pessoas não têm informação de que o tempo que óleo pode ser utilizado depende da quantidade de frituras que já foi feita, da temperatura que ele atingiu e do tempo em que ficou aquecido, por isso acabam causando mais prejuízos à sua saúde, pois desconhecem esse processo de decomposição do óleo que utilizam em sua alimentação. Ainda de acordo com a autora (2014) existem alguns sinais bem comuns a que as pessoas precisam estar atentas para fazerem o descarte do óleo como a formação de espuma ou de fumaça durante a fritura; escurecimento intenso da coloração do óleo ou do alimento; e cheiro e sabor estranhos do óleo ou do alimento frito.

Sempre é bom tomar cuidados, até porque, mesmo quando se é cuidadoso, durante a fritura, o processo adiciona substâncias prejudiciais para a saúde, devendo-se evitar a ingestão de alimentos fritos e dar preferência a alimentos grelhados ou assados no forno. No recordatório alimentar realizado com os alunos, identificamos percentual elevado de preferência pelas frituras. No gráfico 7, está exposto esse quadro. São 65,15% dos alunos que preferem comidas fritas; e somente 34,85% que optam por alimento cozido ou assado, como releva o gráfico a seguir:

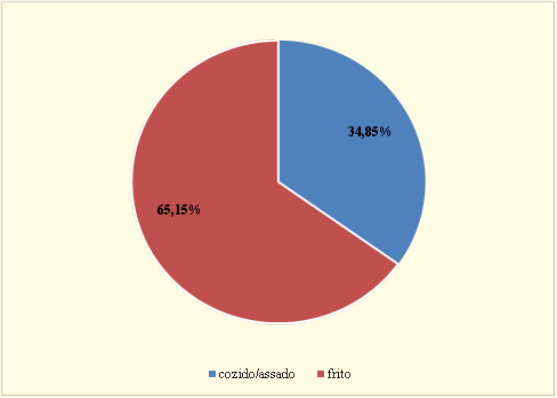


Gráfico 7- Recordatório sobre preferências no preparo dos alimentos
Fonte: Pesquisador/ Recordatório Alimentar/2020.

Na prática do dia a dia, uma das maneiras mais comuns de se consumir gordura é por meio da fritura, que é um processo rápido, que se caracteriza pelo alcance de altas temperaturas e constante transferência de calor ao alimento. Isso se dá pelo contato do produto com óleos e gorduras, que inicialmente são submetidos a elevadas temperaturas (NEUMANN *et al.,* 2007).

Ao conversar de forma descontraída com alguns alunos, percebe-se que a alimentação que eles consomem não é tida como algo planejado para o seu bem-estar, ou seja, não há preocupação com o tipo de alimentos que consomem. Por conta de muitos fatores inclusive socioeconômicos, fica evidente que a base da alimentação é referenciada pelas características de suas "melhores possibilidades". Na realidade, a questão cultural influencia diretamente nos hábitos alimentares, já que mesmo aqueles que possuem um poder aquisitivo razoável se alimentam de forma descomprometida com os alimentos com valores nutritivos e mais saudáveis.

A utilização da fritura é universal, e a prática está presente nas diferentes camadas sociais (PERKINS; ERICKSON, 1996). Sua utilização é comum tanto no ambiente doméstico, quanto em estabelecimentos comerciais, lanchonetes e restaurantes. Os danos para a saúde que podem decorrer tanto do consumo insufi-

ciente de alimentos quanto da desnutrição ou do consumo excessivo causador da obesidade são há muito tempo conhecidos pelos seres humanos. Conforme Del Ré e Jorge (2006, p. 56):

> A relevância da ingestão dos óleos vegetais na dieta humana, primordialmente como recursos alimentares provedores de energia, é indiscutível. Entretanto o risco do desenvolvimento de doenças crônicas decorrentes de seu consumo inadequado remete a um controle dos aspectos qualitativo e quantitativo dos óleos utilizados nos processos de fritura.

Entre as desvantagens, citamos a alta densidade calórica. É consenso que durante o processo de fritura os óleos utilizados sofrem alterações químicas prejudiciais à saúde e, por consequência, os alimentos a esse modo de cozimento submetido servem como veículos de compostos tóxicos, uma vez que parte do óleo é absorvida pelo alimento.

Uma alimentação adequada é a chave para uma vida saudável, pois traz todos os nutrientes necessários para o organismo e a quantidade apropriada, uma vez que a boa alimentação é responsável pela manutenção do corpo humano. Os alimentos são utilizados pelo nosso organismo para realizarem o metabolismo, ajudarem na manutenção e no crescimento dos tecidos, além de fornecerem energia. No entanto as funções desempenhadas por um dado alimento dependem dos nutrientes que ele possui.

Diante da falta ou de excessos de alguns nutrientes, o corpo pode sofrer graves consequências em virtude da interrupção de alguma atividade básica. Abaixo vemos um exemplo de pirâmide alimentar, uma espécie de instrumento, sob a forma gráfica, que tem como objetivo orientar as pessoas para uma dieta mais saudável. No entanto, em algumas situações difíceis, adquirir ou manter um padrão com foco na qualidade do que se deve ingerir é quase impossível para algumas famílias em situação de pobreza extrema.

Muitos dos alunos não têm condições financeiras para manterem uma alimentação tão correta e cheia de nutrientes por sua baixa condição econômica, porém aqui apresentamos o que pode-

ria ser mais saudável; e a pirâmide alimentar pode ser adequada conforme lugares e regiões, como exibe a Figura 4.



Figura 4 - Pirâmide alimentar
Fonte: Site: Só Nutrição/ Acesso: nov-2020

Cada parte da pirâmide representa um grupo de alimentos e o número de porções recomendadas diariamente. Na alimentação diária devemos incluir sempre todos os grupos recomendados para garantir os nutrientes de que o nosso organismo necessita.

Conforme diretrizes aprovadas na III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CNSAN), uma alimentação adequada e saudável pode ser definida como:

> A realização de um direito humano básico, com a garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais dos indivíduos, de acordo com o ciclo de vida e as necessidades alimentares especiais, pautada no referencial tradicional local. Deve atender aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação, prazer (sabor), às dimensões de gênero e etnia, e às formas de produção ambientalmente sustentáveis, livre de

> contaminantes físicos, químicos, biológicos e de organismos geneticamente modificados (Brasil, 2007, p. 26).

No caso do Amazonas e mais especificamente nas áreas rurais, as pessoas até poderiam ter uma alimentação mais saudável, porém o que observamos é que a produção de frutas, verduras e outros já é bem menor do que antes; isso sob o olhar primário de nossas observações na região onde foi feita a pesquisa.

Em julho de 2019, o prefeito de Manacapuru sancionou a Lei Municipal de n.º 611, de 3 de junho 2019, dispondo sobre o Programa de Prevenção, Orientação, Tratamento e Controle à Obesidade Infantil na Rede Pública de Ensino do município, sendo de competência do Poder Executivo instituir um programa de execução para implementar ações e serviços de saúde destinados à redução de peso e ao combate à obesidade das crianças e adolescentes nos seus diversos graus. Infelizmente, como tantas outras leis ou políticas públicas criadas para esse fim, acaba sempre ficando no papel, deixando à margem um público que precisa mais do que nunca de atendimento voltado para a melhoria de sua qualidade de vida.

Na localidade onde foi feita a pesquisa, verificou-se que, apesar de algumas famílias terem roças, plantarem e cuidarem de alguns animais para sua subsistência, eles ainda são mais adeptos ao peixe só com a farinha ou a alguns enlatados, como foi possível observar no recordatório alimentar de três dias, realizado com os sujeitos da pesquisa.

Os alimentos que precisam ser consumidos numa quantidade maior estão na base da pirâmide; e os que precisam ser consumidos em menor quantidade estão no topo da pirâmide. O consumo desses alimentos diversificados influencia na manutenção do peso corpóreo saudável, elevando o nível de saúde e a qualidade devida.

No recordatório, a alimentação seguida pelos entrevistados produz uma série de desequilíbrios nutricionais, causados pelo consumo excessivo de calorias vazias, gorduras trans e gorduras

saturadas, elevado consumo de açúcares refinados, alta ingestão de sódio, alimentos industrializados, frituras e baixo consumo de nutrientes necessários para a manutenção do organismo, como vitaminas, minerais e fibras.

A deficiência de nutrientes, além de causar alguns tipos de patologia, leva à desnutrição, que pode culminar em problemas fisiológicos, que, em casos graves, podem desencadear a morte do paciente. De acordo com Santos (2018), em artigo, a desnutrição é uma patologia, uma deficiência nutricional decorrente da carência de nutrientes e água, fundamentais para o funcionamento adequado do organismo. Sua origem é complexa e pode ser desencadeada por diferentes fatores; e a alimentação inadequada ou a incapacidade de absorção dos nutrientes ingeridos podem causar outras doenças.

Muitos estudos comprovam que a alimentação deixa implicações diretas na saúde e na qualidade de vida da população, sendo um elemento fundamental para obtenção da saúde humanizada, pois expressa relações sociais, valores e história do indivíduo e dos grupos populacionais. Os alimentos extremamente necessários às diversas funções do organismo são substâncias que ajudam no crescimento e na produção de energia dos indivíduos.

Para Alexandrino (2019) os alimentos podem apresentar-se de diversas formas e ter diversas origens; cada um deles oferece um impacto diferente na saúde de quem os consome. Os alimentos *in natura* são aqueles obtidos diretamente de plantas ou de animais para consumo sem que tenham sofrido qualquer alteração após deixarem a natureza.

A principal causa desses diagnósticos nutricionais de desnutrição, sobrepeso e obesidade estão na alimentação baseada em alimentos com baixo teor nutricional, ou seja, pobres em nutrientes necessários para o bom funcionamento do organismo, para a manutenção da saúde e da qualidade de vida. Santos (2018) afirma que costuma dividir as causas da desnutrição em dois grupos: primárias e secundárias. Nas causas primárias a pessoa apresenta

uma alimentação que não fornece os nutrientes e as calorias necessários para seu desenvolvimento: ou a pessoa está alimentando-se pouco ou não está se alimentando de maneira adequada. E nas causas secundárias a pessoa pode até alimentar-se bem, entretanto a quantidade não é suficiente devido a uma maior demanda energética ou a outros fatores não diretamente relacionados ao alimento. Nessas causas, encaixam-se situações como verminoses, anorexia, intolerâncias alimentares, problemas de absorção e câncer.

Em uma sociedade com fortes características de comportamento sedentário, as pessoas passam inúmeras horas acessando a Internet de um computador ou de uma máquina qualquer, o acesso é sempre feito por meios mecanizados, e os movimentos mais acentuados são feitos pelos dedos nas teclas.

As atividades de lazer são eminentemente passivas, e a prática de atividades físicas e desportivas é essencial para a manutenção da saúde e do bem-estar das pessoas, mas infelizmente, em muitos casos, são deixadas em segundo plano, pois, no que diz respeito aos adolescentes, muito deles estão habituados às atividades mais ligadas à Internet, jogos e redes virtuais.

5 CONCLUSÃO

Este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas, da qual participaram 66 alunos de diferentes sexos, do ensino regular, na faixa etária de 13 a 18 anos, especificamente matriculados no 9.º ano do Ensino Fundamental e nos 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Médio de uma escola pública da zona rural de Manacapuru/AM.

Por meio de avaliação antropométrica foram obtidos os Índices de Massa Corporal dos alunos - IMCs, considerando peso e estatura. Ficou constatado que 22,73% dos adolescentes estão acima do peso, os quais, somados aos 9,09% com quadro de obesidade, apresentam um percentual significativo que requer um

acompanhamento mais minucioso, pois esses adolescentes já têm condicionamento físico prejudicial à saúde.

No recordatório alimentar de três dias, verificou-se que a qualidade da alimentação dos alunos ainda é insuficiente, pois existe um número significativo abaixo do peso, que são 30,30% deles. Há de se destacar que isso pode estar atrelado a diferentes fatores, mas, pelas observações e entrevistas, notadamente os aspectos socioeconômicos são preponderantes.

Comprovou-se que eles demonstram um problema de saúde pública que acomete ambos os sexos, ressaltando-se, portanto, a importância de um programa de intervenção precoce para prevenir não só sobrepeso e obesidade, mas também inanição em crianças e adolescentes. Elucidar os fatores que contribuem para a não adequação do peso pode levara intervenções eficazes e, com isso, impedir o desenvolvimento de problemas de saúde mais graves, de forma que se atenuem as suas consequências na infância, na juventude e na fase adulta.

Não se pode deixar de destacar a gravidade do momento pandêmico da Covid-19, pois, conforme pesquisa feita pelo Ministério da Saúde, as pessoas obesas correm maior risco de morte ao serem contaminadas pelo vírus. Em geral, a obesidade está associada a outras doenças como hipertensão e diabetes. Esses fatores são determinantes para o agravamento do estado de saúde dos pacientes.

Vale ressaltar que, por conta da pandemia, a pesquisa sofreu algumas limitações no alcance de certos dados bem mais amplos, no entanto isso não chegou a prejudicar o andamento das investigações, pois as utilizações de outras estratégias auxiliaram para que o êxito fosse obtido.

Dessa forma, combater o problema implica a adoção de hábitos alimentares mais saudáveis e sustentáveis que unam agricultura, alimentação, nutrição e saúde. É necessário fomentar a produção sustentável de alimentos frescos, seguros e nutritivos, garantir a oferta, a diversidade e o acesso, principalmente, da po-

pulação mais vulnerável, o que requer intervenção dos gestores para a criação de políticas públicas mais sérias e eficazes.

A escola, também por meio de suas atividades incentivadoras às práticas esportivas, pode influenciar de forma significativa; e os profissionais de Educação Física têm uma importante contribuição a oferecer na detecção precoce dos problemas e no encaminhamento dos jovens aos especialistas indicados. É importante ressaltar que esses profissionais constituem, possivelmente, os primeiros a tomar conhecimento de algum distúrbio relativo ao peso corporal. Nesse contexto, a escola, por ser promotora e mantenedora de ideias, formação de valores, hábitos e ponto comum de comunicação social com as famílias, constitui-se como forte aliada no combate à epidemia da obesidade infantil e suas comorbidades.

Por meio de atividades em sala ou com projetos voltados para a educação alimentar, o trabalho de conscientização dos alunos é primordial para melhoria de sua qualidade de vida e, consequentemente, pode auxiliar na mudança de hábitos alimentares também de toda a família, uma vez que as informações serão levadas para dentro desse contexto.

A prática regular de atividades físicas vem contrabalançar a inatividade gerada pelo estilo de vida atual, que muito diminuiu as oportunidades que as pessoas têm de se manter em ativas e em movimento. A obesidade está relacionada a fatores genéticos, mas há influência significativa do sedentarismo e de padrões alimentares inadequados no aumento dos índices brasileiros.

Diante do que foi exposto, convém destacar que alguns distúrbios relacionados aos dados obtidos na pesquisa só podem ser diagnosticados fidedignamente por meio de exames médicos em edições mais apuradas para poder chegar a um diagnóstico mais preciso. Espera-se que este estudo possa contribuir com subsídios para novas pesquisas e propiciar debates reflexivos diante de um quadro, segundo pesquisadores, epidemiológico que requer esforços necessários à minimização de problemas tão sérios quanto o sobrepeso e a obesidade.

E que futuros pesquisas em relação ao tema explorado possam ser desenvolvidas em outras escolas públicas do Estado do Amazonas, pois há necessidade de um maiores estudos na realidade amazônica, sobre a prevalência de sobrepeso e obesidade nas crianças e adolescentes da região.

REFERÊNCIAS

AGENCIA BRASIL. (2018). *Regiões Norte e Centro-Oeste têm os maiores índices de obesidade*. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2018-06/regioes-norte-e-centro-oeste-tem-os-maiores-indices-de-obesidade

ALEXANDRINO, J. C. S. S. (2019). *Percepção do conceito de alimento saudável entre usuários de uma rede social online*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.

BARBOSA., I. R. D. M. (2021). *Análise motivacional em estudantes do ensino médio na perspectiva da atividade física durante a pandemia da COVID-19.* Trabalho de conclusão de curso (Monografia), Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física. Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

BERNARDI, F., Cichelero., C.; VITOLO., M. R .(2005). Comportamento de restrição alimentar e obesidade. *Revista de Nutrição*, 18, 85-93.

BRASIL. (2007). Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. *Anais...* III Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – por um desenvolvimento sustentável com soberania e segurança alimentar e nutricional. Relatório final. Fortaleza.

CAIRES, N. F. R. (2005). Sobrepeso e obesidade entre os funcionários da Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004. 2005. 188 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

CAMPOS, L. D. A., Leite, Á. J. M., & Almeida, P. C. D. (2006). Nível socioeconômico e sua influência sobre a prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares adolescentes do município de Fortaleza. *Revista de Nutrição*, 19, 531-538.

COELHO, R., *et al.,* .(2008). Excesso de peso e obesidade: prevenção na escola. *Acta Médica Portuguesa*, 341-344.

DEL RÉ, P. V., & Jorge, N. (2006). Comportamento de óleos vegetais em frituras descontínuas de produtos pré-fritos congelados. *Food Science and Technology*, 26, 56-63.

FALBE, J. *et al.* (2014). Relações longitudinais da televisão, jogos eletrônicos e discos versáteis digitais com mudanças na dieta em adolescentes. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 100 (4), 1173-1181.

FRIEDRICH, R. R, Schuch, I.; Wagner, M. B. (2012). Efeito de intervenções sobre o índice de massa corporal em escolares. *Revista de Saúde Pública*, 46, 551-560.

GABRIEL, C. G., Santos., M. V. D.; Vasconcelos., F. D. A. G. D. (2008). Avaliação de um programa para promoção de hábitos alimentares saudáveis em escolares de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, 8*(*3), 299-308.

GIULIANOTTI, R.; Robertson, R. (2007). Esporte e globalização: dimensões transnacionais. *Redes globais*, 7 (2), 107-112.

KATZER, J. I . (2007). Diabetes mellitus tipo II e atividade física. *REVISTA DIGITAL*. Buenos Aires, 1 (113).

KNECHTEL, M do R (2014*). Metodologia da pesquisa em educação:* uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes.

LUCENA, G. L. P. D. (2014). *Avaliação de alterações físico-químicas em óleo vegetal submetido ao processo de fritura em uma unidade de alimentação hospitalar*. Monografia (Curso de Graduação em Nutrição) – Centro de Educação e Saúde / Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Educação-UFCG, Campina Grande.

MANACAPURU. *Lei Municipal n. 611, de 03 de junho de 2019*. Dispõe sobre o Programa de Prevenção, Orientação, Tratamento e Controle da Obesidade Infantil na Rede Pública de Ensino do Município de Manacapuru e dá outras providências. Disponível em: https://www.transparencia.camaramanacapuru.am.gov.br/LEI_MUNICIPAL/2019/LEI-611-2019.PDF.

NAMMI, S *et al.* (2004). Obesidade: uma visão geral sobre suas perspectivas atuais e opções de tratamento. *Revista de nutrição*, 3 (1), 1-8.

NEUMANN, A. I. C. P *et al.,* (2007). Padrões alimentares associados a fatores de risco para doenças cardiovasculares entre residentes de um município brasileiro. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 22, 329-339.

NOGUEIRA DE ALMEIDA, C. A *et al*. (2020). Critério da Associação Brasileira de Nutrologia para diagnóstico e tratamento da síndrome metabólica em crianças e adolescentes. *InternationalJ ournal of Nutrology*, 13(03), 054-068.

OLIVEIRA, C. L. D *et al*., (2004). Obesidade e síndrome metabólica na infância e adolescência. *Revista de nutrição*, 17, 237-245.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS (2018). *Obesity and overweight*. 2018. Disponível em: http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/obesity-andoverweight.

PERKINS., E. G., & Erickson, M. D. (1996). *Deep frying Chemistry, nutrition and practical applications* (No. L-0323). AOCS.

PINHEIRO, A. R. D. O., Freitas, S. F. T. D., & Corso, A. C. T. (2004). Uma abordagem epidemiológica da obesidade. *Revista de Nutrição*, *17*, 523-533.

PINHO, M. G. M. D. (2015). *Associação entre atividade sedentária, consumo alimentar e sobrepeso/obesidade em escolares de 11 a 14 anos de idade de Florianópolis, SC.* Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Nutrição, Florianópolis.

REBOUÇAS, T. D. J. B. (2013). *Níveis de sobrepeso e obesidade de alunos da EEEF Capitão Godoy.* Monografia (graduação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Aberta do Brasil – Polo de Porto Velho, RO.

SANTOS, E. C. dos (2018). *Descomplicando a nutrição:* fundamentos, aplicações e inovações na área alimentar. Saraiva Educação, São Paulo.

SANTOS, I. K. S. D. (2018). Padrões *de consumo alimentar e de atividade física com base em dados do VIGITEL.* Tese de doutorado, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo.

SANTOS, M. B. G. D., & Precioso., J. A. G. (2012). *Educação Alimentar na escola*: avaliação de uma intervenção pedagógica dirigida a alunos do 8.º ano de escolaridade (pp. 1-111). Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge, IP.

SILVA, J. G. D., & Ferreira., M. D. A. (2019). Alimentação e saúde na perspectiva de adolescentes: contribuições para a promoção da saúde. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 28.

TERRES, N. G *et al*. (2006). Prevalência e fatores associados ao sobrepeso e à obesidade em adolescentes. *Revista de Saúde Pública*, 40(4), 627-633.

THOMPSON, P. (2000). *The voice ofthe past*. Oxford, UK: Oxford University Press.

VEIGA, G. V. D *et al*., .(2013). Inadequação do consumo de nutrientes entre adolescentes brasileiros. *Revista de Saúde Pública,* 47, 212s-221s.

MANUAL DE ANTROPOMETRIA. (2019). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. https://enani.nutricao.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/07/Manual-de-Avaliacao-Antropometrica.pdf>.



AS NOVAS CONFIGURAÇÕES PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA FRENTE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

Elizabeth José Campos
Mestre em educação profissional em saúde
Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar os objetivos educacionais quanto ao ensino da disciplina Sociologia, historicamente construídos, e suas possíveis implicações no presente, frente as novas formulações legais para o ensino médio, BNCC (2018), enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades para as decisões pedagógicas do ensino. São utilizadas produções teóricas sobre politicas de currículo, assim como as produções de diferentes autores sobre a história da inserção da Sociologia no ensino médio. Tais questões, destaca que a movimentação do discurso curricular, relacionada ao discurso das diretrizes educacionais, criando diferentes modalidades de praticas pedagógicas, constitui-se um desafio no debate sobre quais são os objetivos educacionais do ensino da disciplina. Neste contexto aponta a necessidade de uma reflexão para construção de novos olhares sobre a matriz curricular que venha atender a ligação entre o ensino de Sociologia com suas ferramentas científicas, articulado com um currículo pedagogicamente impulsionado de novas tendências de temas transversais.

Palavras-chave: Educação. Ensino de Sociologia. Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

As questões que me motivaram a escrever este texto decorrem de inquietações da minha pratica profissional enquanto docente da rede publica, no ensino médio e tem como objetivo contribuir com a comunidade acadêmica em torno do debate da temática: o ensino de Sociologia no currículo do ensino médio, dialogando com as interfaces do seu contexto histórico de inclusão e exclusão nas politicas educacionais, entre as dimensões legais, dadas aos atuais textos oficiais (Base Nacional Comum Curricular/Ensino Médio/2018). Não se trata de estabelecer um determinismo histórico disciplinar, mas de tentar compreender os desafios operacionais do ensino de Sociologia, colocados pelas atuais reformulações para o ensino médio. Como será a nova organização curricular, haverá dialogo, já que a BNCC em suas diretrizes menciona que é preciso romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizantes (BNCC 2018 p. 471).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), advoga a possibilidade de um currículo dotado de transversalidade entre as disciplinas, de modo a viabilizar uma nova divisão de conteúdos disciplinares, nesta perspectiva entender o currículo como um campo em que diferentes discursos são reconhecidos, evidenciando contribuições nas suas abordagens significa entender que os discursos relativos aos currículos são constituídos no interior de outros fluxos de significações e sobre a sua influencia recriando-os.

Criou-se assim um cenário de incertezas, causando inquietações, diante de tensões geradas pela redefinição curricular, provocando diversos questionamentos na interpretação contextual da nova estrutura curricular, que fundamenta sua organização na formação geral básica, em um conjunto de competências e habilidades e em itinerários formativos, apontando condicionantes para as praticas discursivas em sala de aula.

Como pensar em uma pratica didática, ao esvaziar o ensino de Sociologia escolar com seus conceitos e especificidades epistemológicas, na abordagem curricular, já que a BNCC, propõe que sejam dissolvidas em habilidades e competência, numa perspectiva de educar para formação voltada para o mercado de trabalho, demonstra assim o caráter normativo da Base e a intenção de orientar a pratica pedagógica. Isto põe em cheque os objetivos educacionais e intencionalidades educativas da disciplina de Sociologia no currículo do ensino médio, onde seus conhecimentos desenvolve-se através de conceitos críticos sobre a realidade social.

Sobre isso podemos citar o trecho de Macedo (2001) " A grande problemática posta a historia do currículo reside na tensão dos aspectos macro sociais e as das instituições e da sala de aula nas quais se materializa o cotidiano curricular".

Podemos dizer que as estruturas curriculares, assim afirmadas nas normativas legais, tenha sido passo imprescindível para a legitimidade dos conceitos epistemológicos das disciplinas, o que historicamente no caso da Sociologia no ensino médio, constitui a sua base institucional na escola secundaria no Brasil.

Trata-se assim de uma interseção singular entre o saber cientifico e os aparatos de poder, característicos das legislações oficiais, onde o currículo formal, no caso do ensino de Sociologia, alça lugar de destaque, revelando-se elemento central dos processo de constituição de suas especificidades dos quais segundo Amurabi Oliveira (2020) " mesmo quando a disciplina Sociologia esteve ausente dos currículos, o conhecimento sociológico se fazia presente em outras disciplinas, ministradas por docentes das

Ciências Sociais".

Nesta direção, Lopes (2013), aponta uma nova leitura para o conhecimento, sem negar as praticas identitárias das disciplinas, com outros registros via, contextualização, interdisciplinaridade, ou transversalidade, sem minimizar a relevância das disciplinas, sem colocar a questão as classificações instituídas". Assim a autora argumenta que a organização curricular em matriz disciplinar não impede que surgem mecanismo de integração ou mesmo articulações entre outras disciplinas.

Frente a esses aspectos, teceremos reflexões sobre as possíveis inter-relações, que envolvem historicamente o desenho curricular para o ensino de Sociologia escolar, destacando elementos que possam apoiar e ou estruturar analises de formulação e implementação de um currículo de temas transversais, onde as especificidades cientificas das disciplinas, foram modificadas, no campo educacional em habilidades e competências, restringindo aos saberes operacionais.

A fim de debater essas questões, faremos um resgate histórico dos principais aspectos do movimento de inclusão e exclusão do ensino de Sociologia no ensino médio, acrescentando em seguida reflexões de autores que fundamentam o currículo, dotado de transversalidade entre as disciplinas, e tentar compreender o fato que o ensino de Sociologia estar vinculado a perspectiva de integração entre as diferentes áreas do conhecimento, envolvendo uma inter-relação de conceitos e de princípios e sem a devida compreensão podem fragilizar qualquer iniciativa de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos e de mudança na pratica do professor.

O currículo deve ser entendido não somente como uma lista de conteúdos a serem transmitidos, nas palavras de LOPES (2016) "uma conversa complicada", estruturada por diretrizes, focada em objetivos, que é excessivamente voltada para resultados. Alunos e professores trazem para o que estiver sendo estudado, seus conhecimentos, seus interesses, desinteresses, fazendo com

que o cotidiano do espaço escolar constitui o local privilegiado do discurso identitário das disciplinas.

Como expõem Bodart e Feijo (2020), é justamente olhando para o currículo que acreditamos poder compreender o "novo momento' dessa disciplina a fim de explorar, quais formas ele pode colaborar para alcançar os objetivos de aprendizagem traçados pela Base Nacional Comum Curricular.

CURRÍCULO, ENSINO DE SOCIOLOGIA: HISTORICAMENTE TECENDO QUESTIONAMENTOS

A Sociologia como área do conhecimento especifico, acerca do estudo dos fenômenos sociais, esta presente no Brasil entre o final do seculo XIX e inicio do século XX, de acordo com revisão bibliográfica realizada, caracterizado pelas reformas educacionais, que teve na figura do currículo sua primeira expressão do ordenamento político estatal, legitimou-a através de sua objetividade como disciplina escolar, útil as necessidades do conhecimento harmônico da sociedade. Objetivo único das exigências e influências do positivismo (OLIVEIRA, 2020).

Uma importante fonte de consulta sobre o processo histórico de inserção do ensino de Sociologia na escola secundária, são os relatórios do 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, "Sociologia como ciência e profissão no Brasil" onde encontramos relatos de Florestan Fernandes, Antônio Candido e Fernando de Azevedo, que em seus relatos, recomendam a inserção da Sociologia no currículo na escola secundária no Brasil.

A rica literatura acadêmica, sobre a história do ensino de Sociologia,(OLIVEIRA (2013, 2021), FRAGA (2020), CIGALES (2015), BODART (2019) destacam o parecer de Rui Barbosa em 1882, como a primeira normativa que faz menção à Sociologia, como uma das novas disciplinas que seria criada para o curso de Direito (OLIVEIRA 2020). Posteriormente em 1931, com a Reforma Francisco Campos, (Decreto nº 10890 de 18/04/) a Socio-

logia passou a integrar os cursos complementares que eram obrigatórios para o ingresso no ensino superior (OLIVEIRA 2021). O que representa um marco importante, para pensarmos sobre o processo de institucionalização do ensino de Sociologia no ensino médio (SILVA, 2010).

A reforma Gustavo Capanema, decreto nº 4.244 de 09 de abril de 1942, (Lei Orgânica do Ensino Secundário), que separa o ensino secundário do ensino superior, há uma dupla dimensão para o ensino de Sociologia, onde por um lado, o documento oficial, retira a obrigatoriedade da disciplina na escola secundária, mas por outro lado permitiu sua inserção, apenas, nos cursos de formações de professores (curso normal) e alguns de seus conteúdos passam a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano do curso clássico (SOARES:2009:79).

Nos períodos históricos acima descritos, a Sociologia nasceu acobertada por reformas educacionais curriculares que são direcionadas para uma instrução pedagógica, contextualizada por finalidades eminentemente introdutória, de cunho científico, na crença de uma formação especializada e no desenvolvimento intelectual do educando. Tal concepção do ensino de Sociologia, revela-se de acordo com Mocelin (2019), "como um viés cientificista, exageradamente acadêmico, centrada no professor , em que a pratica metodológica seria de aulas ditadas".

É pertinente ressaltar que na análise de Celso de Sousa Machado sobre o Ensino de Sociologia na Escola Secundária Brasileira: Estudos Preliminares, nos indicam que existiram períodos, (década de 60/70,) onde a ausência da Sociologia foram modificados pela presença de conteúdos curriculares de Moral e Cívica e Organização Social Politica Brasileira (OSPB), e isso determinou que os objetivos da disciplina, além de assumir um caráter doutrinário, também encobriram estratégia de poder e de saber que se materializavam no cotidiano escolar, caracterizado pelo verbalismo do professor e pela memorização do aluno de conceitos e teorias.

Com o fim da profissionalização na escola secundária (Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, que alterou a Lei nº 5.692 de 11.08.1971), abrem-se espaço para o retorno da Sociologia escolar, em campos não especializados do discurso educacional, assim, o discurso pedagógico sinaliza que as reformas educacionais produzem seus textos para outros contextos, no qual esses discursos, tem como estratégia metodológica os conteúdos a serem incorporados no campo pedagógico.

A presença do currículo do ensino de Sociologia no campo da educação básica teve seu marco, em 1996 a partir da LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional)), passando então a ter um conjunto de regulamentação configurado pelas Diretrizes e referencias curriculares nacionais da Educação Básica, que se desenhou que Sociologia escolar tinha potencialidades para promover cidadãos conscientes e críticos. Neste alinhamento com as políticas educacionais é que a Lei n.11684 de 2008, torna concreta a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio, sob a referência de formar estudantes para uma construção cidadã.

Trata-se de novas perspectivas que vem para o ensino de Sociologia escolar, que agrega conhecimentos da Antropologia, Ciências Políticas e dos conceitos sociológicos, consolidando-se assim nesse campo, instituindo novos caminhos epistemológicos, produzidos nas mediações das normativas e diretrizes educacionais, para uma pratica pedagogicamente organizada em torno de suas intencionalidades didáticas

Desta forma o ensino de Sociologia escolar é fundamentado na legitimidade científica e a organização de seu currículo é legalizado com temas oriundos de autores das Ciências Sociais, além de conceitos e teorias fundamentais da Sociologia, formando assim elementos constitutivos do discurso no campo pedagógico, na difusão de conhecimentos, na qual esses discurso passam a constituir uma nova ordem, um novo sentido, colocadas por decretos e reformas educacionais. Assim sua trajetória perpassou por diferentes concepções orientada por discursos distintos, das normativas educacionais.

Conforme a leitura realizada por Amaury Cesar Oliveira (2017), essa tensão entre ciência acadêmica e disciplina escolar permanece ao menos latente e talvez isso resulte ainda em muitas dificuldades, quando se trata de pensar, propor e operar com os conteúdos do ensino médio. No entanto Mocelin (2019) descreve que a Sociologia escolar é efetivamente interdisciplinar por articular essencialmente as ciências sociais com a educação.

Assim procedendo quando olhamos para as bases normativas da Portaria nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para elaboração de itinerários formativos parte flexível do currículo), a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos e mediação, intervenção socio cultural e empreendedorismo, é inevitável interrogar como articular esses eixos ao ensino de Sociologia no seu papel critico refletivo, em defesa de uma ensino, segundo Mocelin (2019), fundamentado na finalidade de produzir uma atitude investigativa e disposições de pensamento reflexivo durante a formação escolar de cidadão jovens e adultos.

O ensino de Sociologia tem se concretizado historicamente, a partir do campo do discurso pedagógico oficial direcionado pelas diretrizes operacionais, que se recontextualizam no espaço escolar, reproduzindo que as especificidades do ensino de Sociologia estaria apenas no estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais, nos quais os conhecimentos no campo acadêmico da Sociologia e das Ciências Sociais (Antropologia e Ciências Políticas) se articulam em conceitos para gerar novas estruturas e práticas pedagógicas na escola, na sala de aula.

Portanto, uma imediata desvinculação do ensino de Sociologia, antes disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio, para uma Sociologia onde o seu formato curricular se coloca com temas transversais, podem ser tratados ou como disciplina, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articulados de saberes (DCNEM/2012) o que pode, na prática significar supressão de componentes curriculares, provenientes da Antro-

pologia e ciência política. O que está em questão é que com esse discurso, está a ideia de uma educação sem expectativa de acesso aos níveis elevado do conhecimento.

Outro elemento que incide na própria definição das especificidades das disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas é a própria nomenclatura que foi modificada no seu viés de hierarquização de Ciências Humanas e suas Tecnologias (OCEM/2008) para Ciências Humanas aplicadas (OCNEM/2012), devendo selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático pedagógicas diversificadas. (OCNEM 2012).

Porem segundo Lopes (2008), a disciplinaridade e integração não são polos que se opõem, de forma que se possa pensar em uma alternância entre currículo disciplinar e currículo integrado. Neste movimento o que significa de fato, "permanência e mudança precisam ser mutuamente constitutiva [...] tais relações se conectam com a dinâmica das articulações que produzem políticas de currículo hibrido (LOPES/2008).

Tal compreensão do currículo como híbrido de discurso é possível visualizar que a Base Nacional Comum Curricular (2018), e as Orientações Nacionais Curriculares para o ensino médio (2012), ao mesmo tempo que fragmenta o currículo disciplinar ao determinar ensino por área de conhecimentos e por itinerários formativos e a obrigatoriedade de somente Português e Matemática, também abre possibilidade, para que as disciplina possam construir canais entre elas, promovendo níveis de procedimentos metodológicos, tendo como estratégia didática preparar pessoas abertas ao mundo flexível, a pluralidade cultural.

Essa perspectiva, reforça a ideia de ser a disciplina Sociologia no ensino médio, portadora de diferentes discursos curriculares, a partir de reinterpretações das politicas educacionais podendo se apropriar de outros princípios epistemológicos mais específicos da Sociologia escolar, tais como historicizada e dos fenômenos sociais, relação de interdependencia entre individuo e sociedade e outros que possam contribuir para a orientação pe-

dagógica, frente aos novos dispositivos legais em suas orientações curriculares.

Em linhas gerais é necessário que tenhamos claro as competências e que saberes e formas de ensinar, face a nova tendência das diretrizes curriculares, proposta para a presença do ensino de Sociologia, no ensino médio, onde o currículo se configura com uma larga relação com as normativas educacionais, onde diferentes discursos e significações, estrutura e restrutura sua organização, assim encontrar formas de aproximar, conectar e interligar conhecimentos, proporcionara rumos a proposta de transversalidade articulada à estratégia da BNCC para o ensino médio. Um currículo pautado na lógica das competências ressignifica o conhecimento, relacionando-o a desempenhos de forma utilitária ou seja, tem-se o conhecimento para algo (MACEDO/2016)

Acreditamos que com essa compreensão, possamos refletir sobre a produção flexibilizada do currículo, na mediada que a BNCC/NEM determina que o ensino de Sociologia, seu formato curricular se coloca em possíveis interfaces com outras disciplinas, que incluem temas transversais a serem aplicados e neste sentido como salienta Bodart (2020), precisamos, nós docentes, dialogar no ensino de Sociologia, afastando-nos de práticas depositárias de conhecimento, compreendendo que o diálogo é uma ponte que liga os mundos dos estudantes com os mundo dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário de incertezas diante da Base Nacional Comum Curricular (2018) e das Orientações Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (2012), constitui um desafio para os pesquisadores: refletir sobre esse novo formato de currículo, organizado por áreas do conhecimento em itinerários formativos, o que leva a modificar a proposição das disciplinas. E assim nos deparamos com um cenário de mudanças e muitos questionamentos em re-

lação aos conteúdos curriculares para o ensino de Sociologia, em um cenário de inovações, pressupondo assim uma análise mais abrangente entre os discursos pedagógicos reproduzidos nos documentos oficiais e a realidade do trabalho escolar.

Neste sentido, muitas questões precisam ser problematizadas e explicadas para que possamos entender de que maneira a produção dos conteúdos a serem ensinados pautados em um trabalho interdisciplinar, articulados com a estratégia de projetos onde os conhecimentos são vistos como uma rede de interrelações, constituindo o campo intelectual (terminologia de Bourdier, adotada por Basil Bernstein) do sistema educacional.

Com esse percurso entendemos que o ensino de Sociologia no ensino médio, a partir dessa nova perspectiva de integrar seu currículo a novos conhecimentos, abre portas para repensar o trabalho a ser desenvolvido no âmbito de suas orientações educacionais, buscando contemplar uma educação representativa mais ajustada da realidade social, Assim os objetivos para o ensino de Sociologia, demandam um diálogo entre as atuais formulações para o Ensino Médio, em seus processos de recontextualização, e sua recriação no contexto da prática escolar. Compreendo que ao lado de outras disciplinas é possível disponibilizar elementos educacionais, necessários para formação voltada para uma visão crítica da realidade social.

REFERENCIAS

BRASIL,Lei Federal nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017, Altera as leis n. 9394/96 e 11.494/2007, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. _____Brasília, 2017.
BRASIL. MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia e a BNCC:

Esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e intencionalidades educativas na e para além das Competências. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS), v. 4, n.2, p. 131-53, jul./dez. 2020. Disponível em: https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/298/198

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro. Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. 2, p. 219-234, 14 abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/5119

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice, C; MACEDO, Elizabeth. Estudos Curriculares, ensaios selecionados/Willian Pinar. São Paulo: Cortez, 2016

LOPES, Alice CASIMIRO. In: Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: Alice CASIMIRO LOPES; Anna Luiza MARTINS DE OLIVEIRA; Gustavo Gilson de OLIVEIRA. (Org.). A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação. Recife: Editora da UFPE, 2018b, v. 1, p. 133-167.

LOPES, Alice CASIMIRO. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUerj/Faperj, 2008. 184p. Disponível em: www.eduerj.uerj.br, acesso em set/2020

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: Alice CASIMIRO LOPES; _____. (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 73-94

MOCELIN, Daniel Gustavo. O Campo da Sociologia escolar. In: 19º Congresso Brasileiro de Sociologia. 2019. Florianópolis. Anais... Sociedade Brasileira de Sociologia, 2019. Disponível em: http://www.sbs2019.sbsociologia.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjQ6IjE4MTMiO30iO3M6MToiaCI7czozMjoiYzM1ZGI5MjU5NTg0YmUxY2U5ZmZmZDc5NmFkYzMyY2YiO30%3D

OLIVEIRA, Amurabi. La sociología en la educación secundaria

en Brasil (1890-1971). Didáctica: Revista de Investigación en Didácticas Específicas, Barcelona, 2021. Disponível em: https://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/article/view/3177

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005



ANÁLISE DAS FERRAMENTAS USUAIS E FERRAMENTA EDUCACIONAL TECNOLÓGICA SOFTWARE GEOGEBRA EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE MANACAPURU, AM

Frankson dos Santos e Santos
Mestrado Profissional em Matemática
em Rede Nacional (Profmat)
Universidade Federal do Amazonas

Resumo:
O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad de la Integración de las Américas. Analisa-se o uso de ferramentas educacionais usuais e o uso de ferramenta educacional tecnológica (Software Geogebra), tendo como objeto de estudo "função afim" e "função quadrática", conteúdos vivenciados na disciplina de Matemática, em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola do município de Manacapuru-AM, no ano de 2021, ao final de cada procedimento realizado, aplicou-se um questionário investigativo para verificar os desempenhos dos envolvidos. Trata-se de um artigo quantitativo, que contou com apoio da pesquisa de campo, em que organizou os resultados em forma de tabelas e gráficos. Os resultados confirmam, utilizar ferramentas mediáticas na proposta pedagógica do docente na disciplina de matemática promoveu avanços no ensinar e/ou aprender, integrando competências e habilidades, pois os desempenhos dos alunos que vivenciaram a prática pedagógica aliada às ferramentas educativas tecnológicas foram satisfatórios.
Palavras-chave: Educacional tecnológica. Software Geogebra. Matemática.

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um laboratório de aprendizagem, no qual professores buscam métodos e práticas que possibilitam uma aula mais satisfatória e eficaz, no que se refere à aquisição e assimilação de conhecimentos. No ensino da matemática, é possível observar ferramentas usuais e ferramentas educacionais tecnológicas.

Entre as educacionais tecnológicas, está o *Software Geogebra,* que consiste em uma ferramenta alternativa na busca por uma prática educativa inovadora, potencializando os aprendizados, podendo ampliar esse campo de significados, buscando, conhecendo e aprimorando conceitos, linguagens, expressões e suas aplicabilidades. Nesse sentido, tem-se que recursos tecnológicos expandem as possibilidades do ensinar e do aprender, pois, utilizando uma ferramenta adequadamente, a mesma oportuniza, viabiliza, amplia e auxilia no processo de aquisição de saberes.

Para Macêdo, Santos e Lopes (2020), o software proporciona a formulação e compreensão de conteúdos matemáticos em suas várias formas, construção de conceitos, resoluções de problemas, aplicações em atividades do dia a dia, uma vez que utilizando somente as mídias lápis e papel.

Partindo desse pressuposto, este artigo contempla a análise dos questionários aplicados ao *uso de ferramentas educacionais usuais* e ao *uso de ferramenta educacional tecnológica (software Geogebra)*, tendo como objetos de estudo: "função afim" e "função quadrática", conteúdos vivenciados na disciplina de Matemática,

em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Manacapuru (AM).

O trabalho encontra-se organizado em sete tópicos, com exceção dessa primeira parte introdutória. No primeiro tópico, apresenta-se a metodologia empregada no estudo; no segundo, enfatiza-se o tratamento de informação dos examinados no questionário aplicado na abordagem metodológica *o uso de ferramentas educacionais usuais*; no terceiro, os gráficos que serão utilizados como parâmetro de comparação das práticas educativas utilizadas; no quarto, tratamento de informação dos examinados no questionário aplicado na abordagem metodológica *o uso de ferramentas educacionais usuais*; no quinto, os gráficos que serão utilizados como parâmetro de comparação das práticas educativas utilizadas; no sexto, a avaliação dos Resultados. E por fim, no sétimo tópico, tecemos a conclusão sobre o estudo.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza quantitativa, em que a pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada no Município de Manacapuru (AM), em duas turmas do 1º ano, do turno vespertino, do ensino médio regular, no ano de 2021. O desenvolvimento aconteceu no mês de julho. As turmas foram denominadas como "turma 01" e "turma 02". Como no Estado do Amazonas, em particular no Município de Manacapuru, no momento da pesquisa, o ensino estava sendo trabalhado de forma híbrida, onde os alunos foram agrupados em dois blocos, denominados bloco A e bloco B, a investigação aconteceu da seguinte forma: trabalhou-se com os alunos do Bloco A, das turmas denominadas turma 01 e 02, utilizando-se a metodologia denominada o uso de ferramentas educacionais usuais, na qual explorou-se aulas de forma convencional, tendo o suporte do livro didático, apostilas, quadro branco e pincel.

Por outro lado, a metodologia intitulada de *o uso de ferramenta educacional tecnológica*: *explorando o software Geogebra*

como ferramenta na prática educativa foi aplicada com os alunos do Bloco B, das turmas 01 e 02, abordando os conteúdos "função afim" e "função quadrática". As metodologias, nos blocos, foram executadas concomitantes e, no final dos procedimentos realizados, aplicou-se um questionário nos dois blocos, para verificar o desempenho dos pesquisados. Como os alunos sondados são distintos e cada metodologia foi desenvolvida em dias diferentes, usou-se as mesmas questões para a execução do questionário.

A amostra refere-se a uma parte da população pesquisada, tendo a sua validade quando suas características apresentam as mesmas características da população abordada. Em consonância, Lakatos e Marconi (2003) expressam que trata-se de uma amostra selecionada da população e/ou um subconjunto do universo. Na pesquisa realizada, os investigados pertencem às turmas 01 e 02, do 1º ano do ensino médio vespertino, da Escola Estadual José Mota, do município de Manacapuru – Amazonas. A partir de um total de 120 alunos matriculados no 1º ano, trabalhou-se com 60 alunos, sendo 30 alunos da turma 01 e 30 alunos da turma 02. Essa quantidade de aluno representa um percentual de 50 % da população.

Assim, os sujeitos da pesquisa foram alunos que estudam na Escola Estadual José Mota, no turno vespertino, no Município de Manacapuru (AM). Alunos oriundos dos bairros próximos da escola são jovens que possuem em média 17 anos, ou seja, alunos que possuem distorções série/idade.

Na coleta de dados, utilizou-se como técnica o questionário fechado impresso, trabalhando da seguinte forma: No bloco A, contendo alunos das turmas 01 e 02, do 1º ano do ensino médio regular, do turno vespertino, aplicou-se cinco aulas de 50 minutos cada, abordando os conteúdos "função afim" e "função quadrática", utilizando somente os materiais usuais, como livros didáticos, apostilas, quadro branco e pincel. No final das aulas ministradas, aplicou-se um questionário com cinco questões, onde cada questão teve cinco opções para resposta, tendo apenas uma como correta, para verificar-se a quantidade de acertos dos alunos pesquisados. Enquanto no bloco B, composto por alunos das turmas 01 e

02 do ensino médio regular, do turno vespertino, aplicou-se cinco aulas de 50 minutos cada, usando o Software Geogebra como prática significativa na aprendizagem do educando, trabalhando suas funcionalidades, bem como a apresentação de applets, abordando os conteúdos "função afim" e "função quadrática".

No final das aulas ministradas, aplicou-se um questionário com cinco questões aos alunos pesquisados, onde cada questão teve cinco opções para resposta, tendo apenas uma como correta. As questões abordadas nas turmas, possibilitou, através de tabulações futuras, a comparação da quantidade de pesquisados com crescimento ou decrescimento no que se refere à quantidade de questões assertivas, onde foi possível verificar se a utilização de ferramentas educativas inovadoras influencia no processo ensino aprendizagem do educando.

Nesse sentido, os procedimentos utilizados foram dois: *a metodologia que utiliza ferramentas educacionais usuais,* como quadro branco, pincel, livros e apostilas e a *metodologia que utiliza ferramenta educacional tecnológica: explorando o software Geogebra,* tendo como suporte quadro branco, pincel, apostilas, computador, data show e o software Geogebra. Foram trabalhadas em duas turmas do 1º ano do ensino médio regular, cada uma dessas turmas com uma das metodologias anunciadas, aplicando cinco aulas de 50 minutos cada e, no final dessas aulas, aplicou-se um questionário fechado com cinco questões, onde cada questão tinha cinco opções de respostas, tendo apenas uma correta.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO DOS EXAMINADOS NO QUESTIONÁRIO APLICADO NA ABORDAGEM METODOLÓGICA O USO DE FERRAMENTAS EDUCACIONAIS USUAIS

A Tabela 1 demonstra o resultado da experimentação denominada *metodologia do uso de ferramentas educacionais usuais* coletado através de um questionário investigativo, possibilitando ave-

riguar o quantitativo individual de acertos e erros dos examinados, como também a quantidade de acertos e erros por questão trabalhada. O tratamento de informação extraída da tabela 01 propiciará fazer comparações com as práticas educativas desenvolvidas.

Tabela 1: Percentual de acertos e erros dos alunos pesquisados na metodologia usando ferramentas educacionais usuais

TABELA DE TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO NA METODOLOGIA, ABORDANDO FERRAMENTAS EDUCACIONAIS USUAIS.

O VALOR 0 FOI ATRIBUÍDO PARA QUESTÕES ERRADAS E 1 PARA QUESTÕES CERTAS

PESQUISADOS	Q. 01	Q. 02	Q. 03	Q. 04	Q. 05	QUANTIDADE DE QUESTÕES CERTAS	PERCENTUAL DE QUESTÕES CERTAS	PERCENTUAL DE QUESTÕES ERRADAS
A1	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A2	0	0	1	0	0	1	20%	80,0%
A3	0	1	0	0	0	1	20%	80,0%
A4	0	0	0	0	1	1	20%	80,0%
A5	0	0	1	0	1	2	40%	60,0%
A6	0	1	1	0	1	3	60%	40,0%
A7	0	0	1	0	0	1	20%	80,0%
A8	0	0	1	0	1	2	40%	60,0%
A9	0	1	1	0	0	2	40%	60,0%
A10	0	1	0	0	1	2	40%	60,0%
A11	0	1	1	0	1	3	60%	40,0%
A12	0	0	0	0	1	1	20%	80,0%
A13	0	0	1	1	1	3	60%	40,0%
A14	0	1	1	1	0	3	60%	40,0%
A15	0	1	0	0	1	2	40%	60,0%
A16	0	0	1	0	1	2	40%	60,0%
A17	1	1	0	0	0	2	40%	60,0%
A18	0	1	0	0	1	2	40%	60,0%
A19	0	0	1	0	0	1	20%	80,0%
A20	0	1	0	0	0	1	20%	80,0%

A21	0	0	1	0	0	1	20%	80,0%
A22	1	1	1	0	0	3	60%	40,0%
A23	0	1	0	0	1	2	40%	60,0%
A24	0	0	1	0	0	1	20%	80,0%
A25	0	1	0	1	0	2	40%	60,0%
A26	0	1	0	0	0	1	20%	80,0%
A27	0	1	0	0	0	1	20%	80,0%
A28	0	1	0	0	1	2	40%	60,0%
A29	0	1	1	0	0	2	40%	60,0%
A30	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
	4	19	17	3	15	Total de acertos por questão		
	13,3%	63,3%	56,7%	10,0%	50,0%	Percentual de acertos por questões trabalhadas.		
	86,7%	36,7%	43,3%	90,0%	50,0%	Percentual de erros de acordo com as questões aplicadas.		

Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Haja vista a aplicação do questionário desenvolvido na metodologia denominada *o uso de ferramentas educacionais usuais*, utilizou-se para os nomes dos pesquisados os codinomes de A1 a A30 para melhor representação dos seus respectivos nomes. A partir da tabela de resultados dos questionários aplicados na metodologia *o uso de ferramentas educacionais usuais*, observa-se os seguintes desdobramentos por questão aplicada.

No tratamento de informação da questão 01 do questionário executado, tendo o seguinte enunciado: *Um motorista de táxi do Município de Manacapuru cobra-se para cada viagem, uma taxa constante de R$ 2,75 e mais R$ 0,57 por quilômetro rodado. O valor total recebido (T) em um dia e relacionado a quantidade (k) de quilômetros realizados, onde a função que representa a experimentação é , onde o valor constante cobrado é por viagem é representado pela letra b e a variável a o valor cobrado por cada quilometro per-*

corrido. Se em um determinado dia o motorista fez cinco corridas, totalizando 240 quilômetros. Quanto foi o valor (T) pelas viagens realizadas? Tendo como resposta correta a letra E (questão essa que pode ser visualizada na integra do apêndice deste trabalho), obteve-se o resultado visualizado no gráfico 1, questão essa que abordou a utilização da função afim no contexto da vida cotidiana do educando, utilizando conceitos, coeficientes angulares e lineares e suas aplicações.

Gráfico 1: Resultado da aplicação da questão 1, usando ferramentas educacionais usuais.



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Tendo o total de 30 alunos investigados, tem-se que 13%, que representam 4 alunos do total, conseguiram acertar esse item e 87% dos alunos, que representa 26 alunos do total, erraram a questão trabalhada, entende-se que a maioria dos examinados tiveram dificuldades em interpretar o enunciado do problema proposto para assim proceder sua execução.

Na investigação da questão 2, com o enunciado: *Tem-se a função afim de termo geral e a seguinte representação gráfica. Determine o zero da função e seus coeficientes angulares e lineares respectivamente,* tendo como gabarito a opção de letra A (item esse que pode ser encontrado na sua totalidade do apêndice desta pesquisa), questão que teve o intuito de sondar os conhecimentos de raiz (zero da função), entendimento geométrico e a representação gráfica dos coeficientes angulares e lineares de uma função afim, produziu como resultado de informação a representação encontrada no Gráfico 2.

Gráfico 2: Apuração da aplicação da questão 02, usando ferramentas educacionais usuais.



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Tendo um total de 100%, dos pesquisados, verificou-se que 63%, que representam 19 dos executadores, acertaram o item proposto e 37%, que representam 11, erraram. Percebe-se que a maioria dos envolvidos conseguiu entender e assimilar as representações gráficas e seus desdobramentos, conhecendo e aplicando suas representações.

Na resolução da questão 3 do questionário efetuado, com o enunciado: *Seja a função quadrática defina como* $f(x) = x^2 - 3x - 4$ *Determine as raízes (zero da função) da função quadrática apresentada tendo a sua representação gráfica a seguir*, tendo como opção assertiva a letra C (objeto esse que pode ser constatado no apêndice dessa pesquisa), teve seus desdobramentos discorridos no gráfico 03 a seguir, onde indagou-se os conhecimentos sobre estrutura, sentindo da parábola na representação gráfica de uma função quadrática de pode ser voltada para baixo o voltada para cima e suas raízes na qual conhece-se de zero da função tendo a representação de sua fórmula algébrica.

Gráfico 3: Desfecho da aplicação da questão 3, usando ferramentas educacionais usuais



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Havendo um total de 30 alunos investigados, observou-se que 57% dos mesmos, que representam 17 dos examinados, acertaram a questão proposta e 43%, que retratam 13 do total, erraram. Isso demonstra que a maioria dos consultados conseguiu resolver a questão em destaque, entendendo suas fórmulas necessárias, suas intervenções e aplicações.

Na execução da questão 4 do questionário, envolvendo a metodologia, o uso de ferramentas educacionais usuais, onde seu enunciado foi *tendo a função quadrática com a seguinte estrutura e sua representação gráfica a seguir. Determine o ponto de máximo da função dada.* Objeto esse que possui como opção certa a letra B (sendo disponível na sua integridade no apêndice dessa investigação) contemplou-se o conteúdo "vértice da parábola e suas aplicabilidades em ponto de máximo e ponto de mínimo e suas representações", que apresentou tratamento de informação expressados do Gráfico 4.

Gráfico 4: Resposta da aplicação da questão 4, usando ferramentas educacionais usuais



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Tendo um total de 30 alunos pesquisados, na abordagem da questão 4, constatou-se que 10% dos alunos, que representam 3 alunos, acertaram o item em destaque. Por outro lado, 90%, que representam 27 dos sondados, erraram a questão citada. Nesse contexto, entende-se que os alunos tiveram dificuldades em entender e/ou compreender os conceitos e fórmulas, no que tange ao conteúdo vértice e a seus desdobramentos.

No cumprimento do questionário abordado na metodologia *o uso de ferramentas educacionais usuais*, a questão 5, de enunciado: *Tendo a função quadrática com a seguinte estrutura , e sua representação gráfica a seguir. Determine as raízes e o vértice da função dada respectivamente*, tendo como resposta correta a letra A (item esse encontrado na sua totalidade no apêndice dessa pesquisa), gerou-se os resultados manifestados do gráfico 05 a seguir, que explorou o conteúdo "função quadráticas sua representação gráfica", explorando suas raízes (zero de função), seu vértice e suas possíveis coordenadas de ponto de máximo e ponto de mínimo.

Gráfico 5: Produto da aplicação da questão 5, usando ferramentas educacionais usuais



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Na questão cinco, foram obtidos 50% de acertos e erros, ou seja, metade dos investigados acertaram o item em destaque, demonstrando que muitos dos alunos envolvidos conseguiram assimilar e utilizar os procedimentos de resolução para desenvolver, vértices de uma parábola, no que tange à aplicabilidade em ponto de máximo e ponto de mínimo.

GRÁFICOS QUE SERÃO UTILIZADOS COMO PARÂMETRO DE COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS UTILIZADAS

Os gráficos seguintes serão utilizados como tratamento de informação de comparação entre as duas metodologias utilizadas, possibilitando verificar a quantidade/percentual de acertos por questão, como também o crescimento ou decrescimento do percentual de acertos dos investigados.

O gráfico seguinte, denominado gráfico 06, representa a quantidade de acertos por questão desenvolvida, para que assim se visualize e se entenda a quantidade e o percentual, de cada questão que fez parte do questionário investigativo, usando como metodologia os instrumentos convencionais, procedimento esse chamado de *o uso de ferramentas educacionais usuais como prática educativa do professor de Matemática*, sendo desenvolvimento com os investigados do 1º ano do ensino médio regular.

Gráfico 6: Resposta do questionário aplicado abordando ferramentas educacionais usuais por questão

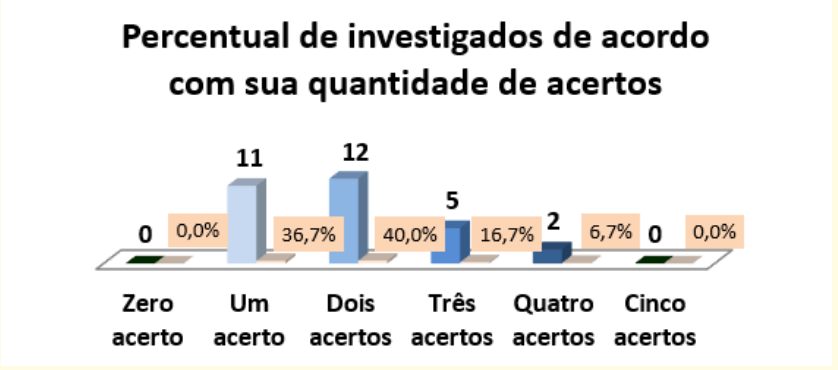


Fonte: Dados primários da pesquisa (2021).

Constata-se que, dos 30 estudados que vivenciaram a metodologia *o uso de ferramentas educacionais usuais* obtiveram os seguintes resultados: 13,3 %, que representa 4 dos envolvidos, acertaram a questão um; 63,3%, que representa 19 dos examinados, acertaram a questão dois; 56,7%, que são 17 dos pesquisados, acertaram a questão três; 10%, que representa 3 investigados, acertaram a questão quatro; e 50%, ou seja, metade dos sondados, acertaram a questão cinco, como pode ser verificado do Gráfico 6.

O tratamento da informação seguinte, intitulado gráfico 07, discorrerá sobre a quantidade/percentual de investigados e o número de acertos no questionário efetuado na metodologia *o uso de ferramentas educacionais usuais*, objeto que será utilizado para a comparação das práticas educativas desenvolvidas, podendo estabelecer o crescimento ou decrescimento pelo percentual de educandos sondados.

Gráfico 7: Tratamento de informação dos pesquisados na metodologia o uso de ferramentas educacionais usuais



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Diante da representação, identifica-se que nenhum dos pesquisados erraram todas as questões, como também ninguém conseguiu acertar todas as questões. Observa-se que 36,7%, que simbolizam 11 dos integrantes, acertaram apenas uma questão; 40,0%, que retratam 12 dos membros, acertaram duas questões; 16,7%, que equivale a cinco dos componentes, acertaram três questões; e 6,7%, que correspondem dois dos constituintes. Nota-se que a maioria dos examinados acertou menos da metade dos itens, tendo apenas sete dos 30 envolvidos acertando mais na metade do questionário aplicado.

TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO DOS EXAMINADOS NO QUESTIONÁRIO APLICADO NA ABORDAGEM METODOLÓGICA O USO DE FERRAMENTAS EDUCACIONAIS USUAIS

No tratamento de informação da tabela 02, que representa o resultado do questionário aplicado com a metodologia *o uso de ferramenta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra*, abordará a quantidade de acertos e erros por questão e por investigados, possibilitando confrontar, verificar e analisar os dados entre as metodologias aplicadas.

Tabela 02: Percentual de acertos e erros dos pesquisados na metodologia o uso de ferramenta educacional tecnológica: explorando o software Geogebra

TABELA DE TABULAÇÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO, ABORDANDO FERRAMENTA EDUCACIONAL TECNOLÓGICA: EXPLORANDO O SOFTWARE GEOGEBRA

O VALOR 0 FOI ATRIBUÍDO PARA QUESTÕES ERRADAS E 1 PARA QUESTÕES CERTAS

PESQUISADOS	Q. 1	Q. 2	Q. 3	Q. 4	Q. 5	QUANTIDADE DE QUESTÕES CERTAS	PERCENTUAL DE QUESTÕES CERTAS	PERCENTUAL DE QUESTÕES ERRADAS
A1	0	0	1	1	1	3	60%	40,0%
A2	0	1	1	0	1	3	60%	40,0%

A3	0	0	1	0	1	2	40%	60,0%
A4	0	0	1	1	1	3	60%	40,0%
A5	0	1	0	1	1	3	60%	40,0%
A6	0	1	1	1	1	4	80%	20,0%
A7	0	1	1	0	1	3	60%	40,0%
A8	0	1	1	0	1	3	60%	40,0%
A9	1	1	1	1	1	5	100%	0,0%
A10	1	1	1	1	1	5	100%	0,0%
A11	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A12	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A13	0	0	1	0	1	2	40%	60,0%
A14	1	1	1	1	1	5	100%	0,0%
A15	0	1	1	0	1	3	60%	40,0%
A16	0	0	1	0	1	2	40%	60,0%
A17	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A18	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A19	1	1	1	1	1	5	100%	0,0%
A20	0	1	0	0	0	1	20%	80,0%
A21	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A22	1	1	1	0	0	3	60%	40,0%
A23	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A24	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A25	0	1	1	0	1	3	60%	40,0%
A26	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A27	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A28	1	1	1	0	1	4	80%	20,0%
A29	0	1	0	1	0	2	40%	60,0%
A30	1	1	0	1	0	3	60%	40,0%
	16	25	26	10	26	Total de acertos por questão.		
	53,3%	83,3%	86,7%	33,3%	86,7%	Percentual de acertos por questão trabalhada.		
	46,7%	16,7%	13,3%	66,7%	13,3%	Percentual de erros por questão aplicada.		

Fonte: Autor (2021).

Na pesquisa proferida, os examinados foram nominalmente chamados de A1 a A30, sendo os mesmos objetos de pesquisa e não de identificação, respeitando dessa forma o anonimato de todos. Vale ressaltar que a metodologia denominada *o uso de ferramenta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra como suporte na prática educativa de forma dinâmica e criativo* possibilitou aos sondados conhecer e aprofundar seus conhecimentos.

O questionário aplicado aos examinados nessa metodologia foi composto pelas mesmas questões abordadas na metodologia *o uso de ferramentas educacionais usuais*, pois as clientelas atendidas foram distintas. Tais procedimentos oferecerão riquezas de informações e desdobramentos.

Na averiguação da questão 1, contemplada no questionário, abordando a metodologia *o uso de ferramenta educacional tecnológica: explorando o software Geogebra*, de enunciado mencionado no tratamento e informação da questão 1, na metodologia *o uso de ferramentas educacionais usuais*, bem como encontrada no apêndice desta pesquisa, abordando a definição de uma função afim, estudando seus coeficientes e suas aplicações no dia a dia, tiveram suas tabulações desdobradas na seguinte representação gráfica.

Gráfico 8: Tratamento de informação da questão 1: Metodologia o *uso de ferramenta educacional tecnológica: explorando o software Geogebra*



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Constata-se que, de um total de 30 questionários aplicados, 53 %, que representam 16 dos investigados, acertaram e 47%, que retratam 14 dos sondados, erraram. Compreende-se, a partir disso, que a maioria teve sucesso no item avaliado, entendendo a aplicabilidade da função na vivência cotidiana.

A averiguação da questão 02, na qual foi aplicada a metodologia que explorou o *software* Geogebra como suporte na prática educativa, de enunciado referido nas representações da questão 02, na metodologia o uso de ferramentas educacionais usuais, como também no apêndice deste trabalho, analisando as representações gráficas de uma função afim, percentual de acertos e erros, foi retratada no gráfico 9.

Gráfico 9: Representação da questão 2. Metodologia: *o uso de ferramenta educacional tecnológica: explorando o software Geogebra*

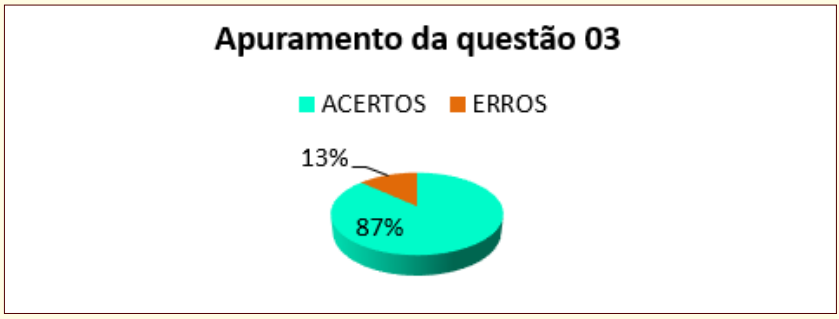


Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Na aplicação da questão 2, os resultados demonstram que a grande maioria dos investigados obteve sucesso na resposta do item explorado, tendo 83%, que traduzem 25 dos sondados, acertado e 17%, que correspondem a 5, mostrando que o suporte do recurso tecnológico pode auxiliar na compreensão gráfica de uma função afim, observando suas estruturas e seus significados.

Na aplicação da questão 3, na metodologia que usou-se o recurso tecnológico como suporte na prática educativa de enunciado descrito na questão 3 da metodologia o uso de ferramentas educacionais usuais, como também no apêndice, discutindo o sentido da concavidade da parábola em suas representações gráficas e as raízes de uma função quadrática, formou-se o gráfico 10.

Gráfico 10: Resposta da questão 3. Metodologia: *o uso de ferramenta educacional tecnológica: explorando o software Geogebra*



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Os resultados da questão abordada mostraram que 87%, que representam 26 dos examinados, acertaram e 13%, que correspondem a quatro alunos, erraram o item em discussão, constatando-se que a grande maioria conseguiu entender as representações e aplicações das raízes de uma função quadrática.

Na abordagem da questão 4, na metodologia *o uso de ferramenta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra como ferramenta alternativa na experimentação educativa*, enunciado da questão essa contida na perspectiva da questão 4, *da metodologia o uso de ferramentas educacionais usuais*, como também no apêndice, discutindo vértice da parábola em seus desdobramentos de ponto de máximo ou ponto de mínimo, tratamento de informação, resultou o gráfico 11.

Gráfico 11: Informação da questão 04. Metodologia: *o uso de ferramenta educacional tecnológica: explorando o software Geogebra*



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

De acordo com as informações tratadas no gráfico 11, pode-se verificar que a questão 04 do questionário trabalhado na metodologia *o uso de ferramenta educacional tecnológica: explorando o software Geogebra* foi obtido o menor percentual de acertos, sendo 33%,que são 10 dos retratados, acertando e 67%, que são 20 dos desenvolvidos, errando o item comentado, verifica-se que a maioria dos investigados teve dificuldades em entender a aplicação e/ou representação do vértice de uma parábola com desdobramento em coordenada de máximo de uma função quadrática.

No desenvolvimento da questão 05, tendo como prática da experimentação a utilização do software Geogebra como aparato tecnológico, tópico esse que possui seu enunciado na discussão da questão 05 da metodologia *o uso de ferramentas educacionais usuais*, como também no apêndice dessa investigação, analisando os conteúdos raízes (zero da função) e seu vértice e suas aplicabilidades, resultou-se o seguinte gráfico.

Gráfico 12: Conclusão da questão 05. Metodologia: *o uso de ferramenta educacional tecnológica: explorando o software Geogebra*



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Na informação da questão 05, que desdobrou-se no gráfico 12, observou-se que a maioria dos alunos acertou o item em destaque, tendo o quantitativo de 87%, que resulta em 26, acertando e 13%, que correspondem a quatro, errando a questão de um total de 30 pesquisados. Entende-se que os recursos mediáticos possibilitam a aquisição e/ou potencialização de saberes e significados, na disciplina de Matemática, em particular, na abordagem na temática função afim e função quadrática.

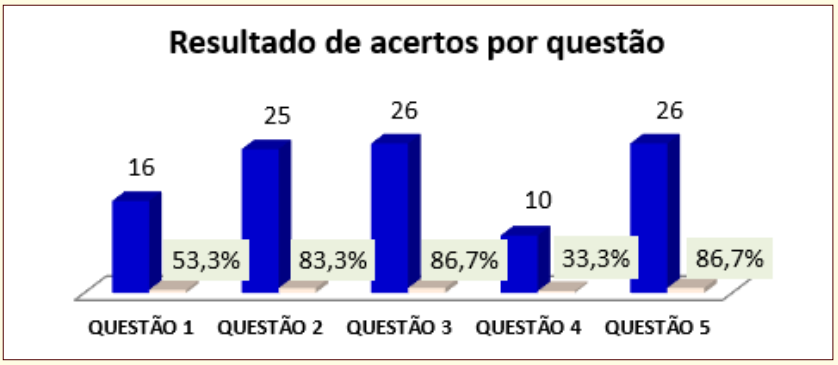
GRÁFICOS QUE SERÃO UTILIZADOS COMO PARÂMETRO DE COMPARAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS UTILIZADAS

As próximas representações gráficas serão utilizadas como meio de confrontar os resultados obtidos, oportunizando verificar o crescimento ou decrescimento de questões assertivas, como também o aumento ou diminuição do percentual de acertos dos alunos. Podendo, com isso, averiguar se os recursos tecnológicos, em particular os aplicativos e softwares, podem interferir no processo de aprendizagem do educando.

A representação do gráfico 13, discutirá a quantidade de acertos por questão abordada, na aplicação do questionário rea-

lizado a partir da aplicação da metodologia *o uso de ferramenta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra*. Tal questionário partiu da experimentação que investigou se os recursos tecnológicos surgem como uma ferramenta aliada em prol da construção da prática pedagógica dos professores em particular, ministrantes da disciplina de Matemática.

Gráfico 13: Tratamento de informação do questionário aplicado, discorrendo sobre o uso de ferramenta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra



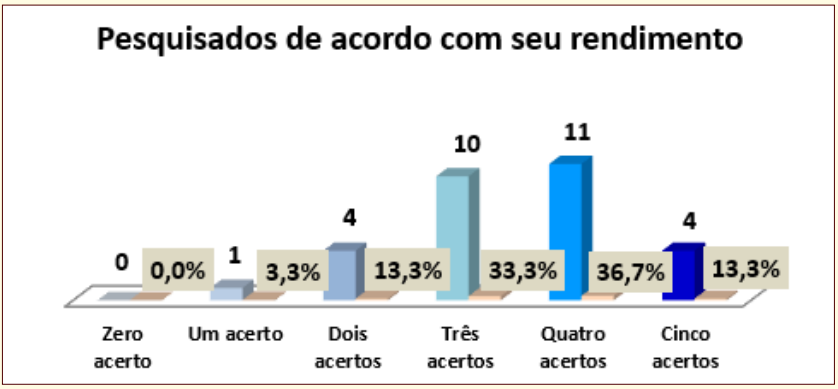
Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

De acordo com a representação do gráfico 13, na abordagem da utilização de recursos mediáticos na experimentação escolar, tem-se que 53,3%, que representam 16 dos sondados, acertaram a questão 01; 83,3%, que expressam 25 dos pesquisados, acertaram a questão 02; 86,7%, que retratam 26 investigados, acertaram as questões 03 e 05; e apenas 33,3%,que correspondem a 10 dos estudados, acertaram a questão 04; demonstrando que a metodologia aplicada teve resultados expressivos, no que tange a quantidades de acertos nas questões 02, 03 e 05, evidenciados no gráfico 13.

O tratamento de informação representado no gráfico 14 discursará a quantidade e o percentual de pesquisados bem como

os seus respectivos números de acertos no questionário formalizado a partir da metodologia *o uso de ferramenta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra*, instrumento que possibilitará confrontar as práticas educativas empregadas, podendo estabelecer o aumento ou a diminuição do percentual de acertos por alunos pesquisados.

Gráfico 14: Investigação do questionário aplicado na metodologia: *o uso de ferramenta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra*



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

O resultado do questionário aplicado a partir da metodologia *o uso de ferramenta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra,* representado no gráfico 14, demonstrou que nenhum examinado deixou de acertar pelos menos uma questão, visto que 3,3%, que correspondem a um explorado, acertou apenas uma questão; 13,3%, que retratam quatro sondados, acertaram duas questões; 33,3%, que simbolizam 10 dos investigados, acertaram três questões; 36,7%, que expressam 11 dos estudados, acertaram quatro questões; e 13,3%, que traduzem quatro dos pesquisados, gabaritaram o questionário, ou seja, acertaram todos os itens propostos.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A presente pesquisa teve como pilar investigar a utilização de ferramentas educacionais como instrumento alternativo e/ou cotidiano na prática educativa do professor de Matemática da escola investigada, no Município de Manacapuru (AM), possibilitando aos educandos melhores visualizações, interpretações e aquisições de conhecimentos, bem como inúmeros desdobramentos e aplicações.

A tabela seguinte é o desdobramento da quantidade/percentual de acertos por questões aplicadas no questionário investigativo a partir das metodologias desenvolvidas, proporcionando analisar e comparar o crescimento ou decrescimento do rendimento dos pesquisados.

Tabela 3: Quantidade e percentual de acertos por questões aplicadas no questionário investigativo

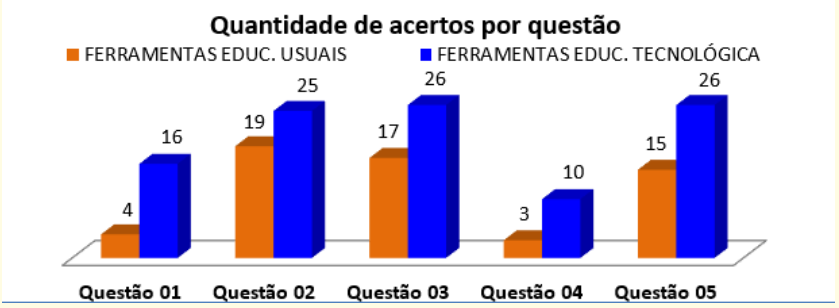
ACERTOS POR QUESTÃO NAS METODOLOGIAS APLICADAS				
	USO DE FERRAMENTAS EDUCATIVAS USUAIS		**USO DE FERRAMENTA EDUCATIVA TECNOLÓGICA**	
	QUANTIDADE	PERCENTUAL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
ZERO ACERTO	0	0,0%	0	0,0%
UM ACERTO	11	36,7%	1	3,3%
DOIS ACERTOS	12	40,0%	4	13,3%
TRÊS ACERTOS	5	16,7%	10	33,3%
QUATRO ACERTOS	2	6,7%	11	36,7%
CINCO ACERTOS	0	0,0%	4	13,3%

Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

A representação gráfica seguinte contemplará a perspectiva da quantidade e percentual de acertos, por questões, nas metodologias *o uso de ferramentas educacionais usuais* e *o uso de ferra-*

menta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra. Vale ressaltar que o mesmo questionário foi aplicado nos dois grupos examinados, pois os mesmos eram alunos diferentes.

Gráfico 15: Comparação do número de acertos por questão nas metodologias desenvolvidas



Fonte:Dados primários da pesquisa (2021)

Diante da representação do gráfico 15, o qual mostra a comparação da quantidade de acertos por questão nas práticas manipuladas, observa-se que em todos os itens do questionário produzido a partir da metodologia que utilizou-se o recurso tecnológico na prática educativa houve um crescimento na quantidade de acertos da seguinte forma: Na questão 01, o crescimento de acertos foi de quatro vezes mais, na questão 02, o percentual de acertos aumentou em 31,6%; na questão 03, o percentual de crescimento foi de 53%; na questão 04, o crescimento de acertos foi três vezes mais; e, finalizando, o percentual de crescimento da questão 05 foi de 73,4%.

Dessa forma, é visível constatar que a utilização de ferramentas educativas tecnológicas na prática do professor (a), em particular do ministrante da disciplina de Matemática, influencia positivamente na aprendizagem do educando, porém tais utilizações desses aparatos precisam ser inseridas no dia a dia da sala de aula,

de forma coerente, planejada, aliando aprendizagem, educação e tecnologia, e assim enriquecendo as interpretações e aquisições de conhecimentos, tornando-se procedimentos recorrentes nas técnicas do docente. Nesse contexto, Souza, Moita, Carvalho comentam:

> Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Como a educação e a comunicação são indissociáveis, o professor pode utilizar-se de um aparato tecnológico na escola visando à transformação da informação em conhecimento. (Souza, Moita, Carvalho 2011, p. 25)

A tabela posterior confronta a quantidade e o percentual de pesquisados, de acordo com seu número de acertos na aplicação do questionário investigativo elaborado a partir das metodologias desenvolvidas. Representação essa que demonstrará o desempenho significativo dos pesquisados na metodologia que utilizou o software Geogebra como ferramenta aliada à prática educativa do docente na disciplina de Matemática.

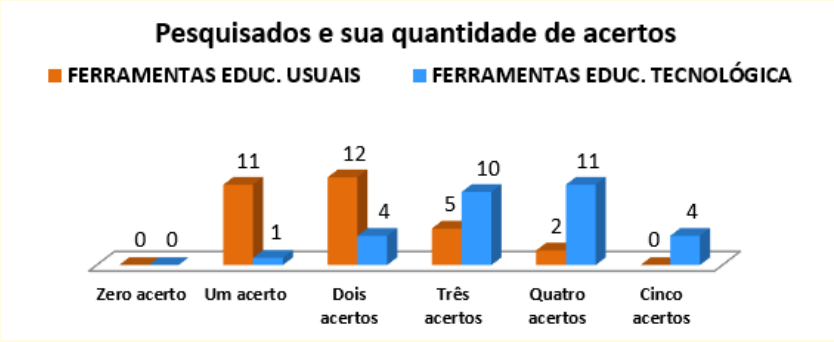
Tabela 04: Tabela dos desdobramentos da quantidade de acertos por pesquisados nas metodologias desenvolvidas

TABULAÇÃO DOS PESQUISADOS DE ACORDO COM O PERCENTUAL DE ACERTOS NAS METODOLOGIAS APLICADAS				
	USO DE FERRAMENTAS EDUCATIVAS USUAIS		USO DE FERRAMENTA EDUCATIVA TECNOLÓGICA	
	QUANTIDADE	PERCENTUAL	QUANTIDADE	PERCENTUAL
QUESTÃO 01	4	13,3%	16	53,3%
QUESTÃO 02	19	63,3%	25	83,3%
QUESTÃO 03	17	56,7%	26	86,7%
QUESTÃO 04	3	10,0%	10	33,3%
QUESTÃO 05	15	50,0%	26	86,7%

Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

O tratamento de informação seguinte representa os examinados e seus respectivos números de acertos, nas metodologias executadas, mostrando o crescimento ou decrescimento dos acertos dos envolvidos, permitindo avaliar se os recursos tecnológicos, em particular a utilização do software Geogebra, manifesta-se como aparato mediático que possibilita aos envolvidos conquistar e/ou ampliar o ramo de interpretações e aquisições de conhecimentos.

Gráfico 16: Comparação da quantidade de acertos dos examinados nas metodologias aplicadas



Fonte: Dados primários da pesquisa (2021)

Os tratamentos de informação do gráfico 16 representam um crescimento significativo na quantidade de acertos dos pesquisados no questionário investigativo, no qual usou-se o software Geogebra como ferramenta na prática educativa no contexto escolar. Assim, observa-se que, com a metodologia que abordou a ferramenta tecnológica, quatro dos examinados acertaram 100% dos itens. Por outro lado, nenhum sondado gabaritou o questionário no enfoque da metodologia que abordou ferramentas educativas usuais. Constata-se que, na prática pedagógica que utilizou o software Geogebra, 11 dos pesquisados acertaram 80% do teste aplicado. Em contrapartida, apenas dois dos investigados conseguiram alcançar o rendimento de 80% de acertos do questionário na abordagem de ferramentas educacionais usuais.

Percebe-se que, na utilização na metodologia *o uso de ferramentas educacionais usuais,* 23 dos investigados, que retratam 76,7%, tiveram um rendimento menor que 50% e sete, que equivalem a 24,3%, conquistaram um rendimento maior que 50% dos acertos, no que tange à aplicação do questionário aplicado nessa pratica educativa. No entanto, no procedimento denominado *o uso de ferramenta educacional tecnológica: Explorando o software Geogebra,* o desempenho aconteceu consideravelmente significativo, ou seja, cinco alunos, que simbolizam 16,7%, possuíram um rendimento menor que 50%, enquanto 25, que representam 83,3%, dispuseram uma produção maior que 50% dos acertos, no que se refere à utilização do questionário executado.

Desta forma, os recursos tecnológicos inseridos na prática educativa dos professores, em particular os ministrantes da disciplina de Matemática, auxiliam na construção e aperfeiçoamento de aulas dinâmicas e interativas, contribuindo efetivamente para uma aprendizagem satisfatória e significativa. Nesse cenário, Salustiano (2010) destaca que inserir recursos mediáticos no espaço escolar promove impactos na aprendizagem dos alunos, uma vez que as tecnologias educativas são como pontes que levam a sala de aula para o mundo, permitindo vivenciar e interagir com várias formas de ensinar, mostrando os conhecimentos sobre diferentes ângulos e procedimentos diferenciados, formalizando o processo na construção do saber.

Nesse sentido, as representações semióticas de Duval e Moretti (2012), que abordam as diferentes representações, como também a aprendizagem significativa de Ausubel (2000), em que uma nova ideia se relaciona a um conhecimento prévio, em concordância com Finger, Silveira e Pinheiro (2009), destaca-se que a utilização de recursos mediáticos no ambiente escolar facilita a construção, aperfeiçoamento, desenvolvimento e aplicabilidade dos conhecimentos na disciplina de matemática. Assim sendo, seguindo a perspectiva de Souza, Moita e Carvalho (2011), os softwares possibilitam conhecer recursos que assessoram nos processos de interpretação e aquisição de conhecimentos, oportunizando momentos prazerosos aos envolvidos, provocando a atenção e participação ativa nos procedimentos realizados. Para que os métodos sejam efetivos, os conteúdos abordados com a utilização de soft-

wares educacionais devem ser planejados, acessíveis e compreensíveis, ocasionando a curiosidade e o interesse pelo conteúdo, facilitando a compreensão de forma dinâmica e significativa.

CONCLUSÃO

Este artigo contempla a análise dos questionários aplicados no *uso de ferramentas educacionais usuais* e a segunda denominada *o uso de ferramenta educacional tecnológica (software Geogebra)*, tendo como objeto de estudo "função afim" e "função quadrática", conteúdos vivenciados na disciplina de Matemática, em duas turmas do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Manacapuru (AM).

Na investigação executada por meio dos questionários nas metodologias utilizadas, destaca-se que a aprendizagem dos pesquisados aliada ao processo de experimentação na construção do saber, proporcionado pelo uso do software Geogebra, oportuniza um universo de possibilidades no ensino da disciplina de Matemática, maximizando seus entendimentos e compreensões na construção da aprendizagem significativa. Sendo assim, o uso de ferramentas tecnológicas na prática pedagógica na sala de aula oportuniza novas formas de ensino/aprendizagem, em que as relações entre professores e alunos sejam interativas, em busca de conhecimentos articulados como uma abordagem educativa democrática e libertadora.

Na pesquisa desenvolvida, foi notório observar o avanço no desempenho dos investigados, na utilização de recursos mediáticos. Por isso, ressalta-se que inserir tais ferramentas tecnológicos na prática pedagógica do docente faz-se necessário, pois as mesmas surgem como alternativas viáveis e acessíveis, uma vez que entende-se que tais recursos influenciam diretamente na visualização e obtenção de conhecimentos. Assim sendo, destaca-se que os procedimentos utilizados na escola investigada, com os alunos do 1º ano do ensino médio regular, do turno vespertino, confirmaram as inquietações geradas no início dessa pesquisa, pois constatou-se que a utilização do software Geogebra auxiliou/possibilitou uma aprendizagem efetiva e significativa para os envolvidos.

A pesquisa constatou que a prática educativa do professor de Matemática aliada a ferramentas educativas tecnológicas, em parti-

cular o uso do software Geogebra, possibilita ao educando entender, com mais clareza, significados, conceitos, definições e aplicações dos conteúdos abordados, potencializando assim os seus saberes, pois tem-se que os aparatos tecnológicos aplicados na prática pedagógica permitem desencadear inúmeras maneiras de equacionar e/ou resolver problemas relacionados à disciplina de matemática, oportunizando explorar estratégias viáveis a suas soluções.

No que tange à disciplina de Matemática, associada a procedimentos e métodos que permitem uma interatividade na construção de saberes, as ferramentas educativas tecnológicas, como o software Geogebra, oportuniza e auxilia a tornar o espaço escolar mais facilitador, possibilitando uma melhor visualização e aquisição na construção dos conhecimentos voltados aos procedimentos matemáticos. A partira verificação dos dados obtidos através dos resultados dos questionários aplicados, é possível afirmar que o uso dos recursos mediáticos, como estratégia facilitadora da aprendizagem nas aulas de Matemática, assessora professores a alcançar os objetivos esperados, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

Diante do que foi exposto, espera-se que este estudo possa contribuir com subsídios para novas pesquisas sobre uso das ferramentas tecnológicas associadas à disciplina de Matemática, como uma alternativa viável, capaz de contribuir efetivamente na formalização e construção de saberes elaborados, propiciando experimentações e desdobramentos, tornando um cidadão crítico e reflexivo consigo e com o mundo.

REFERÊNCIAS

AUSUBEl, D. P (2000). *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes.

Duval, R., Moretti, T. M. T. (2012). Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, *7*(2), 266-297.

FINGER, J. E; Silveira, J dos S da; Pinheiro, S. G (2009). *Recursos tecnológicos como estratégias de aprendizagem no ensino de Ciências e Matemática.* Disponível em: https://www.webartigos.com/artigos/recursos-tecnologicos-como-estrategias-de-aprendizagem-no-ensino-de-ciencias-e-biologia/17705/. Acesso em 21/03/2021.

LAKATOS, E. Ma; Marconi, M de A (2003). *Fundamentos de Metodologia Cientifica.* 5ª ed. São Paulo: Atlas.

MACÊDO, J. A. de, Santos, A. C. L. dos, Lopes, L. dos R. P. (2020). Contributions of using GeoGebra software in the study of the derivative. *Research, Society and Development*, *9*(3), e156932611. https://doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2611.

SALUSTIANO, G. M. M., SILVA, S. R. P. D. (2010). Contribuições da mídia para o ensino de biologia na educação de jovens e adultos–EJA. *V EPEAL– Pesquisa em Educação, Ética e Responsabilidade social*, 1-3.

SOUSA, R. P. D., Moita, F. D., Carvalho, A. B. G. (2011).*Tecnologias digitais na educação*. Eduepb.



O LÚDICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO DO ENSINO APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ MOTA, MANACAPURU, AM

Rosileide Barbosa Magalhães
Professora - Secretaria de Educação (Seduc/AM)

Resumo

Esta pesquisa é um estudo sobre o lúdico no ensino da matemática com o objetivo de analisar a importância do lúdico como ferramenta a ser aplicada na disciplina de matemática nas series do 6° ano do ensino fundamental II na Escola Estadual José Mota. A fim de estimular o pensamento crítico e criativo, a capacidade de resolver problemas e desenvolver o raciocínio lógico. Como principal objetivo, buscou-se conhecer como se relacionam as atividades escolares de ensino e a de natureza lúdica, articulando as duas dimensões no processo de ensino/aprendizagem na consideração da realidade social dos alunos. Sendo assim, observou-se a possibilidade de relacionar os conteúdos escolares com os saberes do cotidiano. A partir deste conhecimento construído, aprender a matemática ludicamente, a partir das atividades a serem abordadas na sala de aula de forma a aprofundar o conhecimento e dinamizar os conteúdos. Visando alcançar um melhor desempenho na disciplina de matemática.
Palavras-chave: Educação. Ensino de matemática. Ambiente escolar.

Abstract

This research is a study on playfulness in mathematics teaching with the objective of analyzing the importance of playfulness as a tool to be applied in the mathematics discipline in the series of the 6th year of elementary school II at the José Mota State School. In order to stimulate critical and creative thinking, the ability to solve problems and develop logical thinking. As the main objective, we sought to know how school activities of teaching and playful nature are related, articulating the two dimensions in the teaching/learning process in the consideration of the social reality of the students. Thus, the possibility of relating school contents with everyday knowledge was observed. From this constructed knowledge, learn mathematics playfully, from the activities to be addressed in the classroom in order to deepen knowledge and dynamize the contents. Aiming to achieve better performance in the mathematics discipline.
Keywords: Education. Math teaching. School environment.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa traz como tema a abordagem do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de matemática, demonstrando sua importância na transformação e inovação do ensino na sala de aula. As oportunidades do conhecimento oferecidas ao educando, tem papel fundamental no desenvolvimento da sua estruturação cognitiva, social e o raciocínio logico. Neste cenário estão inseridos a Escola e o Educador, onde ambos trabalham para oferecer ao educando um lugar de alegria, de confraternização e de gosto pelo estudo, além de traçar caminhos capazes de transformar a sociedade.

Dentro do ambiente escolar, a ludicidade tem se destacado com um papel fundamental nos processos de recreação, socialização e aprendizagem dos alunos. É de amplo consenso dentro dos campos dos estudos voltados para a educação, a influência da ludicidade para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Os jogos e brincadeiras se fazem de caminho e percurso para o despertar da criança para aprender, agir, ter curiosidade e estimular a autoconfiança em capacidades como a linguagem, pensamento e concentração.

Aborda-se o lúdico como um fator determinante no ensino e aprendizagem. Nisso, se faz necessário partir de uma perspectiva de ensino nas vias do lúdico que propiciem o estímulo para o desenvolvimento integra da criança. Quando se pensam as questões no ensino da matemática e as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, compreende-se o fundamental papel de uma metodologia lúdica em sala de aula.

O "insucesso" de alguns alunos na aprendizagem na matemática parece estar diretamente ligado à insuficiência de base em assuntos anteriores o que leva mais uma vez, a questão de contextualização: se o aluno não consegue relacionar a informação recebida com algo real, fica difícil esta chegar a ser construída cognitivamente.

Em vista disso a situação problema que motivou está pesquisa surgiu a partir da observação do baixo rendimento das turmas na disciplina de matemática na Escola Estadual José Mota, que gerou inquietação em virtude dos obstáculos da maioria dos alunos em aprender a matemática, apesar da mesma está presente em seu cotidiano nas mais diversas atividades que envolve principalmente o raciocínio lógico matemático.

É notório que os alunos da rede pública de ensino vêm apresentando vários problemas em relação ao aprendizado dos conteúdos da disciplina de Matemática, devido ao fato que, muitas das vezes, esse conteúdo é trabalhado de modo distante da sua realidade.

É imprescindível que o educador perceba a necessidade de uma abordagem dinâmica no ambiente escolar, lançando mão dos recursos audiovisuais e dos meios de comunicação disponíveis em sua escola tendo ainda, o cuidado de debater com alunos, pais e outros professores as questões que a envolvem.

Observa-se que maioria dos estudantes do ensino fundamental II, tem um conceito formado em relação à disciplina de matemática veem ela como um "bicho papão" da educação, além de maçante e chata, por esse motivo fez se necessário a investigação dessa concepção que está sendo vista de forma errada, pois a matemática bem trabalhada torna-se apaixonante.

Assim, entende-se que a educação Matemática como é definida hoje, ainda é uma questão obscura e complexa já que muito se fala e se discute, mas a realidade ainda parece ser bem diferente das teorias estudadas ao longo de uma graduação em licenciatura em Matemática.

Essa evidência leva a entender a relevância de se fazer uma pesquisa relacionada à forma de como é ensinada esta disciplina numa escola do ensino fundamental, já que dizem que sempre quando uma pessoa tem dificuldade de matemática isto é um problema de base, e esta base ao nosso ver, é dada a partir do Ensino Fundamental II.

Diante disto as principais perguntas eu o trabalho busca responder são: Qual a importância do lúdico como ferramenta facilitadora a ser aplicado na disciplina de matemática da escola estadual José Mota, no Município de Manacapuru-AM/Brasil? A utilização da metodologia lúdica é uma ferramenta que tornam mais dinâmicas e prazerosas as aulas de matemática?

Nesse sentido levanta-se. Hipótese: Se o bom desempenho na matemática se dá por vários fatores, um deles é a aplicação do lúdico em sala de aula. Então acredita-se que o lúdico é utilizado em sala de aula como uma ferramenta que possa contribuir na construção do conhecimento do ensino aprendizagem. É importante que os alunos sejam estimulados a participarem das aulas, relatar suas conclusões ou justificar suas hipóteses. Ele precisa sentir-se seguro de ter a capacidade de construir conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima, é de fundamental importância que o trabalho com a matemática possibilite ao aluno percepção de que é capaz de resolver problemas e raciocinar, como ele o faz no dia a dia.

A temática abordada nessa pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a importância do lúdico como ferramenta a ser aplicada na disciplina de matemática nas séries do ensino fundamental II na Escola Estadual José Mota, a fim de estimular o pensamento crítico e criativo, a capacidade de resolver problemas e desenvolver o raciocínio lógico. Especificamente, para alcançar os Objetivos Específicos: Mostrar aos professores de matemática do ensino fundamental II da escola Estadual José Mota a relevância de aprimorar com seus alunos a metodologia lúdica em sala de aula.

A relevância desse estudo está baseada na afirmação do lúdico como ferramenta facilitadora do desenvolvimento do processo do ensino aprendizagem da matemática, no ensino fundamental II na Escola Estadual José Mota pretende mostrar que através dessa metodologia, tendo o lúdico inserido no ensino da matemática, visando amadurecer esta metodologia na mente do docente e facilitar o aprendizado do educando.

A pesquisa teve como apoio teórico para fundamentar os conceitos a revisão bibliográfica realizada no campo das produções acadêmicas stricto sensu, dos artigos e documentos de Albrecht (2009), Almeida (2006) Revista Nova Escola, Paulo Nunes (2008) e Arendt (1979).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ato de ensinar proporcionaty acontecimentos que visam cuidados e brincadeiras respeitando os aspectos de cada educando e possibilitando situações de aprendizagens expressivas e prazerosas, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

O docente tem a função de mediador, isto é, ele está entre o discente e o aprendizado, com todos os conhecimentos, valores e procedimentos, cujo as novas gerações necessitam e desejam, se ocupar para viver em sociedade, "Entretanto, os professores precisam reconhecer que, para que o brincar realmente ofereça às crianças experiências ampliadas, é preciso planejar cuidadosamente e ensinar com inteligência" (MOYLES, 2006, p. 147).

No contexto escolar, o lúdico possui um importante papel no processo de recreação, socialização e aprendizagem dos alunos. É de amplo consenso dentro dos campos dos estudos voltados para a educação, a influência da prática do lúdico para a evolução da criança e do adolescente. Os jogos e brincadeiras se fazem de caminho e percurso para o despertar da criança para aprender, agir, ter curiosidade e estimular a autoconfiança em capacidades como a linguagem, pensamento e concentração.

Uma boa parte da responsabilidade de trabalhar com o lúdico na escola é do docente, deve partir dele a importância de inserir a ludicidade para alcançar o aprendizado de forma descontraída em sala de aula, para que seus educandos venham se desenvolver de forma alegre e saudável, desta forma desfazer a visão da matemática ser um bicho papão.

Mas antes de adentrar ao lúdico na sala de aula, é necessário entender que o lúdico é uma atividade anterior ao ambiente escolar. Os estudos de Alves (2007), sobre ludicidade e o ensino da disciplina de matemática revelam que a ludicidade é percebida e palpável em várias atividades do dia a dia de uma criança. Ela existe independente do seu uso educacional, no entanto, em muitas abordagens e estruturas da educação básica, ficam restritas ao horário do recreio ou ao ambiente doméstico.

A união da ludicidade e o ensino na sala de aula é uma das grandes mudanças no âmbito da educação, e embora tenha avançado, ainda é praticada de maneira tímida. Muitos são os estudos entre o lúdico e o educativo como ferramenta de estímulo dos alunos durante a aula, mas que por motivações sociais, culturais e históricas, se faz como um mecanismo complexo. A complexidade está justamente no que sugere Morin (2001), na necessidade.

No contexto escolar, o lúdico possui um importante papel no processo de recreação, socialização e aprendizagem dos alunos. É de amplo consenso dentro dos campos dos estudos voltados para a educação, a influência da prática do lúdico para a evolução da criança e do adolescente.

Ao pensar acerca dessas questões no ensino da disciplina de matemática e as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes, compreende-se o fundamental papel de uma metodologia lúdica em sala de aula, para que se possa mudar o contexto tradicionalista do ensino da matemática. Fossa (2001, p.7) ressalta que "antigamente a matemática se tendia caracterizar como uma entidade mental que podia ser transferida do professor ao aluno por meio de técnicas didáticas apropriadas".

As técnicas, metodologias e estratégias que podem ser adotadas para uma mudança significativa nas dificuldades no ensino e aprendizagem da matemática. Todos estes processos se dão através da formação e capacitação profissional para sanar dificuldades que afetam diretamente o ensino e a aprendizagem. Nesta perspectiva Antunes (1998, p.41) diz que "o entusiasmo do professor e o preparo dos alunos para um momento especial a ser propiciado pelo jogo constitui um recurso insubstituível no estímulo para que o aluno queira jogar".

Esses aspectos, apoiados em ferramentas lúdicas dão ao nível de aprendizagem da criança uma importância significativa para o desenvolvimento humano em todos os aspectos da vida social. Visando esta percepção, na busca de mostrar a educadores a importância do lúdico, cria-se esta discussão na união de ludicidade e matemática na sala de aula.

Para tanto, o brincar dentro da ludicidade pode ou não estar presente no cotidiano das pessoas e isso reflete muito no contexto em que vive. Assim, o brincar não é uma dinâmica interna, mas externa, carregada de significado cultural e social que necessita voltar a determinados espaços como a escola. Para Tenório (2010, p. 22):

> Se o ambiente é rico em estimulações que induzem à brincadeira e a atividades de descontração, podemos criar em cada um de nós um sentimento que propiciará a abertura à vivência lúdica. Quando brincamos estamos criando uma predisposição para aplicar esses conhecimentos numa data futura. Nesse sentido é que a criança vai produzindo a sua cultura lúdica, inserida no contexto em que vive através do contato com os indivíduos que dela participam.

A eficácia do lúdico é fato, e sem dúvida essencial como recurso de amplificação e representação do conhecimento. O uso do lúdico nas aulas se confirma como uma atividade que ultrapassa as barreiras disciplinares, tornando capaz de atravessar as suas fronteiras e segue em direção a um aspecto interdisciplinar para compreender e alterar a realidade em benefício da melhoria da

qualidade de ensino. Em relação ao papel do lúdico nas atividades didáticas, Machado (1995) argumenta que:

> Quando se considera o papel do lúdico nas atividades didáticas, as dimensões lúdicas (em sentido restrito) e utilitárias (o lúdico servem para introduzir certos temas) se destacam. A primeira refere-se ao divertimento e a brincadeira, enquanto que a segunda trata dos resultados educativos a serem alcançados propriamente ditos. (p.40).

Nesse panorama, recomenda-se estabelecer a educação lúdica com uma nova abordagem, solicitando a singularidade do conhecimento e, levando-a para a sala de aula de forma multidisciplinar, agregada à prática pedagógica. Deste modo, o lúdico torna-se um companheiro valioso, porque determina novas maneiras de pensar, interpretar, refletir com uma visão crítica, enfim, construir o conhecimento.

Isso faz analisar que aprender matemática se dá a um contexto de interações, de trocas de ideias e de saberes, de construção coletiva, de novos conhecimentos. Evidentemente o docente tem um papel

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação se desenvolveu em uma escola estadual da zona urbana do município de Manacapuru, Escola Estadual José Mota, no Estado do Amazonas. A escola tem ativo em seu sistema com 1103 (mil cento e três) alunos matriculados, sendo 801 ativos no Ensino Médio, 232 no Ensino Fundamental II e 91 no ensino da EJA.

O seu corpo docente é composto por 32 (trinta e dois) professores, 02 (dois) pedagogos e 01 (uma) gestora. A escola alcançou no ano de 2019 a nota 4,1 no IDEB; atualmente ela faz parte do projeto "O novo Ensino Médio" implementado pelo MEC e "a hora de avaliar" ascendido pela SEDUC.

O nome da referida escola deu-se em homenagem ao Senhor José Alves da Mota nascido em quatro de setembro de mil

novecentos e um (04.09.1901), em Benjamin Constant – Estado do Amazonas. Seu José a um ano de idade foi morar no Ceará e em 1916 retornou ao município de Benjamin Constant. No ano de 1942 veio para o Município de Manacapuru, residiu na localidade denominada Lago do Calado. Em 1948 foi morar na Ilha do Paratarí, já casado com a Sra. Estélia Rodrigues da Mota (falecida em 08 de janeiro de 1951), constituíram uma família com 13 filhos, ao chegar na referida localidade observou que não havia nenhuma escola. Logo, tornou-se docente voluntário.

Com o início da pesquisa em sala de aula foi possível reunir e descrever informações relativas às atividades desenvolvidas, informações, além de observar a metodologia usada pelos docentes em sala e o feedback dos discentes com as ações dos seus docentes. Desta forma, optou-se pelo enfoque qualitativo, pois o mesmo coleta informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista.

A abordagem do tema consiste em uma pesquisa bibliográfica e descritiva, através de pesquisas em livros, revistas escolares e sites da internet entre outros. Segundo Gil (2002), a "pesquisa bibliografia é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos relacionado com o estudo em questão".

O processo de coleta de dados com os pesquisados contribuiu para o levantamento das informações referentes à concepção que os mesmos possuem sobre o lúdico e qual a sua contribuição para o processo de aprendizagem. Para a coleta das informações com os sujeitos da pesquisa foi elaborado um instrumento próprio pelo pesquisador como questionários que norteou o seu direcionamento com o propósito de conseguir as informações necessárias ao objetivo da investigação.

Quadro 1: Questionário II aos professores

No seu ponto de vista, porque o lúdico é importante na vida das pessoas?	Qual sua concepção de ensino e aprendizagem através do lúdico?
Desperta o interesse.	Mostra ao estudante o concreto, visualizar.
Para uma melhor aprendizagem.	A melhor possível.
Para maior retenção de conhecimento.	Essencial no processo de ensino aprendizagem do aluno
É importante para o desenvolvimento de habilidades importantes de cada pessoa.	A ideia em minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos.
Porque o lúdico é atraente. Toda ação que é realizada através de brincadeiras ou jogos chama atenção do público.	Ensinar através do lúdico cria expectativas no educando. Na minha concepção despertar maior interesse nos alunos

Fonte: Magalhães (2021)

Quadro 2: Questionário II aos professores

Qual sua concepção sobre o lúdico facilitar o processo do ensino e aprendizagem da disciplina de matemática?	O que você acha da utilização do brincar como ferramenta pedagógica?
Faz com que o professor saia do abstrato para o concreto.	Muito positivo!
Facilitador	Facilita a concepção do processo da aprendizagem
Na produção de material concreto	Facilitadora de aprendizagem
O lúdico facilita no contexto em compreender e criar os conceitos matemáticos pelos alunos.	É importante pra instigar e aprimorar o raciocínio do aluno.
Ensinar matemática através do lúdico é despertar no aluno interesse pela disciplina, uma vez que o aluno busca aprender com dedicação facilita no seu aprendizado.	Excelente. Mas precisamos de um ambiente propício para um bom desempenho dos nossos alunos.

Fonte: Magalhães (2021)

ANÁLISE DE RESULTADOS

A pesquisa, mostra que em geral os docentes ensinam da maneira como foi ensinado. No que se refere à utilização do lúdico na Escola Estadual José Mota, constatou-se que os docentes desta escola não utilizam com frequência esse instrumento, que a falta de planejamento incluindo essa ferramenta de ensino torna difícil a sua aplicação, a falta de apoio pedagógico também é um dos fatores que dificultam a aplicação dessa ferramenta. Desta forma vale ressaltar que a ludicidade deveria ser utilizada com mais frequência em sala de aula, pois é prazeroso aprender se divertindo, criando, usando o raciocínio logico para resolver os problemas que se sobressaem nas atividades escolares.

Compete ao docente adentrar em seu planejamento a utilização da ludicidade em sala de aula, proporcionando atividades que sejam capazes de auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Dessa forma o docente tem uma maravilhosa ferramenta em suas mãos, pois assim os discentes conseguem um melhor convívio com colegas e professores, tornando a sala de aula um espaço de satisfação de se frequentar.

Com isso permite favorecer a aprendizagem com sucesso. "A criança adapta o seu comportamento para que se ajuste a realidade ao passo que o brincar simbólico era "assimilativo" adaptar à realidade para que se ajuste aos seus desejos" (MOYLES, 2006, p. 26).

Contudo averiguou que muitas das vezes embora o professor planeje trabalhar de forma lúdica é impossibilitado por falta de recursos didáticos, os quais deveriam ser proporcionados pela gestão da escola, através de recursos dos programas do governo repassado para as escolas.

Diante do que foi exibido, se verificou que o ensino da matemática de forma lúdica colabora diretamente para o desenvolvimento do discente e uma ferramenta facilitadora para o trabalho docente, sendo um incentivo para a extensão do raciocínio lógico matemático e das habilidades dos educandos.

Assim sendo, a ludicidade surge como um componente essencial, podendo ser utilizada como um mecanismo de elaboração de novos métodos de ensino, e também com um mecanismo de aprimoramento de conteúdos já foram postos em execução pelo próprio educando, enriquecendo a aprendizagem dos discentes através do amparo de técnicas mais dinâmicas, divertidas e prazerosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa foi possível levantar uma discussão lúcida e crítica com relação ao lúdico como ferramenta facilitadora no ambiente escolar, partindo de um levantamento teórico onde buscou-se retomar as concepções de alguns autores com relação ao tema para que, então, localizar o lúdico na escola.

Este aporte teórico foi apoiado através da coleta de dados através de questionários aplicado no Ensino Fundamental II, na Escola Estadual José Mota, assim como a observação da aplicação de uma aula lúdica pelo docente, que foi foco para analisar junto ao material teórico estudado. Constatou-se que o lúdico se faz presente e é utilizado como metodologia diferenciada de ensino, sendo que com pouca frequência.

Desta maneira, se percebeu que os docentes relataram a falta de material e incentivo por parte da equipe pedagógica, que os mesmos entendem da importância da aula lúdica na disciplina de matemática, mas para que isso ocorra os mesmos tem que superar alguns obstáculos e muitas das vezes comprarem seus próprios materiais para que a aula aconteça.

Esta realidade escolar permitiu visualizar como os docentes vem se esforçando para melhorar sua qualidade de ensino através do uso de alternativas e recursos mais prazerosos para os alunos, apesar de se mostrarem presos a disciplinas e materiais específicos, os mesmos são sabedores que o “brincar” faz parte da infância e necessita ser valorizado e melhor explorado dentro da escola.

Dentre os resultados alcançados, a pesquisa demonstrou pontos positivos e negativos. Primeiramente, para mostrar aos professores de matemática do ensino fundamental II da escola Estadual José Mota a relevância de desenvolver com seus alunos a metodologia lúdica em sala de aula, que ficou evidente que ao se trabalhar os conteúdos de forma lúdica conseguiu romper as barreiras do aprendizado, que alguns alunos apresentaram facilidade ao aprender os conteúdos expostos de forma lúdica, os quais não conseguiram aprender pelo método tradicional.

Analisou-se que para este grupo de profissionais da disciplina de matemática, muitos são os desafios para a aplicação da ludicidade. Entre eles, a ausência de suporte pedagógico, espaço e tempo hábil para realizar atividades diferenciadas e a falta de recurso didáticos para este fim, tudo isso causa desanimo, porém não os impossibilita de ir em busca para alcançar o aprendizado de seus educandos. Em meio a estas problemáticas, os docentes vêm buscando furar a bolha do sistema de ensino que impede a transformação e dinamização da ludicidade, pois muito se cobra e pouco disponibilizam.

Visando o papel atuante do educador no desenvolvimento das práticas pedagógicas em relação ao processo de ensino e aprendizagem através da ludicidade, faz-se necessário que esse educador esteja apto a "entender e falar" a linguagem dos seus alunos, despertando os seus interesses de participação nas aulas e motivando-os fazendo aflorar o desejo de querer apreender absorvendo e internalizando de maneira mais eficaz o que lhes foi ensinado já que, a ludicidade dentro do processo de ensino e aprendizagem vem atuar como mediadora para que haja de fato uma construção do conhecimento e do saber.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo. Linha Viva. In: **Revista Nova Escola**, nº 195, setembro de 2001, p. 43. BRASIL, Mistério da Educação e Cultura.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Matemática. Brasília: 1998.

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino de matemática:** uma prática possível. 4.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

FOSSA, John A. **História da matemática, uma forma contextualizada o ensino da matemática**. 2001.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, M. M**. O Brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 1999.

MOYLES, J. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

TENÓRIO, Valdemir de Oliveira. **O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem dos Conceitos Matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Humaitá/AM.** Manaus: UFAM, 2010.



A DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR

Viviane Paz Brittes Panke
Pós-Graduanda em Gestão Escolar

PANKE, Viviane Paz Brittes. A democracia da gestão escolar. In: GREGÓRIO, Tânia C. da Conceição; COUTO, Cremilda Barreto; ARAUJO, Rodrigo da Costa (org.). **Leituras em educação**. São Paulo: Opção editora, 2022. v. 10. DOI 10.26893/desleituras.v10i10.125

Resumo:
O presente estudo constitui-se numa pesquisa qualitativa, bibliográfica e descritiva. Seu objetivo é compreender a forma como ocorre o processo democrático na gestão pública escolar e a sua importância na formação de um espaço de participação e de formação cidadã. O estudo descreve as origens do processo democrático da gestão escolar, sua legalização a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 e a sua normatização com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), o papel do gestor escolar nesse contexto, a prática desse processo no dia a dia da escola pública e as perspectivas de manutenção e melhoria desse modelo de gestão escolar. Para a realização da pesquisa foram realizadas buscas em artigos publicados em meio eletrônico, onde se destacam Bordignon e Gracindo (2002), Libâneo (2005), Oliveira (2005). O estudo permite compreender a importância do processo democrático na gestão escolar pública, em que a coletividade, representada pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselhos de Classe atuam em conjunto em prol do atendimento das necessidades da escola e dos seus alunos.
Palavras-chave: Democracia. Gestão escolar. Gestor. Coletividade.

Abstract:
This study is a qualitative, bibliographic and descriptive research. Its objective is to understand the way the democratic process occurs in public school management and its importance in the formation of a space for participation and citizen training. The study describes the origins of the democratic process of school management, its legalization after the promulgation of the Federal Constitution in 1988 and its standardization with the Law of the Guidelines and Bases of Education (Law 9.394/96), the role of the school manager in this context, the practice of this process in the day to day of the public school and the perspectives of maintenance and improvement of this school management model. In order to carry out the research, researches were carried out in scientific articles published in an electronic medium, in which the following scholars, such as Bordignon and Gracindo (2002), Libaneo (2005), Oliveira (2005), Paro among others. Legal foundations were also sought in the Federal Constitution of 1988, in the Law on the Guidelines and Bases of Education (Law 9.394/96) and in the National Education Plan (Law 13.005/14). The study allows us to understand the importance of the democratic process in public school management, in which the community, represented by the Association of Parents, Staff and Employees (APMF), School Council, Student and Class Councils work together to meet the needs the school and its students. Maintaining the democratic process in public schools depends on the awareness and training of managers willing to share school administration with the community.
Key words: Democracy. School management. Manager. Collectivity.

O presente estudo tem como objetivo estudar a forma como ocorre o processo democrático na gestão pública escolar e a sua importância na formação de um espaço de participação e de formação cidadã. Como objetivos específicos elenca-se o percurso percorrido pelo país na busca pela democratização das instituições públicas de ensino e os possíveis rumos para a sua real efetivação.

O estudo constitui-se numa pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e descritivo, baseada em artigos publicados sobre o tema. Destacam-se como referenciais nesta busca autores como Libâneo (2005), Bordignon e Gracindo (2002), Oliveira (2005), Paro (2007), Dalben (2004), entre outros. A pesquisa também está amparada em instrumentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005/2014).

Os princípios básicos da gestão escolar democrática estão baseados na participação e na transparência, e visam implementar políticas educacionais comprometidas com a qualidade de ensino. Destarte, exigem a participação e o comprometimento da comunidade com ações junto à Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselhos de Classe da escola. Essa participação depende da divulgação das ações pela equipe diretiva da instituição escolar, que deve apresentar as suas ideias à comunidade escolar.

A gestão escolar democrática, portanto, prioriza a participação de todo o coletivo em suas ações, envolvendo gestores, professores, funcionários, alunos e as instâncias colegiadas citadas

anteriormente, que dialogam entre si e opinam nas decisões e rumos da escola. Sem focar em poder de comando, a gestão democrática proporciona um espaço aberto ao diálogo, ou seja, cultiva uma relação horizontal entre os seus participantes.

A promulgação da Constituição Federal de 1988, também denominada Constituição Cidadã, foi o marco decisório na implantação da gestão escolar democrática no país, seguida da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Desde então, o processo de democratização nas escolas tem sido a base para uma educação de qualidade nas escolas públicas no país.

O tema, pela sua relevância, passa a ser desmembrado a seguir, possibilitando uma melhor compreensão do histórico que permeia o processo de democratização nas escolas públicas brasileiras, bem como as suas perspectivas futuras num país em que a Educação ainda não é o condutor principal das futuras gerações.

AS ORIGENS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

As primeiras discussões sobre a gestão democrática nas escolas brasileiras surgiram na década de 1980, e foram sendo lentamente atendidas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que começou a esboçar uma resposta às reivindicações de gestores e professores das escolas públicas.

Na época, convivia-se, ainda, com a memória de conflitos decorrentes da ditadura militar, além de expressivas desigualdades sociais e de acesso à educação pública, originadas, principalmente, pelo descompasso nos investimentos em educação e o grande interesse tecnológico, setor que necessitava de mão de obra especializada (GRACINDO, 2005).

A grande pressão pela industrialização capitalista e a necessidade urgente em descentralizar o processo de ensino-aprendi-

zagem fez com que a população passasse a pressionar um debate sobre a gestão democrática nas escolas públicas. A Constituição Federal, contudo, apesar de institucionalizar o processo, não efetivou sua prática, uma vez que carecia da mudança de mentalidade de toda a comunidade escolar e todos – pais, professores, alunos e funcionários – deveriam assumir a sua parcela de responsabilidade nesse novo cenário (GRACINDO, 2002).

Após quase uma década, em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocando em prática, assim, o que determinava a Lei Magna. A referida lei, complementada posteriormente pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, trazia em seu bojo, princípios como:

> a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; c) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; d) respeito à liberdade e apreço à tolerância; e) gestão democrática do ensino público e; f) consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2013).

O Brasil assumia, assim, o compromisso de estabelecer a democracia no contexto da gestão escolar, possibilitando a ampliação da participação popular nos rumos das escolas públicas. Esse compromisso segue, após mais de duas décadas, sendo perseguido e batalhado pela gestão escolar, que ao longo de todo esse tempo tem se confrontado com a estrutura do sistema educacional que ainda impede o avanço das inovações (GRACINDO, 2005).

Sabe-se, contudo, que para a efetivação da democracia na gestão escolar faz-se necessária a criação de espaços de diálogo entre as pessoas, que exige a disponibilização de tempo para que todos assumam conjuntamente as responsabilidades com vistas a uma educação de qualidade. É justamente sobre essa proposta que se declina o item a seguir.

A PROPOSTA DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

O termo "gestão" vem de *gestio*, derivado de *gerere*, que significa trazer em si, produzir. Gestão, portanto, não se resume ao ato de administrar, mas é ampliado por um poder que o sujeito traz em si, ou seja, que está contido em seu íntimo. Assim, pode-se afirmar que é a sua capacidade de participação que é ampliado no contexto do serviço público (HORA, 1996).

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 206, inciso VI, institui "a gestão democrática do ensino público, na forma da lei", o que é assim explicado por Cury (1997): "sendo a transmissão de conhecimento um serviço público, o princípio associa este serviço à democracia, o que significa que está implicada numa noção de participação na *gestio rei publicae*".

Como visto anteriormente, a gestão escolar democrática envolve ações que exigem a participação da comunidade escolar, composta por gestores, professores, pais, alunos e funcionários. Ela valoriza os pensamentos e ideias de toda essa comunidade, organizada em grupos de grêmio estudantil, grupos de mães, conselho deliberativo, que, juntos, buscam melhorias na educação e o bom andamento da escola.

Denominadas "Instâncias Colegiadas" – Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Conselhos de Classe – representam todos os segmentos da comunidade escolar. Seu objetivo é auxiliar o gestor em suas decisões no dia a dia da escola, visando sempre a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos (DALBEN, 2004).

No topo da pirâmide que compõe esse colegiado encontra-se a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), que mantém permanente atenção aos fatos que ocorrem na comunidade escolar a fim de analisar, discutir e tomar as decisões acertadas sobre questões pedagógicas e ou administrativas. A participação desse colegiado tem expressiva importância, pois ressalta a transparência de uma gestão democrática e participativa.

Na sequência e não menos importante encontra-se o Conselho Escolar, composto pelos segmentos representativos da comunidade escolar, como alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários, pedagogos, diretores e comunidade externa (DALBEN, 2004). A esses representantes cabe

> - deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola;
> - participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico;
> - analisar e aprovar o Calendário Escolar no início de cada ano letivo;
> - analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões;
> - acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e;
> - mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação. (BRASIL, 1996).

O Grêmio Estudantil é uma instância colegiada composta por estudantes que buscam se organizar e participar de movimentos estudantis com vistas ao fortalecimento da comunidade escolar e à defesa dos interesses desse segmento estudantil (DALBEN, 2004).

Já o Conselho de Classe está fundamentado no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, e costuma se reunir para discutir e avaliar as ações educacionais com vistas a garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos. Ele difere das demais instâncias colegiadas porque seus professores são conselheiros, juntamente com a direção e a equipe pedagógica, e têm o aluno como foco de suas discussões (DALBEN, 2004).

A LDB 9.394/1996, em seu art. 24, inc. V, embasa legalmente a criação dos Conselhos de Classe ao determinar a criação de órgãos de avaliação: "a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...]".

Na prática, o Conselho de Classe está organizado em três momentos: a) Pré-Conselho (levantamento de dados para análise do desempenho dos estudantes); b) Conselho de Classe (diagnóstico e definição das proposições que auxiliam o aprendizado dos alunos); c) Pós-Conselho (efetivação das ações).

A discussão e tomada de decisões por parte do Conselho de Classe é embasada em critérios qualitativos, como: avanços da aprendizagem, trabalho do professor para garantir esse avanço, a metodologia utilizada para tanto, o desempenho do aluno e sua evolução no ano seguinte, situações de inclusão e instrumentos de avaliação (DALBEN, 2004).

A equipe pedagógica, em conjunto com o gestor e os professores, são os responsáveis pela atuação e efetivo desempenho do Conselho de Classe. À equipe pedagógica cabe acompanhar o processo, que envolve reuniões sobre práticas pedagógicas, orientação e discussão dos critérios de avaliação; ao gestor incumbe garantir adequadas atividades pedagógicas e encaminhar os alunos que necessitam de apoio; e, finalmente, aos professores cabem as práticas e o planejamento das intervenções quando perceberem que os alunos estão em dificuldades de aprendizagem (CURY, 1997).

Em síntese, as atividades do Conselho de Classe podem ser resumidas no acompanhamento e avaliação da prática pedagógica, do planejamento, da avaliação e da recuperação dos estudos. Por intermédio dessas ações será possível:

> - auxiliar o diagnóstico dos problemas de aprendizagem;
> - definir encaminhamentos para solucionar os problemas (a partir desse diagnóstico);
> - propiciar a discussão coletiva sobre todo o processo de ensino e aprendizagem
> - apontar soluções em relação aos docentes e à instituição;
> - promover a aprendizagem a todos os estudantes. (DALBEN, 2004, p. 78).

No final do período letivo, segundo Dalben (2004), ao Conselho de Classe Final cabe retomar os registros para decidir pela

aprovação ou retenção do estudante. Todas as informações e decisões devem constar em ata, garantindo o histórico e preservação dos dados.

Cada um desses segmentos possui papel determinante na comunidade escolar, devidamente orientado pela LDB (Lei nº 9.394/1996), a qual está assentada no princípio da gestão democrática, a ser seguido por todos os sistemas de ensino e escolas públicas do país. A falta de normatização desse princípio nas escolas, contudo, fez com que a gestão escolar fosse desenvolvida de diversas formas no país, assumindo diferentes denominações, como: gestão participativa, gestão compartilhada, cogestão, etc., as quais repercutem em diferentes formas de interpretação e prática (PARO, 2007).

Todo o processo que envolve a gestão democrática está comprometido com mecanismos legais e institucionais que visam a participação social, seja mediante o planejamento e elaboração de políticas educacionais, na tomada de decisões, no uso de recursos, na execução das resoluções colegiadas ou, ainda, na avaliação da escola e da política educacional (PARO, 2007). Tudo isso visa estabelecer o processo democrático do ingresso e da permanência do aluno na escola, bem como garantir a qualidade do ensino.

Aos sistemas de ensino cabe, com base na Lei Maior, definir as normas da gestão democrática, cujos princípios estão definidos no art. 14 da LDB (Lei 9.394/96) e 2º do PNE (Lei 13.005/2014):

> Art. 14, LDB:
>
> - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
>
> - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; [...].

> Art. 2º São diretrizes do PNE:
>
> I – erradicação do analfabetismo;
>
> II – universalização do atendimento escolar;

> III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
>
> IV – melhoria da qualidade da educação;
>
> V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
>
> VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
>
> VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
>
> VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
>
> IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
>
> X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Os artigos supracitados revelam que os sistemas de ensino têm a missão de definir as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Devem, para tanto, seguir os preceitos instituídos pelos princípios que orientam a participação dos profissionais da Educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, da comunidade escolar e dos conselhos escolares. A efetivação desses princípios está regulamentada no art. 15 da LDB:

> Art. 15. Como condição para o estabelecimento da gestão democrática é preciso que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) integra a gestão democrática e a sua elaboração deve considerar o perfil dos estudantes, as condições da rede pública de ensino e a Política Educacional nacional. Quando todos participam das tomadas de decisões o trabalho se torna mais produtivo e assume contornos de respon-

sabilidade e comprometimento. O documento, portanto, deve ser elaborado com base na construção coletiva, com vistas ao fortalecimento do Conselho Escolar (DALBEN, 2004).

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) determina que a escola deve considerar as habilidades e conhecimentos do aluno a fim de fazê-lo progredir na educação, suprindo as suas capacidades que, posteriormente, lhe serão exigidas pela sociedade.

Estudos de Durau (2019) revelam que "O grande desafio da gestão democrática está em fazer com que toda a comunidade escolar se mobilize em busca de uma escola que ofereça ensino qualitativo, tendo como princípio norteador o seu Projeto Político-Pedagógico, o qual deve estar retratando fielmente a realidade da escola". É nesse contexto que o papel do gestor escolar tem fundamental importância, como demonstra o item a seguir.

O papel do gestor escolar

O gestor escolar tem um papel de grande importância junto à comunidade educacional, onde desempenha suas funções com vistas a atender a demanda dos professores e alunos, os quais dependem da sua competência e criatividade. Sua principal função é ouvir a comunidade escolar, a fim de suprir as suas necessidades. Seu poder, todavia, necessita ser ampliado e dividido entre os demais sujeitos que compõem a equipe diretiva da escola.

Bordignon e Gracindo (2002, pp. 151-152) assim se referem a essa divisão de poderes:

> O poder não se situa em níveis hierárquicos, mas nas diferentes esferas de responsabilidade, garantindo relações interpessoais entre sujeitos iguais e ao mesmo tempo diferentes. Essa diferença dos sujeitos, no entanto, não significa que um seja mais que o outro, ou pior ou melhor, mais ou menos importante, nem concebe espaços para a dominação e a

> subserviência, pois estas são atitudes que negam radicalmente a cidadania. As relações de poder não se realizam na particularidade, mas na intersubjetividade da comunicação entre os atores sociais. Nesse sentido, o poder decisório necessita ser desenvolvido com base em colegiados consultivos e deliberativos.

Apesar de ainda existir um pensamento que limita e restringe as ações do gestor escolar à questão administrativa, já se percebe uma linha firme que defende a ideia de que o administrativo deve estar a serviço do pedagógico, servindo de suporte para o atendimento dos objetivos educacionais da escola. Libâneo (2005) muito bem explica essa nova função do gestor escolar:

> O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários, o que se chama de gestão democrática, onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. (LIBÂNEO, 2005, p. 332).

Segundo entendimento de Hamze (2019), os atributos do gestor escolar envolvem os seus conhecimentos, habilidades e competências, mas, também, estão diretamente relacionados à prática de ensino em sala de aula, ou seja, ele precisa se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem que ocorre em sua escola. Ademais, deve diagnosticar e propor soluções aos possí-

veis conflitos que podem surgir entre suas equipes de trabalho, ser habilidoso e competente quanto às técnicas de administração do tempo a fim de garantir qualidade e produtividade profissional.

Assim, ao integrar objetivo, ação e resultado à sua rotina, o gestor atrai colaboradores que igualmente visam o bem comum da comunidade escolar. Os resultados são percebidos na prática diária do processo de gestão escolar, apresentado no item a seguir.

A prática da democratização da gestão escolar

Efetivar a gestão escolar democrática requer ações por parte de toda a coletividade, e podem ser sintetizadas da seguinte forma: realização de reuniões com a coletividade a fim de estabelecer trabalho coeso e garantir resultados satisfatórios para a escola, fortalecendo as relações de confiança e de comprometimento; incentivar a participação dos pais por intermédio de reuniões, assembleias, encontros para discussão de temas pedagógicos, observando o que deve ser mudado ou mantido na escola; troca de experiências entre a equipe pedagógica e professores a fim de avaliar o trabalho pedagógico que vem sendo realizado na escola (NETO, 2019).

A democratização da gestão escolar se confirma na medida em que todos os segmentos que formam a coletividade escolar compartilham dos mesmos objetivos e ações. É mediante o respeito das opiniões e de um trabalho integrado que envolve a escola, a família e a comunidade que o processo de ensino-aprendizagem se amplia, possibilitando a construção de conhecimentos que preparam para a vida pessoal e social (DURAU, 2019).

A gestão escolar é formada pela direção e equipe diretiva que, ao adotar o princípio da gestão democrática deve visar o trabalho coletivo, baseado na ética profissional e no comprometimento político-pedagógico com a educação pública. Ao Conselho Escolar cabe legalizar esse processo de participação coletiva (PARO, 1995).

Cabe à gestão escolar democrática, segundo Dalben (2004, p. 41), com base no que determina a LDB (Lei 9.394/1996), atuar com vistas a:

> - propiciar a participação de todos nas decisões, tornando-os corresponsáveis pelos resultados;
> - articular as relações entre todos os segmentos em torno da proposta pedagógica que se quer desenvolver;
> - primar pela transparência e comunicação nos processos de gestão.

A participação da coletividade na gestão escolar constitui-se num instrumento da democratização escolar. Para que isso se torne possível, contudo, é necessário que o gestor permita a participação da comunidade na tomada de decisões, onde possam ser discutidos problemas e questões da rotina da escola, bem como participar da elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico (NETO, 2019).

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 206, inc. VI, estabelece "a gestão democrática do ensino público na forma da lei", o que garante a participação da comunidade escolar nos seus processos decisórios. Nesse sentido, o PPP é um documento norteador dos rumos da gestão escolar, amparado pela LDB 9.394/1996 que, em seu art. 12, inc. I, determina que as escolas têm a obrigação de "elaborar e executar a sua proposta pedagógica". Em seguida, no seu art. 13, expressa que "os docentes incumbir-se-ão de [...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino". E, finalmente, no art. 14, inc. I, determina "a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola." (BRASIL, 1996).

Entende-se, portanto, que cabe às escolas a elaboração do PPP, bem como a sua execução e avaliação. Nesse sentido, conhecidas as peculiaridades inerentes à escola, o documento deve conter em sua elaboração os seguintes elementos: identificação do estabelecimento; diagnóstico da instituição (marco situacional); fundamentos teóricos (marco conceitual); planejamento (marco operacional); avaliação e referências.

Segundo determinação da LDB, a elaboração do PPP deve ser conduzida pela equipe gestora da escola com a participação de toda a comunidade escolar, cujos segmentos – pais, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e comunidade externa – devem ter voz ativa na sua elaboração. Ao Conselho Escolar, inserido nesse contexto, cabe o papel de mobilizador da comunidade escolar, devendo orientar e conduzir a elaboração do PPP.

Devidamente elaborado, o PPP deve ser avaliado anualmente, conforme justificativa determinada pela Instrução 003/2015 do SUED/SEED: "face às estratégias utilizadas no diagnóstico, os princípios didático-pedagógicos definidos, o planejamento das ações, as tomadas de decisões coletivas e a execução das ações por todos os segmentos da comunidade escolar". Manifesta, ainda, que o documento deve ser

> reelaborado sempre que ocorrer mudanças no processo educacional, as quais serão resultantes de um contínuo processo de discussão e avaliação no âmbito da instituição para atender as necessidades da comunidade escolar, adequando a referida modificação aos dispositivos da legislação educacional vigente. (SUED/SEED, 2015).

O Plano de Trabalho Docente é outro importante documento que faz parte do cenário pedagógico. Elaborado individualmente por cada professor, visa organizar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, seguindo o entendimento e a prática de cada docente, sempre amparado pelo PPP. Nesse Plano, o professor define o tipo de abordagem que fará em determinada disciplina, ou seja, constitui-se numa sistematização das atividades a serem desenvolvidas pelo professor (PARO, 1995).

Legalmente, o Plano de Trabalho Docente está amparado pelo Estatuto do Magistério (Lei Complementar n. 7, de 22 de dezembro de 1976), que assim expressa em seu art. 82:

> O professor ou especialista da Educação tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições, cabendo-lhes manter

> conduta moral, funcional e profissional adequada à dignidade do Magistério, observando as normas seguintes: [...] Quanto aos deveres: [...] h- participar no processo de planejamento de atividades relacionadas com a educação para o estabelecimento de ensino em que atuar.

Da mesma forma, a LDB (Lei 9.394/1996), em seu art. 13, determina: "Os docentes incumbir-se-ão de: II- elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]." Enquanto o Regimento Escolar traz a seguinte orientação: "[...] Compete aos docentes: IV. Elaborar seu Plano de Trabalho Docente; [...]" (DURAU, 2019).

Apesar de não haver um modelo específico do Plano de Trabalho Docente, alguns elementos são essenciais para a sua prática: identificação, conteúdos, justificativa/objetivos, metodologia/recursos didáticos, avaliação e referências. Cabe ao professor, em sua respectiva disciplina, dar estrutura e agilidade ao Plano, o qual deve ser elaborado anualmente, de acordo com as turmas que compõem o período letivo (PARO, 1995).

As atividades propostas pelo docente e relatadas no Plano de Trabalho Docente são, também, registradas no Livre Registro de Classe, documento que legitima a rotina dos alunos, ou seja, tem a finalidade de registrar o conteúdo das aulas, a metodologia utilizada pelo professor, a frequência dos alunos às aulas e o seu aproveitamento escolar. O funcionamento do Livro Registro de Atividades deve estar em sintonia com o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, a Matriz e a Proposta Curricular, o Calendário Escolar e a legislação educacional vigente (DURAU, 2019).

A Instrução do SUED/SEED nº 005/2014 normatiza a utilização do Livro Registro de Classe quanto a normas e prazos de seu preenchimento na rede estadual de ensino. Cabe à escola disponibilizar de um espaço adequado para sua guarda e tempo para sua constante atualização, tendo em vista que o Conselho de Classe se mune do seu conteúdo para realizar as suas análises.

Esses são requisitos essenciais para a uma liderança escolar democrática. Sua manutenção e ampliação nas escolas públicas

brasileiras dependem de um trabalho conjunto a fim de normatizar e praticar o que foi instituído pela Constituição Federal de 1988. Somente por intermédio da participação coletiva e da ação colegiada será possível romper com o modelo tradicional de educação e garantir o bem comum de toda a comunidade escolar.

O futuro da gestão democrática nas escolas públicas é desafiador e requer esforços conjuntos de toda a coletividade, como demonstra o item que segue.

RUMOS E PERSEPCTIVAS DA DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR

O século XXI trouxe consigo mudanças substanciais em todos os setores, especialmente na área da tecnologia. Esse novo cenário também e percebido na forma de educar os filhos, o que influi diretamente na escola. Além disso, há, ainda, as questões sociais, impulsionadas pela necessidade de trabalho de ambos os pais para a manutenção da família.

Aos filhos são oferecidas diferentes opções de estudo e lazer como forma de substituição da presença dos pais, fazendo com que grande parte deles seja criada por terceiros ou, então, engrossam as aulas de aula em período integral, onde obtêm os primeiros referenciais de regras e de educação. Destarte, conforme explica Lima (2003, p. 112),

> Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas.

Em consequência, ao assumir a administração de uma escola, o gestor enfrenta inúmeros desafios e dificuldades, como a falta de recursos físicos e materiais da escola, a não participação da família, o despreparo dos profissionais docentes, entre outros.

Instituída após a promulgação da Constituição Federal de 1988, e regulamentada em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), a gestão escolar democrática veio para auxiliar nesse processo de unir esforços em prol da Educação pública. Segundo Soares (2004, p. 39), "Os gestores da educação contemporânea, que buscam uma abordagem atualizada com a realidade do século XXI, precisam de alternativas para acompanhar as constantes mudanças do cenário atual, sem se esquecerem da função primordial da escola".

Para o autor supracitado, cabe à comunidade escolar auxiliar na produção de uma nova cultura educacional, em que haja elevados níveis de comprometimento. Nesse cenário, a participação do aluno pode ocorrer mediante o uso dos novos recursos tecnológicos, amparado por planos escolares devidamente atualizados e sincronizados com a atualidade.

A gestão escolar democrática no atual contexto contemporâneo deve garantir uma educação de qualidade mediante a melhoria dos serviços educacionais. Para tanto, o gestor deve buscar a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, em que esses passam a ser corresponsáveis pela elaboração de um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Estudos de Lück (2009, s.p.) revelam que a evolução do processo de democratização escolar só acontece quando não há acomodação do gestor:

> O segredo é nunca ficar satisfeito com o que já foi conseguido. A satisfação leva à acomodação, o que deixa o gestor impossibilitado de perceber perspectivas para alcançar novos patamares. É muito comum ouvir diretores dizendo, em cursos de formação, "isso eu já faço" ou "isso a minha escola já tem". Fica evidente que, contente com a situação posta, vai ser difícil ele se mobilizar para qualquer mudança. É preciso ter cuidado, pois os processos educacionais são complexos e sempre há desdobramentos novos a desenvolver. Resultados e competências podem sempre melhorar. Portanto, a resistência às mudanças impossibilita uma possível otimização na qualidade do sistema educacional e delimita o progresso da inovação que poderia ser muito mais amplo e promissor,

> se ao invés de aceitar de forma cega as práticas pedagógicas exercidas como se fossem a única e a melhor forma de ensinar, mantivessem os educadores e gestores abertos às novas tendências, estratégias e possibilidades educacionais. A escola funciona como um paraquedas, isto é, apenas funciona de forma eficiente se estiver totalmente aberta. É dessa forma, de mente aberta, com novos desdobramentos, conhecimentos e metodologias que os resultados e competências tendem sempre a melhorar na educação, tornando o futuro um lugar promissor.

Urge, portanto, a formação de gestores e docentes empenhados em garantir uma educação de qualidade, bem como a ampliação da gestão democrática, envolvendo cada vez mais todos os segmentos da coletividade. Somente assim será garantido acesso às melhores ferramentas tecnológicas, em que a educação seja inclusiva, oferecida a todos os alunos, sem restrições.

Para garantir essa educação de qualidade urgem esforços em todas as áreas a fim de alcançar resultados de aprendizagem e de ensino, possíveis de refletir "em um plano pedagógico e promissor de ação, com projeção na administração e implementação eficiente dos recursos tecnológicos, humanos, financeiros e de infraestrutura. Enfim, tudo aquilo que implica diretamente a qualidade da aprendizagem dos alunos". (GODOI, 2017, p. 38). O autor segue afirmando que, hoje, os professores devem "[...] ser motivadores, iluminadores, catalisadores, porque preparar os alunos para o século XXI não é apenas voltar-se para a tecnologia ou habilidade para uma economia globalizada".

Já se percebeu que no século XXI a educação envolve criatividade, inovação, consciência cultural, engajamento civil, comunicação, produtividade, colaboração, iniciativa e liderança – requisitos essenciais para dinamizar as salas de aula. Nesse cenário, o gestor deve se esforçar para manter a comunidade escolar atualizada em relação aos mais diversos temas, considerando sempre a formação dos alunos num mundo em constante transformação (OLIVEIRA, 2005).

Existem, segundo Oliveira (2005), nas primeiras décadas neste novo século, inúmeras formas de otimizar o processo de

democratização escolar, entretanto, entende-se que o comprometimento de todos os segmentos representativos da comunidade escolar seja o essencial para garantir o futuro dos alunos numa educação de qualidade.

A efetivação de um processo de gestão democrática requer planejamento eficiente, envolvendo todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. O diálogo, portanto, é o ponto que marca o início do planejamento das ações escolares, as quais reúnem as principais representatividades de cada segmento, composto por famílias, alunos, gestores, funcionários e professores (MACHADO, 2019).

Para que isso realmente se efetive é preciso que o gestor crie laços, a fim de que todos os representantes se unam no momento da implementação de uma gestão democrática escolar. Ademais, é importante ter em mente os objetivos da instituição de ensino, bem como considerar todas as possibilidades e necessidades da escola, do seu quadro docente e discente. Cabe lembrar, neste momento, que em uma democracia as ações são realizadas levando em conta o coletivo e as suas necessidades, o que faz com que nenhuma decisão seja tomada sem a concordância de todos, tampouco que as consequências não sejam analisadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo compreender a forma como acontece o processo democrático na gestão escolar e a sua importância na formação de um espaço de participação e de formação cidadã. Para tanto, procurou-se, inicialmente, fazer um resgate da trajetória histórica em busca da democracia na instituição escolar.

Situados no contexto social e político brasileiro, buscou-se compreender a proposta que permeia a administração escolar, bem como o papel que o gestor desempenha para o alcance dos objetivos da instituição. Nesse cenário, o gestor deve estar consciente da importância de sua atuação como educador e administrador, abrindo

novos caminhos para a escola, contando, para tanto, com o apoio da coletividade, representada pelas Instâncias Colegiadas.

Conscientes do papel de cada uma dessas instâncias, o estudo se debruça sobre a prática da gestão escolar democrática, bem como sobre as formas de participação de cada uma de suas representações. Compreendeu-se que o objetivo da gestão escolar democrática é aproximar os alunos da escola de todo o coletivo, formado pela família, professores, gestores, funcionários e toda a comunidade externa, de forma que se mantenham dispostos e participativos no processo de ensino e aprendizagem. São inúmeras as possibilidades de aproximação da comunidade com a instituição escolar que opta pela gestão escolar democrática.

Gestão escolar democrática é o compartilhamento das ações e decisões pela comunidade, fazendo com que todos sejam motivados a crescer juntamente com a escola, a fim de que possam conquistar os seus objetivos e alcançar novos patamares de desenvolvimento.

Por fim, cientes de que o processo de democratização da gestão escolar envolve o enfrentamento de inúmeros desafios, esboçou-se um breve panorama dos rumos a serem trilhados por esse novo modelo de administração escolar, que exige a conscientização de todos os sujeitos envolvidos.

Refletir sobre a gestão escolar democrática, todavia, leva a acreditar na relevância social da Educação e na possibilidade de construção de uma escola a partir da colaboração da coletividade. Nesse contexto, cada cidadão tem sua parte de responsabilidade nos rumos da Educação do país. Somente ela pode garantir as transformações que estão em andamento e transformar o país num lugar melhor para se viver.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: município e escola. In: FERREIRA, N. S.; AGUIAR,

M. A. (org.). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL (Constituição, 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. **Lei Complementar n. 7, de 22 de dezembro de 1976.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino de 1° e 2° graus de que trata a Lei Federal n° 5.962, de 11 de agosto de 1971, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/ legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=7682&codItemAto=67588>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ _Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CURY, C.R. Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselho de Classe e avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DURAU, Marcia Regina. **Relato:** gestão democrática e construção do Regimento Escolar. Dia a dia Educação. Curitiba: Secretaria da Educação, 2019. Disponível em: <http://www. gestaoescolar.diaa-

dia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=367>. Acesso em: 16 abr. 2019.

ESCOLA DA INTELIGÊNCIA. **Gestão escolar democrática:** o que é e como aplicar? Disponível em: <http://escoladainteligencia.com.br/gestao-escolar-democratica-o-que-e-e-como-aplicar/>. Acesso em: 16 abr. 2019.

GODOI, Juan Pablo Barea. A importância do gestor educacional do século. **Diálogos Educ. Revista**. Campo Grande, v. 8, n. 2, dez./2017, pp. 25-36.

GOVERNO ESTADUAL. Secretaria da Educação. **Instrução 003/2015 – SUED/SEED**. Estabelece orientações sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico/Regimento Escolar. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2015_sued_seed/ instrucao00315 sued_seed.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

GOVERNO ESTADUAL. Secretaria da Educação. **Instrução 005/2014 – SUED/SEED**. Estabelece as normas e prazos para preenchimento do Livro Registro de Classe na Rede Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/ instrucoes2014%20sued%20seed/instrucao0052014seed-sued.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Democratização da educação no Brasil: o discurso não cumprido que rege a descentralização, municipalização e autonomia das escolas. In: **Anais do II Congresso Nacional de Administração da Educação do Fórum Português de Administração da Educação**. Lisboa/Portugal, 2002.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **A democratização da educação básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Boletim n. 20. TV Escola, Programa Salto para o Futuro, 2005.

HAMZE, Amélia. Gestão democrática. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://educador. brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/gestao-democratica.htm>. Acesso em: 16 abr. 2019.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papiros, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloisa. **Desafios da liderança nas escolas**. 2009. Disponível em: <https://gestao escolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>. Acesso em: 29 mar. 2017.

MACHADO, Christian David. **A gestão escolar no século XXI**: os desafios dos novos gestores. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/gestao-escolar>. Acesso em: 19 abr. 2019.

NETO, Claudio. A gestão escolar democrática ainda é um desafio para os educadores? **Nova Escola**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1923/a-gestao-escolar-democratica-ainda-e-um-desafio-para-os-educadores>. Acesso em: 16 abr. 2019.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Gestão educacional:** novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papirus, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PATRUNI, Sandra Iara Lopes Gomes. O papel da gestão democrática nas escolas. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/o-papel-gestao-democratica-nas-escolas.htm>. Acesso em: 16 abr. 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, n. 29, fev/abr. 2004.