

**Nilce Vieira Campos Ferreira
Andressa Lima da Silva
Daniel Mario Carceglia
(Organizadores)**

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: **Argentina e Brasil (Centro-Oeste, Nordeste e Norte brasileiros)**



EDITORA ARA

1ª Edição - 2024

Cuiabá/MT

**Nilce Vieira Campos Ferreira
Andressa Lima da Silva
Daniel Mario Carceglia
(Organizadores)**

**PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:
Argentina e Brasil (Centro-Oeste, Nordeste e Norte brasileiros)**



EDITORA ARA

1ª Edição - 2024

Cuiabá/MT

PRODUÇÃO EDITORIAL

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pesquisas em educação e tecnologias educacionais [livro eletrônico] : Argentina e Brasil (centro-oeste, nordeste e norte brasileiros) / organização Nilce Vieira Campos Ferreira, Andressa Lima da Silva, Daniel Mario Carceglia. -- Cuiabá, MT : Editora Ara Publicações, 2024.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83004-07-9

1. Desenvolvimento social 2. Educação - Argentina 3. Educação - Brasil 4. Inovações educacionais 5. Professores - Formação profissional 6. Tecnologia educacional I. Ferreira, Nilce Vieira Campos. II. Silva, Andressa Lima da. III. Carceglia, Daniel Mario.

24-210329

CDD-370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Esta publicação é de acesso público e gratuito. Download e compartilhamento são permitidos, desde que garantidos os créditos à Editora ARA, à organização e às autoras e autores. Não é permitida a utilização para fins comerciais. Revisões textuais e de normalização bibliográfica é decisão de autores e organizadores.

DOI: 10.56518/edara.978-65-83004-07-9



Este livro contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<https://editoraara.com.br/>
contato@editoraara.com.br



EDITORA

EDITORA ARA

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Alejandro Herrero (USAL/UNLA-Argentina)

Dra. Amône Inácia Alves (UFG)

Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT)

Dra. Cleicinéia Oliveira de Souza (UFMT/UNIR)

Dr. Daniel Ovigli (UFTM)

Dra. Fernanda de Alencar M. Albuquerque (UFVJM)

Dr. Gabriel Torres Gomez (UNICARTAGENA - Colômbia)

Dra. Joira Aparecida Leite de O. A. Martins (UFMT)

Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR)

Dr. Jorge Alberto Lago Fonseca (IFFarropilhas)

Dr. Juliano Guerra Rocha (UFJF)

Dra. Juracy Machado Pacifico (UNIR)

Dra. Laura Susana Guic (UNLA-Argentina)

Dr. Luciano da Silva Pereira (UFMT)

Dr. Neil Franco (UFJF)

Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT)

Dra. Oresta Lopes Perez (COLSAN-México)

Dra. Patrícia dos Santos Begnami (UNIARARAS)

Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR)

ASSESSORIA E GESTÃO DE POLÍTICAS

Dra. Carminha Aparecida Visquetti (IFMT)

Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR)

Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR)

Doutorando Túlio Marcel R. de Vasconcelos Figueiredo (IFMT)

ASSESSORIA E ACOMPANHAMENTO

Doutorando Anderson de Jesus (USC-Espanha)

Doutorando Jordan Antonio de Souza (UFMT)

Mestra Nataly Ginnette Rojas (Unilasalle-Colômbia)

ASSESSORIA, DESIGN E ARTE

Ana Clara Alves Vieira Faria

pcannaclara@gmail.com



AGRADECIMENTOS

Às pesquisadoras e pesquisadores do Centro-Oeste e Norte brasileiros e da Argentina pelas valiosas contribuições em prol da ciência e de uma educação crítica e reflexiva. Às agências de fomento que apoiam nossas pesquisas: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes; Fundação Rondônia de Amparo ao Desenvolvimento das Ações Científicas e Tecnológicas e à Pesquisa do Estado de Rondônia - Fapero; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso - Fapemat, entre outras. Somos gratos pela colaboração e estímulo de todas e todos que se unem para que possamos publicar os resultados das investigações que realizamos.

PREFÁCIO

Recebi, com grande entusiasmo o convite para prefaciar este compêndio de pesquisas e tecnologias educacionais, imerso nas realidades da Argentina e das regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil. Esta obra exprime um esforço conjunto de estudiosos, pesquisadores e profissionais comprometidos com o avanço da educação e do desenvolvimento social. Ao explorar as nuances culturais, socioeconômicas e educacionais dessas regiões, oferece uma visão abrangente das oportunidades e desafios enfrentados no campo da educação. Desde estratégias inovadoras de ensino até o papel das tecnologias emergentes, cada capítulo abona *insights* valiosos concernentes as políticas públicas, práticas pedagógicas e pesquisas futuras. Mais do que uma compilação de estudos, este livro é um convite para uma reflexão profunda sobre como podemos promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

A obra está dividida em dois Eixos Temáticos. O Eixo Temático I "Educação, Tecnologias e Pesquisa com Dados Censitários", destaca-se como uma intersecção entre a educação, a tecnologia e a análise de dados demográficos, que favorecem a compreensão e aprimoramento das instituições educacionais. A utilização de dados censitários na pesquisa educacional abre portas para uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, econômicas e culturais que interferem no acesso à educação, na equidade educacional e nos resultados acadêmicos. Ao combinar métodos tradicionais de pesquisa com tecnologias inovadoras, este eixo demonstra o potencial transformador da análise de dados na formulação de políticas educacionais pouco mais decididas.

Os capítulos reunidos no Eixo Temático I abordam uma variedade de questões pertinentes, desde a identificação de disparidades regionais até a avaliação de intervenções educacionais

específicas. Cada contribuição propicia uma perspectiva única e fundamentada, que enriquece o debate acadêmico e fornece diretrizes práticas para a tomada de decisões baseadas em evidências. Ao mesmo tempo, destaca os desafios éticos e metodológicos inerentes à pesquisa com dados censitários e enfatiza a importância da proteção da privacidade e da garantia da integridade dos dados levantados e analisados.

Desta feita, nossa perspectiva é de que este eixo sirva como um guia valioso para educadores, pesquisadores, formuladores de políticas e todos aqueles comprometidos com a construção de um futuro mais justo e igualitário guiados pela educação.

O Eixo Temático II: "Educação Popular, Ensino e Formação de Professores, Internacionalização no Ensino Superior", se traduz em um importante campo de estudo e reflexão, que aborda questões elementares para o desenvolvimento da educação em âmbito global. A interconexão entre educação popular, formação de professores e internacionalização no Ensino Superior é fundamental para promover práticas educacionais inclusivas, culturalmente relevantes e socialmente responsáveis. O eixo reúne em seus capítulos, amplas perspectivas, experiências e pesquisas que exploram os desafios e as oportunidades associadas a essas áreas interrelacionadas. Ao investigar a educação popular, reconhece a importância da participação comunitária, da pedagogia crítica e da construção de conhecimento a partir das experiências e saberes locais. A formação de professores busca capacitar profissionais engajados e reflexivos, preparados para enfrentar os desafios complexos da sala de aula contemporânea.

A internacionalização no Ensino Superior, por sua vez, promove a diversidade cultural, a colaboração acadêmica e a mobilidade estudantil, enriquece a experiência educacional e prepara os estudantes para atuar em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado. Os ensinamentos e as reflexões

apresentados no Eixo II não apenas informam práticas pedagógicas e políticas educacionais, mas também inspiram ações concretas para promover uma educação de qualidade, acessível e transformadora em escala global.

Isso posto, esperamos que este eixo inspire pesquisadores, educadores, formuladores de políticas e demais interessados a explorarem ainda mais o potencial dos dados censitários na promoção de uma educação mais equitativa, inclusiva e afetuosa.

O capítulo "História da Educação: Uso de Ferramentas Tecnológicas para Transcrição de Fontes Orais", traz uma contribuição significativa para o campo da história da educação, ao explorar o papel das ferramentas tecnológicas na preservação e análise de fontes orais. A história da educação é enriquecida pelas vozes e narrativas daqueles que vivenciaram experiências educacionais ao longo do tempo. No entanto, a transcrição precisa e a análise dessas fontes orais podem representar desafios significativos. É aqui que as ferramentas tecnológicas entram em cena, oferecem recursos inovadores para transcrever, organizar e analisar o vasto *corpus* de testemunhos históricos. Ao examinar o uso dessas ferramentas, o capítulo destaca não apenas as possibilidades oferecidas pela tecnologia, mas também os desafios éticos, metodológicos e técnicos associados à transcrição de fontes orais, como destacado por Bosi (1994), as lembranças dos fatos. Ao mesmo tempo, demonstra como essas ferramentas podem ampliar o acesso a materiais históricos, com vistas a democratizar a pesquisa e enriquecer nossa compreensão do passado educacional. Por meio de reflexões teóricas, este capítulo encerra valiosas contribuições para historiadores da educação, pesquisadores e estudiosos interessados na preservação e análise de fontes orais. Ao destacar a interseção entre história, tecnologia e educação, nos lembra da importância de adaptar nossas metodologias de pesquisa às exigências do mundo contemporâneo.

Assim, confiamos que este capítulo inspire novas investigações e abordagens metodológicas, enriqueça o campo da história da educação e amplie nosso entendimento acerca das complexidades do passado educacional.

O capítulo "Modelagem Matemática Desenvolvida com Estudantes de Assentamentos para a Aprendizagem Significativa Crítica", oferece uma perspectiva inovadora sobre a integração da modelagem matemática na educação de estudantes de assentamentos e promove uma abordagem de aprendizagem significativa e crítica. A modelagem matemática não apenas fortalece as habilidades quantitativas dos discentes, mas também os engaja em processos de investigação e resolução de problemas do mundo real. Ao utilizar essa abordagem em contextos específicos, como os assentamentos, este capítulo demonstra como a matemática pode ser uma ferramenta poderosa para habilitar os discentes a compreenderem e transformarem sua realidade. A aprendizagem significativa crítica (Moreira, 2000), vai além da mera memorização de conceitos matemáticos, incentiva os discentes a questionarem ativamente, a contextualizarem o conhecimento e a refletirem sobre as implicações sociais e políticas de suas descobertas. Este capítulo ilustra como essa abordagem pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de utilizar seus conhecimentos matemáticos para promover mudanças consideráveis em suas comunidades. As reflexões pedagógicas são valiosas para os educadores interessados em adotar uma abordagem mais contextualizada e crítica para o ensino da matemática. Ao destacar a importância da relevância e da utilização prática dos conceitos matemáticos, nos lembra do potencial transformador da educação matemática em contextos diversos.

Diante da síntese apresentada, creditamos que este capítulo inspire educadores, pesquisadores e formuladores de políticas a

explorarem novas estratégias para promover uma educação matemática mais significativa, inclusiva e crítica em todo o mundo.

O capítulo "Caracterização do perfil socioeconômico de alunos: painel interativo com o estrato do IFMT (2020-2023/1)", encerra uma contribuição significativa para a compreensão do perfil socioeconômico dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). A caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes é essencial para informar políticas educacionais e programas de apoio que visam promover a equidade e a inclusão no Ensino Superior (Reis; Velloso; Silva, 2021). Com a utilização de levantamento documental de época, analisa dados longitudinais e oferece possibilidades detalhadas sobre as características demográficas, socioeconômicas e acadêmicas dos estudantes do IFMT ao longo de um período de três anos. Ao fornecer uma visão abrangente do perfil dos estudantes, apresenta informações preciosas para a identificação de desafios e oportunidades específicas enfrentadas pelos diferentes estratos socioeconômicos. Além disso, destaca a importância da coleta e análise sistemática de dados para subsidiar a tomada de decisões informadas no âmbito institucional. Ao permitir uma exploração dinâmica e personalizada dos dados, essa abordagem facilita a identificação de tendências e padrões que podem orientar intervenções e políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria dos resultados acadêmicos e sociais dos estudantes.

Com isso, desejamos que este capítulo inspire outras instituições de ensino a adotarem abordagens similares para a análise e o acompanhamento do perfil socioeconômico de seus estudantes, e assim contribuam para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

O capítulo "Acervo e Repositório Digital: Memória do Instituto de Educação da UFMT (CMVIE/UFMT)", é uma contribuição significativa para a preservação e divulgação da

memória educacional da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A memória institucional desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na preservação do patrimônio educacional de uma instituição de ensino (Ferreira; Souza; Luna, 2020). O texto destaca a importância de um acervo e repositório digital dedicados à memória do Instituto de Educação da UFMT ao oferecer acesso a documentos históricos, fotografias, registros audiovisuais e outros materiais que documentam a trajetória e contribuições do Instituto ao longo do tempo. Ao fornecer uma plataforma digital para o armazenamento e compartilhamento desses materiais, o CMVIE/UFMT não apenas facilita o acesso público à história do Instituto, mas também promove a pesquisa acadêmica, o ensino e a aprendizagem ao permitir o uso desses recursos em atividades educacionais e projetos de pesquisa. Além disso, o capítulo destaca os desafios e oportunidades associados à criação e manutenção de um repositório digital, que inclui questões relacionadas à preservação digital, metadados e acessibilidade. Ao abordar esses desafios de forma sistemática, viabiliza reflexões contundentes para outras instituições interessadas em desenvolver iniciativas similares.

Destarte, aspiramos que este capítulo inspire outras instituições de ensino superior a reconhecerem a importância da preservação da sua memória institucional e a investirem em iniciativas de digitalização e criação de repositórios digitais. Ao fazê-lo, contribui para a valorização da história educacional e para a construção de uma base sólida para o futuro da educação.

O capítulo "Recenseamento como Forma de Produzir Dados sobre a População, Educação e Saúde nos Vales do Madeira e Mamoré-Guaporé a partir de 1917", faz uma análise detalhada do papel fundamental do recenseamento na produção de dados sobre aspectos demográficos, educacionais e de saúde nessas regiões desde o início do século XX. O recenseamento é necessário para

compreendermos a dinâmica populacional e as necessidades sociais de uma determinada área geográfica. Ao analisar os dados recenseamentais dos Vales do Madeira e Mamoré-Guaporé, o capítulo discute a evolução dessas comunidades ao longo do tempo, destaca mudanças demográficas, tendências educacionais e desafios de saúde pública (Alto Madeira, 1920). A partir de 1917, os recenseamentos nessas regiões proporcionaram uma visão abrangente das condições de vida da população e permitiram a formulação de políticas e programas específicos para atender às suas necessidades. Ao mesmo tempo, esses dados oferecem reflexões preciosas para historiadores, sociólogos e pesquisadores interessados na compreensão da história e da dinâmica social dessas regiões. Assim, o capítulo não apenas documenta os esforços de recenseamento realizados ao longo do tempo, mas também destaca os desafios enfrentados pelos recenseadores e as limitações dos dados disponíveis. Ao reconhecer essas complexidades, permite uma análise crítica e reflexiva sobre a confiabilidade e a utilidade dos dados recenseamentais para a pesquisa acadêmica e a formulação de políticas públicas.

Diante do exposto, adjudicamos que este capítulo incentive novas pesquisas e reflexões sobre a importância do recenseamento como ferramenta para a produção de dados sobre a população, educação e saúde em contextos regionais específicos. Ao compreendermos melhor o passado, podemos informar de maneira mais ativa as ações presentes e futuras voltadas para o desenvolvimento dessas comunidades.

O capítulo "Pátria Grande: Tensiones y Preguntas en la Construcción de una Práxis Popular", faz uma análise das tensões e questões envolvidas na construção de uma práxis popular voltada para a concretização do ideal de uma Pátria Grande. A noção de Pátria Grande transcende fronteiras políticas e geográficas, que busca promover a unidade e a solidariedade entre os povos da

América Latina. No entanto, a realização desse ideal enfrenta uma série de desafios, incluindo diferenças ideológicas, políticas e sociais que permeiam a região (Garcia, 2016). Assim, examina essas tensões e questionamentos de forma crítica e reflexiva, e assim contribui com os envolvidos na construção de uma práxis popular voltada para a integração e o desenvolvimento regional. Ao destacar os desafios enfrentados e as possíveis vias de superação, coopera para o enriquecimento do debate sobre o futuro da América Latina. Além disso, reconhece a importância da participação ativa e do engajamento da sociedade civil na construção de uma Pátria Grande inclusiva e democrática. Ao enfatizar a necessidade de uma práxis popular que seja sensível às demandas e aspirações das diversas comunidades da região, oferece um roteiro para a ação coletiva e a transformação social.

Acreditamos que este capítulo inspire reflexões profundas e diálogos construtivos sobre o significado e os desafios da constituição de uma Pátria Grande na América Latina. Que ele sirva como um ponto de partida para novas iniciativas e colaborações que promovam a solidariedade, a justiça social e o desenvolvimento sustentável em toda a região.

O capítulo "Modelos de Formação Inicial de Professoras: Projetos Logos e Fênix, Magistério, Prohacap e Pedagogia", traz uma análise abrangente dos diferentes modelos de formação inicial de professoras e destaca projetos e programas que têm impactado significativamente a educação ao longo do tempo. A formação inicial de professores desempenha um papel fundamental na preparação de profissionais qualificados e engajados, capazes de enfrentar os desafios complexos da sala de aula contemporânea. Este capítulo examina uma variedade de modelos e abordagens de formação, desde o tradicional magistério até programas inovadores como os projetos Logos e Fênix, o Prohacap e a Pedagogia. Ao destacar as características distintas de cada modelo, contribui com

educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais interessados na melhoria da formação de professores. Ele também reconhece a importância de adequar os programas de formação às necessidades específicas das comunidades e contextos educacionais locais, daí a importância de ouvir as vozes das professoras, como afirmam Serra e Barreto (2020). Assim, destaca os desafios e oportunidades associados à implementação desses modelos de formação, que inclui questões relacionadas à qualidade, acessibilidade e sustentabilidade. Ao abordar esses desafios de forma crítica, traz orientações práticas para o desenvolvimento e aprimoramento contínuo dos programas de formação de professores.

Dessarte, ambicionamos que este capítulo provoque reflexões aprofundadas e debates construtivos sobre os modelos de formação inicial de professoras e inspire novas abordagens e iniciativas que promovam uma educação de qualidade para todos.

O capítulo "Formação de Professoras Rurais nas Escolas Técnicas Federais no Brasil (1954-1963)", abona uma análise necessária do papel das Escolas Técnicas Federais na formação de professoras para atuarem em contextos rurais durante um período decisivo da história educacional brasileira. A formação de professores para atuação em áreas rurais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social e econômico dessas regiões. Ao examinar as práticas e políticas educacionais adotadas pelas Escolas Técnicas Federais entre 1954 e 1963, este capítulo discorre sobre os esforços realizados para atender às demandas específicas dessas comunidades. Ao longo desse período, as Escolas Técnicas Federais desempenharam um papel significativo na formação de professoras capacitando-as para atender às necessidades educacionais das áreas rurais, proporcionando-lhes habilidades técnicas e pedagógicas relevantes para o contexto agrícola (Gatti; Barreto; André, 2011). Isso posto, não apenas documenta os

programas e práticas de formação implementados nessas escolas, mas também destaca os desafios enfrentados e as lições aprendidas ao longo do processo. Ao reconhecer os sucessos e as limitações dessas iniciativas, contribui para a formulação de políticas educacionais mais acertadas para as áreas rurais.

À vista disso, confiamos que este capítulo inspire reflexões e diálogos construtivos sobre o papel das instituições de ensino técnico na formação de professores rurais e no desenvolvimento das comunidades agrícolas. Que ele também sirva como um ponto de partida para novas pesquisas e iniciativas que promovam uma educação de qualidade e inclusiva em todo o Brasil.

O capítulo "Ensino de História e Narrativas: Representação de Professores de Mato Grosso", viabiliza uma análise essencial sobre as práticas e perspectivas dos professores de História em Mato Grosso e destaca a importância das narrativas na construção do conhecimento histórico. O ensino de História é fundamental na formação dos estudantes, capacitando-os a compreenderem o passado, refletirem sobre o presente e imaginarem possíveis futuros. Nesse contexto, as narrativas desempenham um papel elementar, fornecendo uma maneira envolvente e significativa de trabalhar informações históricas e de estimular o pensamento crítico (Chartier, 1990). Neste sentido, investiga como os professores de História em Mato Grosso abordam o uso de narrativas em suas práticas de ensino, explorando suas percepções, desafios e estratégias. Ao destacar as diferentes abordagens adotadas por esses profissionais, viabiliza a promoção de um ensino de História mais democrático e envolvente. Além disso, reconhece a importância de valorizar as múltiplas perspectivas e experiências dos professores de História, com vistas a respeitar suas trajetórias individuais e incentivar a colaboração e o intercâmbio de ideias.

Por conseguinte, acreditamos que este capítulo inspire reflexões e diálogos construtivos sobre as práticas de ensino de

História em Mato Grosso e promova uma educação histórica mais inclusiva, crítica e significativa para todos os estudantes.

O capítulo "Jogos e Brincadeiras na Etnia Bakairi: Olhares para as Práticas Pedagógicas de Professores/as Indígenas", propicia uma análise essencial das práticas pedagógicas dos professores indígenas da etnia Bakairi e destaca o papel dos jogos e brincadeiras na educação e na construção de conhecimento dentro dessa comunidade. Os jogos e brincadeiras desempenham um papel central nas tradições culturais e na educação das comunidades indígenas que proporciona não apenas momentos de diversão, mas também oportunidades de aprendizado e socialização. Assim, esclarece como os professores Bakairi incorporam essas práticas em suas abordagens pedagógicas, a fim de promover uma educação culturalmente relevante e contextualizada. Ao analisar as práticas pedagógicas dos professores/as indígenas da etnia Bakairi, destaca a importância de valorizar e respeitar os conhecimentos tradicionais e as formas de aprendizado das comunidades indígenas. Ao mesmo tempo, reconhece os desafios enfrentados pelos professores/as na conciliação entre as tradições culturais e as demandas do sistema educacional formal. Como adverte Mascovicz e Oliveira (2010, p. 246) “[...] a cultura indígena vem sofrendo uma perda de identidade e uma modificação dela, a principal causa é a vivência com outra etnia principalmente com homem branco que historicamente se estabeleceu de forma violenta, preconceituosa e racista.” Desta feita, não apenas oferece uma visão detalhada das práticas pedagógicas dos professores/as Bakairi, mas também destaca a importância de ouvir e valorizar as vozes e experiências das comunidades indígenas na formulação de políticas e práticas educacionais.

Consequentemente, sugamos que este capítulo inspire reflexões e diálogos construtivos sobre a valorização da cultura e do conhecimento indígena na educação e promova uma abordagem

mais inclusiva, respeitosa e adequada para o ensino e a aprendizagem para a Educação Indígena.

O capítulo "O Estresse Discente na Educação Profissional e Tecnológica", permite uma análise essencial sobre um tema de grande relevância no contexto educacional contemporâneo: o estresse enfrentado pelos estudantes da educação profissional e tecnológica. O estresse é uma realidade comum entre os estudantes, especialmente aqueles que estão matriculados em programas de formação profissional e tecnológica, que muitas vezes enfrentam altas demandas acadêmicas e pressões externas. Discute os diferentes fatores que contribuem para o estresse discente nesse contexto específico, que inclui carga de trabalho intensa, competição, expectativas elevadas e desafios emocionais (Sturion; Boff, 2021). Assim, ao investigar o estresse discente na educação profissional e tecnológica, não apenas identifica os desafios enfrentados pelos estudantes, mas também destaca as consequências potenciais para sua saúde física, mental e emocional, bem como para seu desempenho acadêmico e sua qualidade de vida. Também, viabiliza estratégias de enfrentamento e apoio que podem ser implementadas para ajudar os estudantes a lidarem com o estresse de forma favorável. O que inclui desde programas de orientação e aconselhamento até a promoção de práticas de autocuidado e bem-estar.

Ao inspirar reflexões e diálogos, o capítulo traz contributos sobre a importância de abordar o estresse discente na educação profissional e tecnológica e promova ambientes de aprendizagem mais saudáveis, inclusivos e apoiadores para todos os estudantes.

O capítulo "Internacionalização do Ensino Superior na UFMT (1970-2016): Quem Financiou?", possibilita uma análise fundamental sobre um aspecto necessário da internacionalização do Ensino Superior: o financiamento por trás desse processo na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), ao longo de um período

significativo de sua história. A internacionalização do Ensino Superior desempenha um papel cada vez mais importante na formação de estudantes e na produção de conhecimento em um mundo globalizado. No entanto, entender quem financia esse processo é essencial para compreender suas implicações e garantir sua sustentabilidade a longo prazo. Ao pesquisar o financiamento da internacionalização na UFMT ao longo de quatro décadas, o capítulo discorre sobre as fontes de recursos, os modelos de financiamento e os impactos financeiros dessa iniciativa que majoritariamente chegam de agências de fomento do governo federal. Ele investiga o papel de agências governamentais, organizações internacionais, parcerias institucionais e outros atores no apoio à internacionalização da universidade. Destaca os desafios e as oportunidades associados ao financiamento da internacionalização do Ensino Superior, incluindo questões relacionadas à equidade, transparência e sustentabilidade financeira. Segundo Castro e Cabral Neto (2012), a América Latina tem baixo recepção e alto envio de estudantes para outras regiões do mundo, em especial para a América do Norte e Europa Ocidental.

De fato, este capítulo inspire reflexões profundas e diálogos construtivos sobre o financiamento da internacionalização do Ensino Superior, não apenas na UFMT, mas em instituições de ensino em todo o mundo. Que ele também incentive novas pesquisas e iniciativas que promovam uma internacionalização mais inclusiva, equitativa e sustentável.

Confiamos que as investigações, análises e descobertas aqui apresentadas liderem novas abordagens e iniciativas pesquisadoras que impulsionem o progresso educacional em nossas comunidades. Que esta obra sirva como uma fonte de inspiração e orientação para todos aqueles comprometidos com o aperfeiçoamento do sistema educacional, a fim de capacitar seres humanos a alcançarem seu pleno desenvolvimento e contribuírem indubitavelmente para o

mundo ao seu redor. Isso para que a educação cumpra a sua função social de desvelar, desalienar e transformar pessoas e sociedades, com vistas à superação da adaptabilidade e da conformação social que a educação pública ofertada no Brasil, tem mantido ao longo dos séculos (Mello, 2018).

Ângela Rita Christofolo de Mello

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_000	
EIXO 1: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E DADOS CENSITÁRIOS	29
1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA TRANSCRIÇÃO DE FONTES ORAIS	30
doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_001	
Nilce Vieira Campos Ferreira Ana Karolina dos Santos e Cunha	
2 A MODELAGEM MATEMÁTICA DESENVOLVIDA COM ESTUDANTES DE ASSENTAMENTO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA.....	52
doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_002	
Luis Carlos dos Santos Moura Junior Deive Barbosa Alves	
3 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ALUNOS: PAINEL INTERATIVO COM O ESTRATO DO IFMT (2020 - 2023/1).....	81
doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_003	
Ed Wilson Tavares Ferreira Nádia Cuiabano Kunze	
4 ACERVO E REPOSITÓRIO DIGITAL: MEMÓRIA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UFMT (CMVIE/UFMT)	112
doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_004	
Entoni Nascimento Carvalho Nilce Vieira Campos Ferreira	
5 RECENSEAMENTO COMO FORMA DE PRODUZIR DADOS SOBRE A POPULAÇÃO, EDUCAÇÃO E SAÚDE NOS VALES DO MADEIRA E MAMORÉ-GUAPORÉ A PARTIR DE 1917.....	134
doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_005	
Paulo Sérgio Dutra	

2º EIXO: EDUCAÇÃO POPULAR, ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR159

6 PATRIA GRANDE: TENSIONES Y PREGUNTAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRAXIS POPULAR.....160

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_006

Daniel Carceglia

7 MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: PROJETOS LOGOS E FÊNIX, MAGISTÉRIO, PROHACAP E PEDAGOGIA186

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_007

Gloraci Castro Pereira Albuquerque

Josemir Almeida Barros

8 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS NO BRASIL (1954-1963).....213

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_008

Carminha Aparecida Visquetti

9 ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVAS: REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORAS DE MATO GROSSO240

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_009

Regiane Cristina Custódio

10 JOGOS E BRINCADEIRAS NA ETNIA BAKAIRI: OLHARES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS263

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_010

Luciano da Silva Pereira

Bruna Maria de Oliveira

Juceli Domingas de Campos

11 SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A INCIDÊNCIA DE ESTRESSE EM ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM SEGURANÇA DO TRABALHO284

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_011

Tailor Alves Cabral

Andressa Lima da Silva

12 INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UFMT (1970-2016): QUEM FINANCIOU?.....	312
doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_0012	
<i>Jaira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins</i>	
SOBRE AUTORAS E AUTORES	337
IMAGEM DA CAPA	344

APRESENTAÇÃO

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_000

“Pesquisas em Educação e Tecnologias Educacionais: Argentina e Brasil (Centro-Oeste, Nordeste e Norte brasileiros)” apresenta um conjunto de textos que resultam de investigações que são realizadas nessas regiões e na Argentina.

Esta obra, organizada por um coletivo de pesquisadores e pesquisadoras integrantes da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu¹, para melhor organização e compreensão das temáticas, foi disposta em 2 eixos: I) **Educação, tecnologias e pesquisa com dados censitários**; II) **Educação Popular, Ensino e Formação de professores, internacionalização no ensino superior**.

Autoras e autores dessas regiões dialogam com temáticas que tem como interesse comum divulgar pesquisas realizadas em instituições educativas situadas na América Latina e no Brasil.

O texto que inicia o primeiro o capítulo **“História da Educação: Uso de Ferramentas Tecnológicas para Transcrição de Fontes Orais”**, de autoria de Nilce Vieira Campos Ferreira e Ana Karolina dos Santos e Cunha, apresenta algumas reflexões sobre o uso de fontes e métodos de pesquisa em História da Educação e dialoga com procedimentos de análises em uma perspectiva da pesquisa histórica, tanto de fontes escritas, quanto de fontes oriundas da coleta de testemunhos, a partir do aporte de ferramentas tecnológicas para transcrição.

¹ Consulte as obras publicadas pela RECONAL-Edu:

<https://www.ufmt.br/unidade/reconaledu/pagina/publicacoes/2094>

Metodologicamente, a pesquisa analisa programas disponíveis para a transcrição de entrevistas e suas interfaces com a pesquisa historiográfica. As discussões apontam que a transcrição de áudio e vídeo é um procedimento árduo, moroso e algumas ferramentas tecnológicas podem otimizar e facilitar a transcrição e análise dessas fontes, muito embora precisem da interação e revisão atenta de usuários.

No segundo capítulo, **“Modelagem Matemática desenvolvida com estudantes de assentamento para a aprendizagem significativa crítica”**, Luis Carlos dos Santos Moura Junior e Deive Barbosa Alves, abordam as bases teóricas da Aprendizagem Significativa e da Aprendizagem Significativa Crítica. Os autores defendem que essas teorias estabelecem conexão entre os conhecimentos prévios e novos dos estudantes, a fim de promover uma aprendizagem significativa, na qual eles possam se engajar de forma crítica na sociedade, questionando informações e considerando crenças, ritos, ideologias e contextos. Ao investigar a Modelagem Matemática como método de ensino e aprendizagem significativo e crítico nas práticas cotidianas dos estudantes do Assentamento Rio Preto/TO, adotaram o estudo de caso como metodologia e abordagem qualitativa, considerando que o conhecimento é socialmente construído por meio da realidade, levando em conta o contexto histórico e analisando-o de forma integrada.

Ed Wilson Tavares Ferreira e Nádia Cuiabano Kunze, no terceiro capítulo da obra, **“Caracterização do Perfil Socioeconômico de Alunos: Painel Interativo com o Estrato do IFMT (2020 - 2023/1)”**, defendem que o conhecimento do perfil socioeconômico de seus estudantes é crucial na elaboração das suas políticas institucionais do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), uma instituição escolar que oferta educação profissional técnica e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, por isso possui uma comunidade acadêmica multifacetada, composta por estudantes provenientes de diversos contextos socioeconômicos. A investigação adotou a metodologia baseada na engenharia de software que implementou um painel gráfico interativo de apresentação de uma amostra temporal da caracterização do perfil socioeconômico dos alunos do IFMT. Autor e autora pontam que o painel gráfico interativo é um instrumento útil à comunidade em geral (interna e externa), que viabiliza o acesso fácil e intuitivo aos dados informacionais coletados na investigação, os quais possibilitam uma visão abrangente do perfil socioeconômico dos estudantes do IFMT.

O quarto capítulo, de autoria de Entoni Nascimento Carvalho e Nilce Vieira Campos Ferreira, "**Acervo e Repositório Digital: Memória do Instituto de Educação da UFMT (CMVIE/UFMT)**", explora os fundamentos que alicerçaram a criação do Acervo e Repositório do Centro Memória Viva do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso UFMT (CMVIE/UFMT). Autor e autora dialogam com as inovações trazidas pelo meio digital e levantam algumas reflexões sobre acervos e repositórios digitais. Ao mesmo tempo, apresentam como efetivaram a criação de um banco de dados digitais dessas informações disponibilizadas para acesso público, no formato aberto, de modo a divulgar e facilitar o acesso à documentação sobre a memória e história do Instituto de Educação, da UFMT, campus Cuiabá.

No 5º e último capítulo do 1º eixo, Educação, tecnologias e pesquisas com dados censitários, Paulo Sérgio Dutra discute o **“Recenseamento como forma de produzir dados sobre População, Educação e Saúde nos Vales do Madeira e Mamoré-Guaporé a Partir de 1917”**. O autor lança o olhar para a região Norte, em específico para o estado de Rondônia e discorre sobre o recenseamento como um meio para realizar uma radiografia das regiões dos Vales do Madeira e Guaporé e analisa a produção de dados e demandas relacionadas à educação e à saúde, bem como às questões correspondentes ao povoamento das zonas recenseadas, no que corresponde a compreensão do universo populacional, educacional, sanitário, profissional e origem das pessoas dessas regiões.

Inicia o segundo eixo “II) Educação Popular, Ensino e Formação de professores, internacionalização no ensino superior”, o texto de Daniel Carceglia, no sexto capítulo titulado **“Patria Grande: tensiones y preguntas en la construcción de una praxis popular”**, traz a configuração da Universidade Plurinacional de la Patria Grande (UPPaG), um consórcio educativo formado por instituições variadas da América Latina e do Caribe, cujo interesse comum é impulsar práticas educativas em seus territórios, a integração social e a transformação da realidade.

“Ensino de História e Narrativas: Representação de Professoras de Mato Grosso”, de autoria de Regiane Cristina Custódio, no sétimo capítulo, foi escrito a partir de uma pesquisa que buscava compreender a representação de professoras de História sobre o ensino de sua disciplina no século XXI, com o objetivo de analisar como essas mulheres reconstroem, por meio da representação sobre o ensino, a sua

inserção no espaço privado desde sua participação no espaço público como profissionais professoras. À pesquisa, interessava problematizar, dentre outros aspectos, em que medida a representação de cada uma das professoras sobre o ensino de história se aproximam ou se distanciam, bem como conhecer o modo como situam a sua existência na narrativa histórica.

O oitavo capítulo, **“Modelos de Formação Inicial de Professoras: Projetos Logos e Fênix, Magistério, Prohacap e Pedagogia”**, de autoria de Gloraci Castro Pereira Albuquerque e Josemir Almeida Barros, situa-se no eixo Educação Rural, e é distinta da ideia de rural na condição de reprodução capitalista. A atuação de docentes se habilitação, tinha presença maior em escolas rurais no interior brasileiro, o que levou o poder público a promover formações docentes, em sua maioria, ofertadas por meio de programas especiais, a exemplo de: Logos I e II, Fênix, Pró-Formação e Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), este último estritamente no estado de Rondônia. Diante disso, a pesquisa objetiva analisar trajetórias de formação e atuação de professoras rurais em Ji-Paraná, Rondônia, no período compreendido entre 1996 e 2022.

Carminha Aparecida Visquetti, no nono capítulo, traz o texto **“Formação de Professoras Rurais nas Escolas Técnicas Federais no Brasil (1954 -1963)”**. A autora mapeou cinco escolas técnicas federais brasileiras que ofertaram a nível de segundo grau, o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, compreendido entre 1954 e 1963, fase de implantação e extinção desses cursos. Foram analisadas legislações e normativas, além de práticas comuns aos cursos oferecidos, segundo os pressupostos do movimento teórico e

historiográfico da História Nova. A autora destaca que as professoras normalistas rurais recebiam formação geral e pedagógica que incluía o ensino de conteúdos voltados para a escolarização do doméstico, como Corte e Costura, culinária, bem como a aprendizagem de outros conteúdos comuns ao trabalho campesino, a exemplo, criação de pequenos animais domésticos e indústrias rurais caseiras.

“Jogos e Brincadeiras na Etnia Bakairi: Olhares para as Práticas Pedagógicas de Professores/As Indígenas” compõe o décimo capítulo. Luciano da Silva Pereira, Bruna Maria de Oliveira e Juceli Domingas de Campos analisam como professores e professoras indígenas trabalham os jogos e brincadeiras na escola da sua aldeia e perceber como os elementos lúdicos da cultura indígena estão nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena e concluem que as Diretriz Curricular para Educação Escolar Indígena percebe a ludicidade como uma potente possibilidade no fazer pedagógico na escola indígena, não se restringindo a educação infantil, mas a todas etapas da educação básica indígena.

Taylor Alves Cabral e Andressa Lima da Silva no décimo primeiro capítulo da obra debatem **“Saúde Mental e Educação Profissional: A Incidência de Estresse em Estudantes do Curso Técnico Subsequente em Segurança do Trabalho”** e analisam a prevalência do estresse discente na educação profissional tecnológica do Curso Subsequente de Segurança do Trabalho do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, em uma amostra de 113 discentes, matriculados do 1.º ao 4º semestre do curso. Em termos metodológicos, muniram-se da pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, a partir da aplicação de um questionário online, composto por perguntas objetivas e subjetivas. Autora e autor constaram que a incidência de sintomas do estresse nos discentes e a predominância dos sintomas em determinados períodos escolares por eles vivenciados.

Finaliza a obra, no décimo segundo capítulo, o texto **“Internacionalização do Ensino Superior na UFMT (1970-2016): Quem financiou?”**, de autoria de Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins. A autora apresenta algumas reflexões históricas sobre as principais instituições financiadoras de ações para promoção da internacionalização no ensino superior no Brasil. O objetivo da pesquisa é analisar quais foram as principais instituições financiadoras da internacionalização no ensino superior no Brasil, no recorte temporal de 1970 a 2016, utilizando como arquétipo a Universidade Federal de Mato Grosso. A autora utiliza a pesquisa bibliográfica e de fontes documentais e conclui que o movimento assumido pela internacionalização na UFMT, deu-se pela descentralização do orçamento internacional no setor responsável pelas relações internacionais da universidade, acarretando ações desarticuladas que acabaram por influenciar os percursos institucionais no que se refere à financiamentos e cooperação internacional.

O conjunto de textos aqui apresentados constituem, portanto, referência para pesquisadoras, pesquisadores e estudiosos da educação brasileira e da América Latina.

Há que se destacar ainda a nossa convicção e defesa em prol da ciência aberta, no formato *open access*, com o objetivo de compartilhar amplamente as pesquisas realizadas pela comunidade científica das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte brasileiras e América Latina para toda a sociedade.

Convidamos para uma proveitosa leitura.

Nilce Vieira Campos Ferreira
Andressa Lima da Silva
Daniel Mario Carceglia

1º EIXO

**EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E DADOS
CENSITÁRIOS**

1

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: USO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA TRANSCRIÇÃO DE FONTES ORAIS

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_001

*Nilce Vieira Campos Ferreira
Ana Karolina dos Santos e Cunha*

INTRODUÇÃO

A História da Educação é marcada pelos debates de ordem epistemológica e metodológica, em busca de desenvolvimento e renovação de seu campo de investigação. No âmbito da História Nova trazida pelo movimento que foi desenvolvida pela Escola dos Annales, encontramos fundamentos para nossas pesquisas. Claro está que sabemos que não existe história objetiva ou pura. Ou seja, ao escrevermos, é preciso demonstrar para quem lê, o que fizemos e como fazemos para que seja possível atribuir valor ao escrevemos. Convém, portanto, ao nos munirmos de múltiplos ferramentais e metodologias, aliarmos práticas recorrentes e comuns aos métodos da informática, bem como, levantar o debate sobre a imparcialidade das fontes e das técnicas utilizadas.

Na pesquisa historiográfica, o ofício deve ser rigoroso, seguir princípios éticos e o compromisso com a divulgação do conhecimento acumulado, enfim o ato de pesquisar não se alterou com o movimento dos Annales. O que as perspectivas trazidas pelos Annales possibilitaram foi um novo olhar para a

análise das fontes de pesquisa e de formulação de concepções a respeito de determinado tema. De fato, na arte de construção textual é preciso proceder à seleção de métodos, procedimentos e de instrumentos para realizarmos uma pesquisa historiográfica, para posteriormente, produzir um diálogo coerente entre as informações coletadas e as análises produzidas.

Na historiografia é comum encontrarmos um volume considerável de fontes que podem trazer reflexões sobre metodologias e técnicas de pesquisa, sobre o uso de fontes escritas, sonoras, iconográficas, testemunhos orais, audiovisuais, arquitetônicas, dentre outras, que constituem documentação importante para a compreensão de fatos ocorridos em determinado tempo, espaço e sociedades.

Essa enormidade de fontes disponíveis para consulta e análise permite uma compreensão de que a História da Educação se faz a partir de outras fontes históricas, mesmo quando não temos documentos escritos, afinal “[...] tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem [...]” (Febvre, 1985, p. 249).

Em específico, ao tratarmos de fontes orais, é preciso cuidado redobrado com a abordagem, afinal qualquer documento é “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziu, mas também de épocas sucessivas durante as quais se continua a viver [...]” (Le Goff, 1990, p. 103).

A produção de fontes e a análise em determinada pesquisa, portanto, não se fecha em si mesma, mas deve ser contextualizada, de acordo com a conotação histórica, uma vez

que permite compreensão sobre dada temática, lugares e tempos específicos da produção humana. Entrevistas, testemunhos coletados se tornam acervos que reúnem informações relevantes sobre a vida pessoal e profissional em uma comunidade e, igualmente, trazem significativa contribuição para a História da Educação e das instituições escolares, entre outros contributos.

No estrito domínio da metodologia de uma pesquisa, cabe-nos, por conseguinte, a elaboração de questionamentos, a releitura de nossas fontes, a exploração de novas fontes, bem como a prospecção de novas formas de análise. Desse modo, outros e novos procedimentos podem permitir a adequada compreensão do passado, isto é, é possível refinar ou construir nossos procedimentos, adaptando metodologias diferenciadas e adaptadas às nossas temáticas.

Nessa linha de raciocínio, a abordagem da temática explorada neste texto está estruturada em três seções. Na primeira delas tratamos de princípios essenciais à pesquisa oral de coleta de fontes, compreendendo essa etapa como uma forma de retroalimentar a história da educação e salvaguarda de memórias, tempos e lugares.

Na segunda seção é abordado o emprego contemporâneo e maciço de ferramentas para o uso na pesquisa oral, o que impõem demandas que precisam ser debatidas, bem como colocam em questão os próprios fundamentos da historiografia em educação: o uso de fontes orais e o tratamento de entrevistas.

Por último, na terceira seção, analisamos algumas ferramentas que podem ser aportes significativos para a transcrição e análise de fontes orais. Em seguida, a título de conclusão, apontamos que o uso de ferramentas tecnológicas

específicas para transcrição de fontes orais deve auxiliar a produção de conhecimento, de registro, de divulgação, de estabelecimento de uma prática reflexiva. O uso dessas ferramentas deve ser, portanto, uma operação metodológica consciente, que deve possibilitar condições a quem dela se mune para confirmar ou refutar o que foi explanado como verdade, como concepções sobre a problemática que foi enunciada em uma pesquisa.

PESQUISA ORAL, COLETA DE FONTES E TRANSCRIÇÃO

Ao optar pela realização de uma pesquisa, consoante os princípios da história oral, é provável que se ouça minorias, mas também que se apresente pessoas, trajetórias de vida, memórias, biografias, enfim, investigações que conduzem a respostas de questionamentos diante de dada realidade. A técnica da entrevista é utilizada para registrar testemunhos, narrativas e experiências individuais ou coletivas que permaneceram à margem da documentação produzida pela historiografia.

Na descoberta de fatos, de informações, o registro de memórias e de acontecimentos retroalimentam a história e salvaguarda o passado, o que permite documentar, arquivar e difundir memórias por meio de estudos referentes “[...] à experiência social de pessoas e de grupos.” (Meihy, 2005, p.17). Do mesmo modo, como dito, por Jacques Le Goff (1990, p. 477), no encontro com os documentos e memórias, registramos “[...] o presente e o futuro [...]”.

Ao proceder à realização de entrevistas e coleta de testemunhos, uma técnica de pesquisa que usamos para

investigar e contar uma parte da história de uma instituição, de uma pessoa, de um lugar, entre outras temáticas, buscamos investigar a memória que as pessoas guardaram ao longo do tempo, resultado de suas ações em dado tempo e lugar.

Trabalhando com a memória de pessoas que viveram ou realizaram determinadas atividades, determinantes à temática que exploramos, e que ainda estão vivas, é compreensível que determinados acontecimentos recuperados pela memória sejam revelados à medida que experiências e vivências são relatadas.

Ao mesmo tempo as memórias muitas vezes misturam passados e presentes em diferentes tempos, cabendo ao analisar as fontes, trazer reflexões sobre experiências coletivas no passado e no presente, além de outras considerações, como o fato de que a pessoa que nos traz seu testemunho está inserida em um determinado grupo, contexto familiar, social, nacional, enfim, há determinados fatores que influem na alteridade e nas mudanças trazidas pelo tempo. Testemunhos remetem as coisas que nos aproximam a costumes, modos, vivências pessoais e institucionais, e assim por diante.

Sobre as memórias que são coletadas é perceptível que o passado se conserva e atua no presente, mas isso não ocorre de modo homogêneo, uma vez que cada pessoa que entrevistamos guarda determinadas formas de ser e de viver, em suas respostas aos questionamentos levantados por pesquisadores recorrem, de um lado à “[...] memória - hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independente de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituíram autênticas ressurreições do passado.” (Bosi, 1994, p. 48).

A despeito de outras considerações a respeito da memória de um acontecimento ou de um fato, cabe ressaltarmos que compreendemos que o caráter dos relatos sobre um mesmo acontecimento histórico se altera ou se transforma de acordo com as lembranças de cada pessoa, ainda que todas e todos tenham vivenciados os mesmos acontecimentos. Portanto, frente aos desafios das fontes orais, o desafio é “[...] analisar a natureza desse sentido do passado na sociedade e localizar suas mudanças e transformações.” (Hobsbawm, 1998, p. 22).

Sabemos que o ato de lembrar, embora construído a partir de referências sociais e coletivas, é uma experiência individual, é profundamente marcada pela experiência que foi vivida socialmente, cujos fatos isolados, informações coletadas, bem como o comprometimento com a pesquisa, deverão remeter aos procedimentos metodológicos e técnicos da coleta e análise das fontes. Isto é, testemunhamos nossas recordações e “[...] se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar [...]”. (Bosi, 1994, p. 55).

É o que as entrevistas procuram suscitar: lembranças, memórias que ficaram guardadas de um passado que foi vivenciado, sentido. Pesquisadores questionam para responder determinada questão de pesquisa e, pessoas com tempo de atuação em determinadas áreas e comunidades são propulsores da vida presente de seu grupo e pessoas maduras que muitas vezes deixaram de ser membros ativos têm “[...] uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade.” (Bosi, 1994, p. 63)

Em relação aos testemunhos coletados, muitas outras respostas surgem e outras tecnologias auxiliam na produção e

análise das fontes orais, facilitam a captação das fontes que brotam da memória, como a gravação em vídeo e áudio. Por sua vez, há instrumentos que facilitam a transcrição das entrevistas, embora necessitem da interação humana para que o que foi dito e transcrito seja adequadamente compreendido. Tanto as entrevistas gravadas em áudio, quanto em áudio e vídeo podem constituir acervos e serem armazenados em arquivos, que podem ser consultados por outros pesquisadores e assim aumentar o alcance da investigação realizada.

Os procedimentos que adotamos ao realizar a coleta e transcrição de fontes precisam ser conhecidos de modo a propiciar credibilidade à pesquisa. A organização de uma sistemática de transcrição de entrevistas envolve, portanto, algumas etapas: pré-entrevista, entrevista, pós-entrevistas e transcrição. A primeira etapa é destinada a preparação e organização do projeto, seguido da execução da entrevista e deve propiciar um clima de aconchego, confiança e respeito ao entrevistado. A pós-entrevista constitui no prosseguimento da interação do entrevistador para com o entrevistado, com expressões de agradecimento, mantendo o contato para possível continuidade do projeto. Por fim, ocorre a transcrição da gravação oral para o código escrito. (Meihsy, 2005).

Neste texto, embora admitindo outras sistemáticas de transcrição, ratificamos que a melhor transcrição é aquela que é feita pelo/pela responsável pela coleta dos testemunhos podendo ser utilizadas diversas ferramentas de processamento de arquivos no formato digital, com a ressalva de que a revisão da digitação dos textos deve ser feita concomitantemente com a transcrição realizada pelo software adotado, como elucidaremos a seguir.

Durante muito tempo, não havia outros recursos, outros instrumentos que auxiliassem na transcrição de fontes orais. Com a criação do computador, um artesanato com memória que está pronta para responder a inúmeras questões, alocada à disposição de pesquisadores que tenham um aparelho com acesso à internet, abre muitas perspectivas e aponta caminhos que facilitam as diversas tarefas inerentes a qualquer pesquisa.

Abrindo imensas probabilidades, contudo, há determinadas normas e princípios éticos para validar uma pesquisa, frente aos recursos crescentes que são oferecidos aos utilizadores das ferramentas tecnológicas à disposição.

No caso, deste texto, muitas são as ferramentas tecnológicas disponíveis na internet para transcrição de entrevistas, a exemplo: Transcribe, Transana, Transkriptor, Amberscript e Reshape, que analisamos neste texto, entre outros.

Para Paul Ricoeur (1994, p. 85, v. I) “[...] o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo [...]”. Chamamos atenção para o fator temporal, porque a entrevista ocorre no presente a partir de ecos do passado e a narrativa só é significativa e “[...] atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal [...]”. (Ricoeur, 1994, p. 85, v. I).

Isto é, há determinadas operações cognitivas que somente quem realizou as entrevistas consegue analisar apropriadamente. A prática de realização de pesquisas com fontes orais é comum na elaboração de dissertações, teses, monografias e artigos científicos. Podemos utilizar uma entrevista como uma técnica de coleta de dados para a coleta de fontes subjetivos, por meio: a entrevista projetiva,

entrevistas com grupos focais, história de vida, entrevista estruturada, aberta e semiestruturada, entre outras formas.

Filmar e gravar os testemunhos é uma prática que permite a inelegibilidade posterior do que foi dito. Como técnicas de produção e tratamento de dados de pesquisas na área de História da Educação podemos citar entrevistas, diários de campo, gravação de vídeos e áudios, análise de iconografia, entre outras, em investigação de estudos qualitativos. A seguir analisamos algumas técnicas e instrumentos que permitem realizar o levantamento e tratamento de dados mediada pelas tecnologias digitais, de modo a apontar uma metodologia que aprimore os meios de transcrição potencializadas pelos recursos digitais disponíveis.

O FIO E A TRAMA DAS TRANSCRIÇÕES

A pesquisa em História da Educação, na busca por solucionar problemas e responder aos questionamentos que emergem em uma dada pesquisa, também se volta para a coleta de fontes orais. Contudo, a transcrição transforma áudio e vídeo em textos escritos, o que inevitavelmente implica em mudanças e interpretações variadas.

A transcrição pode ser realizada de modo manual, mas esse procedimento é trabalhoso e demorado, entretanto, elimina consideravelmente as chances de erro. Há programas de escuta de áudios e vídeos profissionais, desenvolvidos para auxiliar a transcrição de gravações. Programas e softwares podem ser utilizados, porém, tanto a transcrição manual ou por meios tecnológicos, devem ocorrer seguindo os princípios éticos que regulam qualquer pesquisa.

Cabe-nos, portanto, frente aos desafios das fontes orais “[...] analisar a natureza desse sentido do passado na sociedade e localizar suas mudanças e transformações [...]” (Hobsbawm, 1998, p. 22), lembrando que as lembranças e concepções expressas nos documentos transcritos, embora se origem no passado e pertençam ao passado, não são atemporais e ao serem analisadas e compreendidas historicamente, podem ser incorporadas, questionadas no presente, influenciando o presente.

Ou seja, as vozes de entrevistados tornam-se documentos que podem ser disponibilizados para consulta e tornam plausíveis fatos ocorridos, bem como suas transformações no tempo, cujas particularidades de produção devem ser analisadas com adequada fundamentação teórica e metodológica. Ou como nos diria Paul Thompson (1978, p. 258) podem nos “[...] revelar as fontes do viés, fundamentais para a compreensão social [...]”

Em suma, o que se quer esclarecer com esta discussão é que é necessário pesquisar, analisar e avaliar qual o recurso tecnológico que deve ser usado, considerando os pressupostos admitidos pela de História Oral e que tenha desempenho de acordo com as especificações, os requisitos e os princípios éticos inerentes a qualquer pesquisa.

Ao apresentar as etapas da pesquisa que realizamos em busca de softwares e ferramentas tecnológicas, de modo a conseguirmos suprimir a etapa mecânica da transcrição de entrevistas para dedicar-nos ao desafio e às reflexões e escolhas teóricas envolvidas no processo de transcrição, compreendendo que é uma etapa que inclui “[...] a passagem completa, com todos os detalhes, da entrevista gravada para a escrita.” (Meihsy, 2005, p. 77)

Como primeiro passo, realizamos uma pesquisa de programas, software e dispositivos externos nas mídias de divulgação tecnológicas. No campo de busca do *Google*, digitamos alguns descritores para selecionar quais *links* seriam relevantes para atender aos critérios da pesquisa, a saber: sites confiáveis com enfoque tecnológico, blog de divulgações acadêmicas e sítios eletrônicos oficiais de instituições de ensino público ou privado.

Em seguida, para encontrar o programa ou software de transcrição de áudio e vídeo, que atendesse aos princípios éticos da História Oral e que facilitasse o uso de transcrição nas pesquisas em História da Educação, definimos alguns critérios para avaliação de qualidade: I. Confiabilidade; II. Desempenho; III. Design/Visual; IV. Custo-benefício, considerando que há programas sem gratuidade; V. Adequada Escrita Ortográfica.

Buscamos ainda por melhor usabilidade da tecnologia educacional, muito embora saibamos que é quase impossível acompanhar o avanço das tecnologias, mas quanto mais evoluímos, mais necessitamos acompanhar às transformações que a tecnologia nos apresenta, em busca de facilitar ou melhorar métodos e técnicas de pesquisa. A esse respeito, apontamos que é necessário comprometimento ético, evitando a desumanização, em busca de autonomia, sem “[...] prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.” (Freire, 1979, p. 22).

Cabe apontar alguns princípios a respeito do uso da História Oral como técnica, compreendendo as diversas formas de manifestações orais humanas, capacitando-se de toda uma metodologia e instrumentalização, compreendendo

que envolve um conjunto de procedimentos iniciados com a elaboração de um projeto, cuja continuidade leva à um conjunto de pessoas que devem ser entrevistadas.

No projeto de pesquisa a ser seguido é preciso “[...] planejamento da condução das gravações; transcrição; conferência da fita com o texto; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.” (Meihy, 2005, p. 17-18)

Vale ressaltar a questão ética, é imprescindível que haja a transparência procedimental, um elemento fundamental ao método da história oral, no qual o pesquisador deve demonstrar claramente ao entrevistado os seus objetivos e torná-lo não apenas mero fornecedor de informações, mas um coparticipante da pesquisa, ciente de que suas histórias serão publicadas, não necessariamente apenas na forma escrita, bem como será disponibilizada à sociedade.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS PARA TRANSCRIÇÃO: UM PROCESSO DINÂMICO

Está claro e é amplamente discutido entre pesquisadores da História da Educação que uma abordagem metodológica deve permitir a apreensão do processo histórico em sua unidade dinâmica e contraditória. Uma vez que a História da Educação é um processo contínuo, constituído por rupturas e descontinuidades, e não uma mera somatória de fatos, o estudo histórico deve ser entendido como uma construção social, e não uma sucessão linear de fatos.

Para compreender e explicar esse processo dinâmico, a partir do estudo e da interpretação de sinais, de vestígios

materiais, de documentos disponíveis, de fontes orais e outras fontes que permitam compreender e analisar determinada realidade. Essa tarefa requer critérios específicos para selecionar e analisar as fontes encontradas para compreensão de fatos e fenômenos advindos do passado.

A coleta, a catalogação, a organização e a análise das fontes devem possibilitar reflexões pertinentes sobre ações que os sujeitos realizaram no passado, de modo a trazer novas reflexões e aprendizados, além da valorização da história, dos acervos históricos existentes e do que estamos construindo¹. A visita a diversos espaços que reúnem documentação, tais como arquivos, bibliotecas, hemerotecas, museus, presencialmente ou virtualmente, permite que ao manusearmos as fontes documentais, possamos analisar e construir novos conhecimento históricos.

Lembramos que o trabalho de pesquisa com fontes históricas implica um planejamento e adoção de procedimentos metodológicos, bem como domínio de conceitos e categorias referentes à temática que investigamos. Particularmente, a pesquisa em arquivos históricos, requer que o “[...] historiador que se aventura nos arquivos, de qualquer

¹ Importantes fontes documentais estão disponíveis no acervo virtual do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero - GPHEG (2023), grupo de pesquisa dedicado ao estudo da História da Educação, da organização de acervos históricos e da interação social em diversos cenários interacionais, especialmente escolares. Desde 2014, está vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso e registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. A respeito, consultar:

<https://www.ufmt.br/unidade/gpheg/pagina/apresentacao/2095>
<http://ara.ufmt.ifmt.edu.br>

época, tem que ter preocupações em conhecer o funcionamento da máquina administrativa para o período que pretende pesquisar. Estar ciente, por exemplo, das mudanças de nomenclatura e competências das repartições ao longo do tempo [...]” (Bacellar, 2008, p. 44).

Já a pesquisa com entrevistas exige que determinados procedimentos metodológicos que envolvem os diversos recortes da pesquisa que adotamos, tais como a escolha dos sujeitos, a coleta dos depoimentos e/ou histórias de vida, acuradas atitudes de quem realiza a coleta de informações durante a gravação das entrevistas, enfim, diversos cuidados que implicarão posteriormente na transcrição dos testemunhos para a forma escrita.

Está claro para nós que fatos e acontecimentos passados apontam que “[...] realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista.” (Thompson, 1978, p. 25).

Na busca de uma compreensão mais ampliada para essa realidade, de modo a otimizar a análise de testemunhos, após a coleta de fontes, analisamos alguns programas que podem auxiliar na transcrição de entrevistas.

Os programas que encontramos disponíveis em sites de busca para a transcrição de entrevista foram selecionados, visando uma ferramenta tecnológica educacional com interface didática. Os critérios que selecionamos para a pesquisa foram os citados acima, como visualizamos na tabela a seguir.

Tabela 1 - Descritores e síntese dos Programas: Trancribe, Transana, oTranscribe, Transkriptor, Virtual Audio Cable (VAC) + Speechlogger, Amberscript e Reshape

DESCRITORES	PROGRAMAS	BREVE SÍNTESE
Confiabilidade	Trancribe, Transana, oTranscribe, Transkriptor, Amberscript e Reshape.	Oferecem termo de Política de Privacidade para os usuários, trazendo mais confiança ao usar a ferramenta.
Desempenho	Trancribe, Transana, Transkriptor, Amberscript e Reshape.	Executa uma otimização de tempo, transcrevendo gravações de qualquer duração em poucos minutos.
Design/Visual	oTranscribe, Transkriptor, Virtual Audio Cable (VAC) + Speechlogger, Amberscript e Reshape	Dispõe de design simples e intuitivo, facilitando a utilização.
Custo-Benefício	oTranscribe, Transkriptor, Virtual Audio Cable (VAC) + Speechlogger e Amberscript	Propõe valores acessíveis e/ou gratuidade.
Escrita Ortográfica	Trancribe, Transkriptor, Virtual Audio Cable (VAC) + Speechlogger, Amberscript e Reshape	Fornece o produto com a escrita ortografia com alto precisão.

Fonte: Autoras (2022).

O primeiro programa analisado foi o Trancribe², que é um website americano, que oferece transcrição de áudio para texto, de forma rápida e segura em 60 línguas diferencia com recurso de Inteligência Artificial (IA). No programa há a

² Acesso em: <https://transcribe.wreally.com/>

descrição de que o software tem uma probabilidade de 90% de acerto.

O aplicativo é completo e outras ferramentas que auxiliam na edição ou adição de artigo, entretanto, é um serviço pago, mas oferece 30 dias grátis para testes, com créditos de 30 minutos. Após o período de teste é cobrada uma taxa de licença anual básica de 20 dólares, com crédito de transcrição automática, vendido separadamente a 6 dólares por hora de áudio transcrito.

Dentro dos critérios de seleção o software oferece a Política de Privacidade, que transmite confiança ao usuário, apesar de fazer transcrições em diferentes idiomas, todo o site está no idioma inglês e não disponibilizado opção para a Língua Portuguesa (BR).

O segundo programa, o Transana³, em sua tela inicial apresenta layout confuso e sem opção de tradução também. No site oficial é ressaltado que a empresa é um aplicativo para análise de dados e não somente uma ferramenta de transcrição de áudio, mas não foi possível fazer teste, mesmo tratando-se de um dos softwares com melhores avaliações no mercado, o site não fornece o teste gratuito, somente pacotes com valores não tão acessíveis, a partir de 150 dólares, com possibilidade de 50% de desconto para estudantes.

O terceiro programa analisado, o oTranscribe⁴, diferente dos softwares que ofertam transcrição automática, este oferece o editor de texto integrado ao áudio ou vídeo para facilitar a transcrição de forma manual totalmente gratuito. Sua principal vantagem é que pode ser acessado online, sem necessidade de

³ Acesso em: <https://www.transana.com/>

⁴ O programa pode ser acessado em: <https://otranscribe.com/>

instalação e login, com disponibilização de diferentes atalhos no teclado, facilitando o trabalho de transcrição.

O Transkriptor⁵, quarto programa analisado, tem interface simples e acessível para diversos idiomas. Compromissado em transcrever automaticamente reuniões, entrevistas, palestras e outras conversas com Inteligência Artificial (IA) de última geração.

Para novos usuários é oferecido 90 minutos para transcrição gratuita, como teste para verificação de qualidade, mas é permitido ver o resultado das transcrições apenas online, sem ser possível baixar ou exportar para outros formatos de textos, o serviço pode ser adquirido a partir de 5 euros com direito de 300 minutos por mês.

O quinto programa analisado, o Virtual Audio Cable (VAC) + Speechlogger⁶ é composto por dois softwares, que devem ser usados em conjunto. O Virtual Audio Cable (VAC) é um software cujo único objetivo é conectar um cabo de áudio virtual dentro do dispositivo que será executado a transcrição, pode ser computador, notebook e até mesmo tablet, sua versão Lite é gratuita.

O Speechlogger é o programa que fará a ação de reconhecimento de voz online diretamente do website, ele também utiliza as tecnologias do Google de fala para texto, oferecendo resultados superiores na transcrição. Possui opções como: pontuação automática, salvamento automático, marcadores temporais, capacidade de edição no corpo do texto, tudo isso pode ser ajustado durante a transcrição. Não é necessário registro, oferece um ótimo desempenho, porém não

⁵ O programa pode ser acessado em: <https://transkriptor.com/pt-br/>

⁶ O programa pode ser acessado em: <https://www.amberscript.com/pt-pt/>

tem uma otimização de tempo, ambos aplicativos transcrevem o áudio ou vídeo na mesma duração da gravação, que por algumas vezes pode ocupar horas para finalização.

O sexto programa, o Amberscript⁷, é pautado por três áreas: tecnologia, linguagem e ciência. Oferece seus serviços para empresas, para meios acadêmicos e profissionais de diversas áreas. Prestando os seguintes produtos: transcrição automática, transcrição manual, legendas automáticas, legendas manuais e preços personalizados e vende pacotes personalizados a partir de 10 reais a hora do vídeo ou áudio carregado.

O sétimo e último programa, o Reshape⁸, oferece suporte interativo 100% online, o aplicativo também usa a inteligência artificial (IA) para criar transcrições e expandir os conteúdos para novos formatos de forma fácil e rápido, é possível criar materiais complementares a partir da transcrição gerada. O site oferta apenas pacotes pré-pagos de minutos para utilização com 119 reais por 60 minutos que incluem: Transcrição Automática, Geração Automática de Legendas, Acesso Exclusivo ao Editor Online, Exportação p/ Word, TXT, SRT e VTT, Identificação de Tópicos e Atendimento por E-mail e Chat.

Cabe esclarecer, ao fim das observações e análises dos programas, que cada um deles oferece possibilidades de transcrição que são diferenciadas, ao considerarmos a escrita de conteúdo para novos formatos. O usuário, portanto, tem a opção de escolha de uma ou outra ferramenta de acordo com suas usabilidades, interesses e possibilidades.

⁷ O programa pode ser acessado em: <https://speechlogger.appspot.com/pt/>

⁸ O programa pode ser acessado em: <https://www.reshape.com.br/>

Neste artigo abordamos o uso de ferramentas tecnológicas para transcrição de áudio e vídeo com o intuito de apresentar possibilidades de, ao realizar pesquisa oral, poder transcrever as entrevistas com o uso de programas e softwares disponíveis na internet.

Sabemos que não se trata de utilizá-los necessariamente como modelos a serem padronizados, uma vez que os procedimentos metodológicos da pesquisa é condição para a produção de novos conhecimentos.

Para além dessas discussões que apresentamos, vale considerar que há uma a condição intrínseca e valorativa do desvendamento da operação com ferramenta virtuais, em quaisquer dos campos de pesquisa, nas pesquisas em História da Educação é preciso ainda mais a interação de quem realizou a pesquisa com a virtualidade das ferramentas tecnológicas que utiliza, de modo a configurar e evidenciar o diálogo com o passado, articulando as informações coletadas nas fontes orais com a riqueza que a dialogicidade particulariza no presente.

O avanço tecnológico oportuniza o uso de várias ferramentas uteis para as finalidades de dada pesquisa, como as que aqui foram explanadas, mas uma não se sobrepõe à outra, dado à singularidade de cada pesquisa. Enfim, a escolha de uma ou de outra de transcrição, cabe a quem irá utilizá-la.

Em suma, as fontes de pesquisa, quaisquer que sejam, documentos ou testemunhos, deve ser submetida à análise crítica, em busca de pistas para a solução de questionamentos e hipóteses, cujo exercício implica, ação, reflexão, interrogação, problematização para enunciar os valores característicos às fontes coletadas, favorecendo a compreensão do contexto e do entorno da demarcação de um problema e objeto de pesquisa.

O uso de ferramentas tecnológicas específicas tem também a finalidade de produção de conhecimento, de registro, de divulgação, de estabelecimento de uma prática reflexiva, em suma, deve ser uma operação metodológica consciente, que visa confirmar ou refutar o que foi explanado como verdade, como concepções sobre a problemática que foi enunciada em uma pesquisa.

A forma como nos munimos de métodos e de fontes, portanto, é uma condição precípua para que a realização de uma pesquisa em História da Educação adquira credibilidade e respeitabilidade acadêmica e científica, legitimando o estudo e a pesquisa à qual procedemos

Finalmente, reiteramos a importância de se investigar as possíveis contribuições de ferramentas tecnológicas como uma proposta possível para agilizar a transcrição de entrevistas e facilitar a análise dos testemunhos que foram coletadas por quem realizou a entrevista.

Concluimos que se que embora o processo de entrevista e transcrição são práticas comuns no âmbito acadêmico, faz-se necessário que as ferramentas tecnológicas sejam utilizadas de maneira correta, ou seja, explorando todas as suas potencialidades e recursos para aprimorar a prática do pesquisador, para que seus resultados sejam perceptíveis e, portanto, a sua inserção no contexto de documento histórico possa ser concretizada.

Ao seguir referenciais metodológicos, validados pela comunidade acadêmica, o uso de ferramentas como os que aqui descrevemos, pode e deve contribuir para o fortalecimento dos processos formativos, para a criação de atitudes e hábitos intelectuais, éticos e morais próprios do campo científico e da História da Educação.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Caros Bacellar. **Fontes documentais**. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). Fontes Históricas. São Paulo, Contexto, 2005.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1994.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. 2. ed. Tradução de Leonor Martinho Simões e Gisela Moniz. Lisboa: Presença, 1985, p. 87.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1998

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. Rio de Janeiro: Editora Vértice, 1990.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Tomo I. Campinas, SP: Papirus Editora, 1994.

THOMPSON, Paul. (1978). **A Voz do Passado**: História Oral. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

2

A MODELAGEM MATEMÁTICA DESENVOLVIDA COM ESTUDANTES DE ASSENTAMENTO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CRÍTICA

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_002

*Luis Carlos dos Santos Moura Junior
Deive Barbosa Alves*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa, no âmbito do Mestrado, foi elaborada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECim), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Assim, identificam-se perspectivas voltadas para a Educação do Campo e para a vida das pessoas que vivem nessas áreas, refletindo sobre “[...] seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (Fernandes; Molina, 2004, p. 64). Conforme descrito por esses autores, a relação entre cidade e campo é interdependente, e suas existências estão interligadas.

Nesse contexto, o movimento em direção a esse tipo de educação é concebido como uma representação do espaço de vida e resistência, estabelecendo relações entre natureza, trabalho e cultura.

Conforme mencionado nos estudos de Vásquez (2021, p. 33), “[...] a formação docente precisa ser repensada, pois ainda

há a necessidade de preparar esse profissional para estar em sala de aula e garantir uma formação adequada a sua realidade”. Situações e desafios podem dificultar o desenvolvimento de uma prática de ensino significativa.

Dessa maneira, empreendemos uma pesquisa voltada para o cotidiano dos estudantes do Projeto de Assentamento Rio Preto, localizado no município de Araguaína, Tocantins, utilizando das bases teóricas da Aprendizagem Significativa (Ausubel; Novak; Hanesian, 1963) e da Aprendizagem Significativa Crítica (Moreira, 2000), em conjunto com a estratégia de ensino e aprendizagem da Modelagem Matemática (Biembengut; Hein, 2000).

Com esse propósito, direcionamos nossos esforços para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, buscando conectar as práticas socioculturais realizadas no Assentamento com um maior leque de conhecimentos matemáticos nos anos finais desse segmento.

Nesse desenvolvimento, esperamos promover uma Aprendizagem Significativa e Crítica da Matemática, a partir de situações-problemas advindas do cotidiano desses estudantes, perpassando por uma abordagem que conduza à reflexão e à crítica dos resultados em relação aos seus conhecimentos prévios e os novos estruturados durante as atividades de investigação.

Portanto, nossa questão de pesquisa é: Como a Modelagem Matemática pode proporcionar um Ensino e Aprendizagem Significativo e Crítico nas práticas cotidianas de estudantes do Assentamento Rio Preto/TO?

Com o objetivo de responder a essa pergunta, direcionamos nossa investigação para: Investigar a Modelagem Matemática como método de Ensino e Aprendizagem

Significativo e Crítico nas práticas cotidianas de estudantes do Assentamento Rio Preto/TO.

Com esse propósito, a seguir, apresentaremos os aspectos teóricos para a produção de uma Aprendizagem Significativa e Crítica da Matemática em sala de aula.

OS ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Em suma, é necessário compreender as duas teorias, a estratégia de ensino e aprendizagem utilizada e como elas podem ser correlacionadas entre si. Para isso, abordaremos a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), a Aprendizagem Significativa Crítica (TASC), a Modelagem¹ e a conexão entre elas.

Na TAS, o fator mais importante a ser considerado são os conhecimentos que o estudante possui, visando estabelecer relações entre aprendizados antigos e novos para alcançar uma Aprendizagem Significativa.

Esse fenômeno é chamado de subsunção, que é o conceito já existente na estrutura cognitiva, capaz de “[...] servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que esta adquira, assim, significado para o indivíduo [...]” (Moreira, 2006b, p. 15).

Nessa perspectiva, esses subsunsores são correlacionados aos novos conhecimentos, em que “[...] a nova informação se conecta com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo.” (Moreira, Masini, 1982, p. 7), ancorando-se em conceitos relevantes na estrutura cognitiva

¹ Para tornarmos a leitura mais simples e agradável, empregamos o termo Modelagem para referimos a Modelagem Matemática.

do estudante, em que o aprendizado emerge a partir dessa conexão.

Com esse intuito, a TAS estabelece duas premissas básicas e norteadoras para a ocorrência de uma Aprendizagem Significativa: em primeiro lugar, o estudante deve assumir a vontade de querer aprender, correlacionando seus subsunsores de maneira não-arbitrária e não-literal; em segundo lugar, os materiais de aprendizagem devem ser potencialmente significativos, possuindo uma expressividade lógica em relação aos conhecimentos para serem associados em sua estrutura cognitiva, conferindo-lhes significados substancialmente relacionáveis (Ausubel; Novak; Hanesian, 1963; Moreira, 2006a).

Nesse contexto, também são identificados os processos de subsunção: a reconciliação integradora, em que os elementos da estrutura cognitiva são reorganizados e recombinaados por meio das relações entre os subsunsores e os novos conhecimentos; e a diferenciação progressiva, em que os conhecimentos novos e antigos são comparados entre si para a construção de um novo conceito, adquirindo um novo significado.

Como contraparte, também é apresentada a Aprendizagem Mecânica, que é “[...] aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após” (Moreira, 2012, p. 12), uma vez que os conhecimentos prévios não são considerados para a compreensão do novo aprendizado.

Além disso, na TASC, a crítica é denominada, pois é a partir dela que o estudante pode usar artifícios para fazer parte da sociedade sem ser subjugado por ela, refletindo sobre seu cotidiano, suas ações e sua realidade.

Por definição, o termo “crítico” aqui adotado possui como interpretação ao de

[...] indagar o que é apresentado, tanto em sala de aula quanto no cotidiano, de maneira a confrontar a realidade e os porquês de ser/ocorrer de tal forma. As indagações críticas buscam conduzir o estudante a uma postura não submissa em relação ao conhecimento, uma vez que ele se sente provocado a buscar respostas para estas inquietações, seja por meio de pesquisas e/ou interpretações da realidade (Moura Junior; Alves, 2022, p. 6).

Com essas perspectivas, é necessário mudar as atitudes presentes no ambiente escolar, em que o estudante se dedique à elaboração de conhecimentos, utilizando da percepção, da reflexão e crítica para questionar a da realidade, buscando respostas para sua compreensão e ações futuras.

Portanto, Moreira (2000) apresenta onze princípios para a produção de uma Aprendizagem Significativa e Crítica, dos quais detalhamos três durante nossas análises: [...] o princípio da interação social e do questionamento, o princípio da não utilização do quadro-negro e o princípio do abandono da narrativa.

No *princípio da interação social e do questionamento*, observa-se que, em certo aspecto, ocorre a falta de questionamento ou timidez do estudante em participar, exigindo a proliferação e valorização do diálogo em sala de aula, que permite a troca de saberes entre eles e o professor, pois “[...] quando bem elaborada quanto a seu conteúdo

proposicional e a sua forma, poderá ser um meio razoável para se aferir o conhecimento do aluno” (Terzi, 1990, p. 117).

No *princípio da não utilização do quadro-negro*, Moreira (2011) relata que o “uso do quadro-negro” reflete a Aprendizagem Mecânica, onde o professor escreve, os alunos copiam e depois reproduzem nas provas. Para isso, é importante dispor de metodologias que utilizem materiais ou os ressignifiquem, pois isso convida à interação e à participação, incentivando questionamentos, comunicação de interpretações e compartilhamento do aprendizado (Magalhães; Villagrà; Grega, 2020).

Quanto ao *princípio do abandono da narrativa*, é essencial permitir a diversidade de vozes em sala de aula, não apenas centralizando no professor, mas também permitindo que os estudantes apresentem suas perspectivas em relação aos seus conhecimentos prévios em conjunto com os novos.

Com essa outra perspectiva, o professor assume o papel de mediador dos diálogos, participando deles, orientando a exposição de suas curiosidades, através do compromisso, interação e aprendizado de receber críticas, coordenando para facilitar negociações de significados (Damasio; Peduzzi, 2015).

Em relação à estratégia de ensino e aprendizagem, a Modelagem é utilizada, com base nos estudos de Biembengut; Heim (2000), tendo em vista que um fenômeno pode ser estudado e compreendido a partir de uma teoria matemática, bem como a inserção de conhecimentos iniciados a partir de um conjunto de ideias, estruturas, verificações, conclusões ou considerações para resolver um problema.

O objetivo é estimular conhecimentos e raciocínios matemáticos, podendo ocorrer em paralelo ao desenvolvimento da criatividade, da tomada de decisão, da

imaginação da e reflexão, estabelecendo conexões entre a Matemática e outras áreas do conhecimento, tornando-a interdisciplinar (Aragão; Barbosa, 2016).

De acordo com Biembengut; Heim (2000), a Modelagem é desenvolvida em três etapas: Interação, em que ocorre a formulação do problema e a coleta de dados e informações para a sua solução, planejamento e hipóteses; Matematização, que consiste em traduzi-lo em termos matemáticos, identificando variáveis e desenvolvendo o modelo; e Modelo Matemático, que se concentra na interpretação e validação do modelo desenvolvido na etapa anterior, examinando sua relevância e significado em relação ao problema que o originou.

Ao expormos essas duas teorias e a estratégia de ensino e aprendizagem, é importante considerar suas correlações para o desenvolvimento de uma Aprendizagem Significativa e Crítica da Matemática, integrando a Modelagem à TAS e à TASC.

Nesse sentido, ao utilizar a Modelagem, o estudante é levado a uma mudança de postura, deixando de ser um mero espectador para se tornar um sujeito ativo no processo de construção de seus conhecimentos matemáticos (Souza, 2021), promovendo sua percepção, análise, reflexão, criação e o desenvolvimento de relações entre os conteúdos matemáticos e suas experiências cotidianas.

De acordo com os estudos de Borssoi; Almeida (2004) e Almeida; Brito (2005), a Modelagem pode proporcionar uma Aprendizagem Significativa, pois desperta a predisposição do estudante para querer aprender ao se deparar com questões oriundas da realidade e ao participar das atividades,

considerando seus subsunsores para dialogá-los com os novos conhecimentos a partir da situação-problema.

Nesse ambiente de ensino, são oferecidas condições para o desenvolvimento de experiências para a Aprendizagem Significativa, permitindo que os estudantes verbalizem o que se passa em suas mentes ao pensarem sobre a atividade, possibilitando ao professor inferir sobre os modelos mentais, identificando evidências de atribuição de significados pelos alunos (Borsoi, 2013).

Para a TASC, a Modelagem pode abordar situações-problema que impactam a sociedade, podendo fazer parte da realidade do estudante, recorrendo ao seu senso reflexivo, crítico e criativo no ambiente escolar, pois:

As atividades de Modelagem são consideradas como oportunidades para explorar os papéis que a matemática desenvolve na sociedade contemporânea. Nem matemática nem Modelagem são “fins”, mas sim “meios” para questionar a realidade vivida (Barbosa, 2001, p. 4).

Com isso, é necessário utilizar metodologias que levem os estudantes a uma participação crítica na sociedade, empregando a Modelagem na busca, análise e validação de um modelo originado a partir de uma situação-problema, resultando em reflexões sobre o erro, a necessidade de reformulações e as implicações decorrentes disso (Silva, 2011; Skovsmose, 2014).

Diante desse direcionamento, é necessário um ambiente que promova o desenvolvimento de habilidades para a TASC, incentivando a argumentação e possibilitando ideias e formas

de pensamento que se complementem, permitindo que o estudante negocie significados, realize e receba críticas (Santos; Rodrigues, 2017).

Essa correlação entre as teorias da TAS e da TASC, juntamente com a estratégia da Modelagem, requer olhares voltados para as práticas diárias dos estudantes para serem problematizadas em sala de aula, permeadas por reflexões, questionamentos e críticas que expliquem os porquês do ser/fazer da situação-problema estudada, focalizando o ensino e a aprendizagem neles, usando a Matemática como ferramenta para investigações.

TRILHANDO A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa adota a subjetividade e as características do ambiente a serem conduzidas para a investigação, considerando o desenvolvimento de práticas que considerem os aspectos humanos.

Partindo desse direcionamento, empregamos da abordagem qualitativa, que sob a ótica de Oliveira (2007, p. 37), é um “[...] processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Nessa perspectiva, é considerado o Estudo de Caso (Yin, 2015) como guia para as ações, caracterizada por uma investigação empírica que inquire sobre um fenômeno contemporâneo, o caso, em profundidade e ponderando as suas circunstâncias reais.

Para delimitarmos, a pesquisa é conduzida a partir do interesse do pesquisador em entender fenômenos sociais

complexos, em que o contexto nem sempre é claramente distinguível, sendo que “[...] um *caso* representa um fenômeno espacial e temporalmente delimitado de importância teórica” (Gerring, 2019, p. 68, grifo do autor).

Como *lócus*, foi inserida em uma escola localizada no Projeto de Assentamento Rio Preto, pertencente ao município de Araguaína/TO, realizado com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em que houve a vivência do pesquisador durante quatro meses nesse local para entendimentos das práticas socioculturais, sendo trasladadas para a sala de aula. Sobressaltamos que esta *práxis* ocorreu entre março e julho de 2022.

Após convite para participação voluntária, delimitou-se oito estudantes com uma faixa-etária entre 14 e 15 anos de idade, designados nas análises da pesquisa por E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8.

O caso delineou-se como “A Modelagem Matemática desenvolvida pelos estudantes na escola do Assentamento Rio Preto, Araguaína/TO”, apresentada a partir da constituição das ações em campo ao utilizar da Modelagem com a TAS e a TASC.

Como instrumentos para produção de evidência, foi desfrutado da observação participante, entrevista e mapa conceitual.

Para a análise, é estabelecido a Combinação de Padrão (Yin, 2015) como a mais adequada de acordo com a perspectiva adotada, que comparar um padrão fundamentalmente empírico com outro de base prognóstica, onde, caso os padrões coincidirem ou se assemelharem, os resultados ajudam o Estudo de Caso a reforçar a validade interna da pesquisa.

Em adição, de acordo com Sinkovics (2018), visa exteriorizar modelos mentais explícitos e suposições, assim como na contextualização e formulação teórica clara, bem como sua operacionalização detalhada e precisa.

Desta forma, ao empregar a Modelagem com os estudantes, produto das situações-problema levantadas, é utilizado do caso voltado para o tipo integrado, apresentado duas Unidades de Análise Integrada (UAI): a primeira, A Modelagem Matemática do Grupo Milho; e, a segunda, A Modelagem Matemática do Grupo Farinha.

Para a primeira UAI, foram apontados os estudantes E1, E3, E4 e E6, e para o segundo, os estudantes E2, E5, E7 e E8. Para a presente escrita, desenvolveremos somente o primeiro.

Com estes direcionamentos teóricos e metodológicos, prosseguiremos a seguir mostrando os resultados construídos em campo, em que visualizaremos um mapa conceitual elaborado e os recortes das entrevistas realizadas para evidenciar a produção de uma Aprendizagem Significativa e Crítica.

DESENVOLVENDO A ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM OS ESTUDANTES

Para o desenvolvimento, foram utilizados os processos de Modelagem a partir de uma situação-problema apresentada pelos estudantes a partir das ações de plantação de milho.

Para esta situação-problema, foi desenvolvida a seguinte pergunta: “Após a produção de plantas de milho em um terreno, qual é o lucro obtido para a elaboração de silagem² de milho?”

² A silagem é o produto da trituração de uma planta, como o milho, ocorrendo posteriormente a fermentação anaeróbica dos açúcares e solúveis

Dessa maneira, iniciaram-se os processos de Modelagem por meio da Interação, depois Matematização, e, por fim, no Modelo Matemático, conforme explicitado nos estudos de Biembengut; Heim (2000).

Na etapa de Interação, ocorreu o levantamento de informações e dados referentes ao cultivo de milho por meio de pesquisas em sites, experimentos em campo e conversações com os familiares dos estudantes que realizam essa prática sociocultural no Assentamento.

Neste período, também foi realizada a familiarização com o tema, utilizando a chamada “interação de plantação”, ação na qual os estudantes cultivam o milho ao manusearem materiais aos quais possuem acesso, como a trena e a matraca/plantadeira manual, utilizando estacas de madeira para representar as plantas, conforme Figura 1.

Figura 1 - Realização da plantação pelos estudantes



Fonte: Autores (2022).

A partir disso, são identificadas duas informações essenciais para o processo de modelagem da situação-

em água, armazenado em silos e utilizado como alimentação para animais durante a estiagem (Cardoso; Silva, 1995).

problema: a distância entre as plantas e a distância entre as “ruas”.

Para delimitar essas informações, e de acordo com os moradores do Assentamento, o termo “rua”, “beca” ou “lera” refere-se à distância de uma fileira de plantas para outra em uma plantação, empregadas como espaçamento para o desenvolvimento das plantas, bem como para que o produtor possa andar entre elas e realizar sua limpeza e manutenção.

A partir dessas informações, é reconhecido o espaçamento necessário para o desenvolvimento da planta de milho, garantindo uma distância mínima e necessária para uma maior produção.

Nessa primeira etapa de Modelagem, o estudante é direcionado a sentir a vontade de entender e solucionar a situação-problema advindo de sua realidade, em que ele é o agente da busca de sua própria aprendizagem, e é permeado por orientações para instigar o *princípio da interação social* e do *questionamento*, sendo conduzido por meio das perguntas e da vontade de construir seu saber em sala de aula.

Após executar essas atividades e no levantamento dos dados necessários, essas informações foram compartilhadas entre eles, elaborando assim sua organização para serem utilizadas na etapa seguinte de Modelagem.

Na Matematização, foram levantadas as informações mais relevantes a serem consideradas na resolução, bem como as variáveis, identificando: a distância entre as plantas; a distância entre as “ruas”; o peso médio de uma planta de milho verde; o valor médio da venda de milho-verde na silagem; e os custos médios de áreas irrigadas.

Também, foi atentado ao terreno para a plantação de milho, utilizando o campo de futebol da escola, que representa

um quadrilátero irregular, ou seja, possui todos os lados com medidas diferentes entre si. Para isso, recorreu-se a outro conhecimento sociocultural dos moradores do Assentamento Rio Preto, a cubação de terra.

A cubação de terra é uma prática utilizada pelos moradores do Assentamento Rio Preto, e das redondezas, para calcular áreas de terrenos que possuem quatro lados. Ela é realizada em dois passos: primeiro, todas as laterais são medidas com o auxílio de varinhas com uma corda de dimensão específica, em metro ou em braça (2,2m); anotado, procede-se à média da soma dos lados opostos do quadrilátero e, em seguida, realiza-se o produto entre elas, resultando na extensão da área. Posteriormente, os moradores transformam esse resultado em outras medidas de área, como litro, tarefa e alqueiro.

Logo após a medição do campo de futebol, encontrando o valor correspondente aos lados do retângulo e sua área, foi utilizado das ferramentas matemáticas, como cálculo de área retangular, múltiplo e submúltiplos da unidade da medida metro, regra de três simples e matemática financeira para desenvolver o modelo matemático, apresentado na tabela da Figura 2.

Em relação a essas atividades, tanto em campo quanto em sala de aula, seguimos o *princípio da não utilização do quadro-de-giz*, em que o pesquisador recorre a outros artifícios metodológicos para expor os conhecimentos, sejam eles empíricos ou matemáticos. Esse princípio é conduzido pela participação ativa dos estudantes por meio de práticas e diálogos, com o objetivo de promover a construção do conhecimento (MOREIRA, 2011).

Figura 2 - Modelo matemático desenvolvido: lucro da silagem

Plantação de Milho – Silagem							
	Qnt. de 'ruas' (und.)	Qnt de plantas por fileira (und.)	Total de plantas (und.)	Peso da silagem produzida (kg)	Receita da produção de silagem – R (R\$)	Custo para a produção de silagem – C (R\$)	Lucro da produção de silagem – L (R\$)
Valores	80	122	9760	9760	4087,59	2264,32	1823,27

Fonte: Autores (2022).

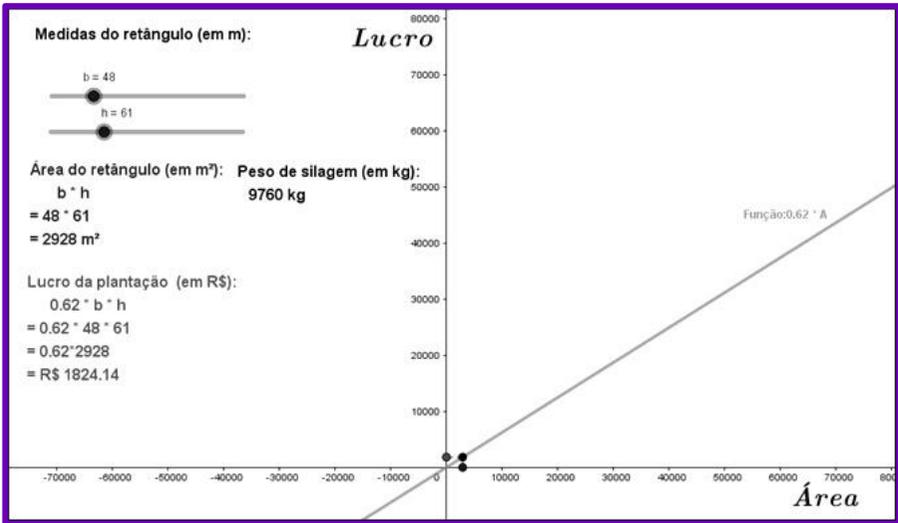
Dessa forma, prosseguimos para a última etapa de Modelagem, o Modelo Matemático, em que sua validação foi realizada a partir do gráfico construído no *software* Geogebra, conforme apresentado na Figura 3.

Essa função linear $f(A) = 0,62 * A$, que representa o modelo matemático desenvolvido, em que A é a área utilizada e b e h são os dois lados da plantação, descreve o gráfico que traduz a relação entre a produção de silagem, medida em quilos, e o lucro da venda, medido em reais, da área cubada.

Com o uso do *software*, a função interativa permite que os estudantes visualizem o comportamento do lucro da venda da silagem em função da área, possibilitando a análise de suas implicações e validando o modelo desenvolvido.

Nesse processo de Modelagem, é adotado o *princípio do abandono da narrativa*, que consiste em permitir que os estudantes expressem suas opiniões e ideias, utilizando estratégias que favoreçam a discussão e a negociação de significados entre eles. Isso inclui apresentações orais ao grupo, colaboração nas atividades e a habilidade de receber e fazer críticas construtivas.

Figura 3 - Função: lucro da silagem de milho



Fonte: Autores (2022).

Este princípio enfatiza a importância de considerar os pensamentos e experiências dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, incentivando a conexão entre a Matemática e a realidade através da Modelagem.

Além disso, foram utilizados mapas conceituais sobre a plantação de milho e os conhecimentos matemáticos, bem como entrevistas para explorar a Aprendizagem Significativa e Crítica (TAS e TASC) desenvolvidas pelos estudantes, conforme descrito no próximo tópico.

EVIDENCIANDO A TAS E A TASC DESENVOLVIDOS NA PESQUISA

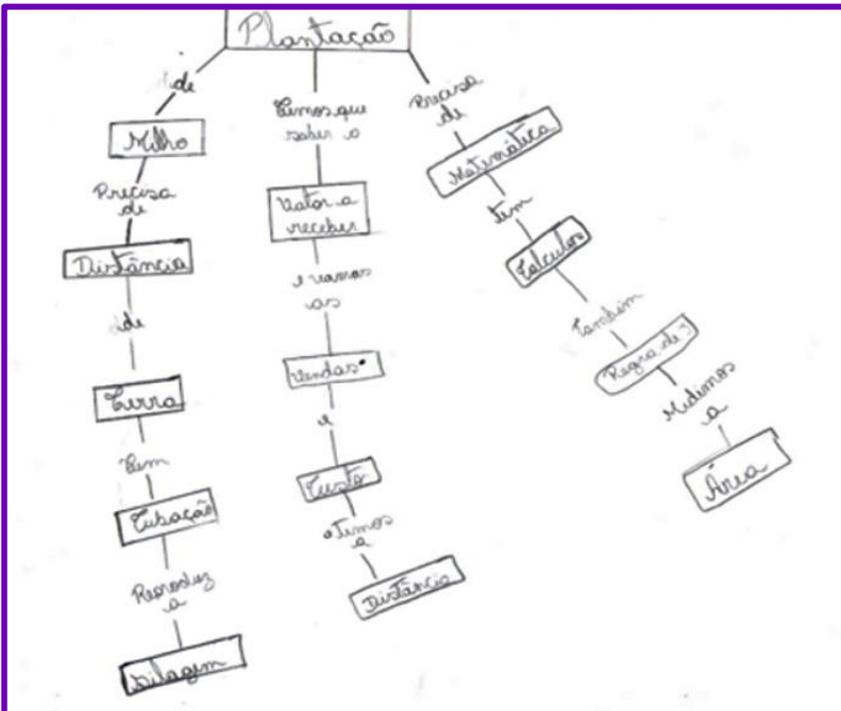
Os resultados obtidos destacam o mapa conceitual elaborado e trechos das falas dos estudantes, que evidenciam a Aprendizagem

Significativa e Crítica desenvolvida durante as práticas de Modelagem em campo.

O tema abordado foi a plantação de milho, silagem e sua correlação com a Matemática, e o trabalho foi realizado em grupo pelos estudantes E1, E3, E4 e E6, como apresentado na Figura 4.

Para a interpretação dos resultados, constatamos que, a partir do conceito de “plantação”, os conhecimentos principais verificados para a realização da plantação de milho desenvolvida pelo grupo foram “milho”, “valor a receber” e “matemática”. Esses elementos foram considerados fundamentais durante o processo de Modelagem Matemática para a resolução da situação-problema.

Figura 4 - Mapa conceitual: plantação de milho



Fonte: Autores (2022).

Para a interpretação dos resultados, constatamos que, a partir do conceito de “plantação”, os conhecimentos principais verificados para a realização da plantação de milho desenvolvida pelo grupo foram “milho”, “valor a receber” e “matemática”. Esses elementos foram considerados fundamentais durante o processo de Modelagem Matemática para a resolução da situação-problema.

Além disso, identificou-se o desenvolvimento de uma reconciliação integradora na estrutura cognitiva dos estudantes. Isso significa que houve um reconhecimento de novas relações conceituais em comparação aos conhecimentos desenvolvidos ao longo da investigação. Os novos conhecimentos incorporam e ampliam os conhecimentos prévios, tornando-se mais inclusivos, como defendido por Ausubel, Novak e Hanesian (1963) e Moreira (2006a).

Ao longo da leitura, a ordem dos subsunçores relevantes foram apresentadas e organizadas de acordo com a hierarquia do mapa conceitual. Essa estrutura permitiu uma diferenciação progressiva, na qual os novos conhecimentos foram percebidos como mais inclusivos em relação aos anteriores.

Para corroborar a elaboração do mapa conceitual, também foram utilizadas as entrevistas. A seguir, apresentamos trechos das falas dos estudantes E1 e E3, nos quais eles estabelecem correlações sobre as atividades elaboradas.

A minha foi na parte de plantação, onde fizemos aquela simulação, onde medimos, colocamos as estacas na terra. Foi a melhor parte (E1, 2022, informação verbal).

A minha foi a cubação de terra, mas eu aprendi mais na medição das plantas (E3, 2022, informação verbal).

Portanto, ressalta-se a importância dessas atividades para os Estudantes E1 e E3, pois, em nossa avaliação, elas contribuem para a capacidade de interligar a teoria à prática no ambiente escolar.

Essa constatação é corroborada pelo recorte das falas de E6, ao responder à indagação sobre os motivos de terem gostado das aulas direcionadas ao seu cotidiano. Em suas palavras:

Porque... porque a gente saiu para aprender algo diferente (E6, 2022, informação verbal).

Assim, constatamos que as práticas de Modelagem instigaram os estudantes a adquirir novos conhecimentos de forma diferenciada em relação ao que é tradicionalmente apresentado em sala de aula.

Isso nos aponta para a importância de estabelecer correlações entre a Matemática e a realidade dos estudantes, permitindo-lhes visualizar outras perspectivas em suas atividades cotidianas, promovendo reflexões, críticas e raciocínios matemáticos.

Nesse sentido, tais abordagens contribuem para o desenvolvimento de uma Aprendizagem Significativa e Crítica. Os recortes de falas dos estudantes demonstram que a estratégia empregada, ao trazer o cotidiano como objeto de estudo e pesquisa, bem como ao realizar atividades diferentes e permitir que eles expressem suas experiências por meio de reflexões e críticas, estimulam a construção de conhecimento e

permitem que os estudantes encontrem aplicações práticas para o que estão aprendendo em seu dia a dia.

Além disso, também formulamos perguntas para investigar como a Matemática associada a seus conhecimentos pode beneficiar o seu cotidiano.

Porque hoje em dia tudo tem Matemática. Na cubação, na distância. O tamanho da área! A quantidade! O que ia ganhar, o que... é sobre a venda, a quantidade que a gente precisa saber do lucro e da despesa (E1, 2022, informação verbal).

A matemática vai ajudar a calcular as despesas de casa, contar os gados, somar. Tenho mais conhecimento para quando a gente for plantar, vamos ter mais entendimento (E3, 2022, informação verbal). Para saber a quantidade das coisas. A regra de três vai me ajudar a calcular no mercado de casa (E6, 2022, informação verbal).

As respostas obtidas mostraram que eles reconhecem a relevância da Matemática em várias situações práticas, como no cálculo de despesas domésticas, contagem de gado, realização de medições e outras atividades rotineiras.

Portanto, podemos considerar que as falas dos estudantes acima indicam uma Aprendizagem Significativa e Crítica, devido ao método empregado na pesquisa que consistiu em trazer o cotidiano para ser estudado e investigado no ambiente escolar.

As práticas envolvidas permitiram que os estudantes expressassem suas experiências e reflexões, o que levou a uma compreensão mais profunda dos conceitos por meio de

indagações e questionamentos pertinentes, tornando o aprendizado mais relevante para suas vidas cotidianas.

Nesse contexto, é fundamental valorizar a participação ativa dos estudantes e considerar suas falas, experiências e pontos de vista, pois isso proporciona uma contribuição significativa para o processo de aprendizagem.

Conforme citado por Damasio, Peduzzi (2015), ao aprender a fazer perguntas relevantes e apropriadas, os estudantes são impulsionados a se envolverem no processo de aprender e a desenvolverem uma aprendizagem mais autônoma e significativa.

Apesar das evidências identificadas nas falas dos estudantes E1, E3 e E6, que confirmam o desenvolvimento de uma Aprendizagem Significativa e Crítica, no caso do estudante E4, foi relatado que não houve uma aprendizagem nesse sentido.

Abaixo, apresentamos um recorte da entrevista deste estudante ao responder à pergunta sobre qual atividade gostou menos de realizar e o que ele aprendeu durante a investigação utilizando a Modelagem: “Praticamente todas. Eu não aprendi nada.” (E4, 2022, informação verbal).

Podemos, portanto, considerar que o estudante E4 não encontrou um significado potencial nas práticas realizadas, como as interações de plantação, o processo de cubação de terra e as aulas.

Ao analisarmos o envolvimento de E4 durante as atividades de Modelagem Matemática, notamos suas relutâncias em querer se inserir, o que nos leva a concluir que a desmotivação desse estudante em participar da pesquisa não permitiu o desenvolvimento de uma Aprendizagem Significativa e Crítica.

Conforme explicitado por Ausubel, Novak e Hanesian (1963), quando a intenção do aprendiz é memorizar o conhecimento de forma arbitrária, sem um fundamento lógico e de forma literal, sem um significado inerente, o resultado é uma Aprendizagem Mecânica.

No entanto, para alcançar a Aprendizagem Significativa e Crítica, é necessário um esforço conjunto entre professor e estudante. O professor deve orientar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, apresentando direcionamentos e esclarecendo dúvidas por meio da construção de aulas que possuam um significado potencial. Por sua vez, o estudante precisa estar disposto a conectar os conhecimentos prévios (subsunçores) com os novos conhecimentos, demonstrando interesse em aprender.

Para esse desenvolvimento, também é essencial adotar uma postura de problematização, incentivando os estudantes a se inquietarem e buscarem conhecimentos que desenvolvam um entendimento profundo sobre um fenômeno, como a sua própria realidade.

Isso requer o desenvolvimento de habilidades de reflexão, a capacidade de receber e fazer críticas e o uso da Matemática como instrumento para desenvolver raciocínios que estejam alinhados com a realidade, favorecendo o entendimento, compreensão e atuação do estudante no mundo em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo delineado para esta pesquisa de mestrado é buscar evidências de como a Modelagem Matemática pode proporcionar um Ensino e Aprendizagem Significativo e

Crítico, utilizando a Matemática a partir do cotidiano dos estudantes, através de uma metodologia que propicie essa abordagem. Pretende-se trazer essas práticas para serem desenvolvidas no ambiente escolar, promovendo a integração entre teoria e prática por meio de diálogos.

Nas análises realizadas, consideramos viável e benéfico utilizar a Modelagem para alcançar a Aprendizagem Significativa e Crítica em sala de aula. Nesse contexto, os estudantes têm a oportunidade de serem participantes ativos, expressando suas experiências e opiniões por meio de diálogos e reflexões, tanto entre si como com o professor.

Contudo, é importante destacar que para atingir a Aprendizagem Significativa e Crítica é necessário um esforço conjunto entre professor e estudante. O professor deve atuar como orientador do processo de ensino e aprendizagem, buscando criar aulas que possuam significado potencial, enquanto cabe ao estudante se dedicar a correlacionar seus conhecimentos prévios (subsunçores) com os novos conhecimentos adquiridos.

Esse processo é rigoroso e demanda tempo e esforço tanto do professor quanto do estudante, conforme apontado nos estudos de Skovsmose (2001, 2014), pois não basta apenas fazer parte da sociedade sem compreendê-la e questioná-la, é necessário adotar uma postura crítica diante do grande volume de informações disponíveis, evitando recebê-las de forma apática e utilizá-las sem compreender suas intenções e motivos.

Apesar dos empenhos em adotar abordagens diferenciadas em sala de aula, colocando o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando seus conhecimentos prévios, desejos e realidade para serem

dialogados no ambiente escolar, o relato de E6 trouxe um resultado diferente, não obtendo uma aprendizagem significativa.

Essa questão pode ser um ponto a ser explorado em pesquisas futuras, buscando entender os motivos pelos quais isso ocorreu e como superar essas dificuldades para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem.

Diante dos procedimentos realizados durante a pesquisa, da Modelagem em conjunto com a TAS e TASC, cunhamos o termo *Modelagem Matemática Significativa Crítica*, que leva em conta os conhecimentos prévios do estudante, a serem correlacionados com os novos conhecimentos, além de enfatizar o diálogo e a reflexão acerca das ideias e dificuldades do estudante para compreender seu próprio pensamento, construindo estratégias para o ensino e aprendizagem de Matemática com o estudante no centro desse processo.

Neste contexto, é fundamental que haja espaço para críticas, reflexões e diálogos em todas as etapas de Modelagem, desde a elaboração da situação-problema, que deve emergir da realidade do estudante, até a tradução matemática da situação-problema para a sua resolução.

É importante apresentar um modelo de resolução e verificar se ele responde à questão inicial, bem como questionar os resultados obtidos e verificar se correspondem à realidade vivida pelos estudantes, considerando outras perspectivas, como aspectos políticos, econômicos e sociais.

Por fim, é relevante mencionar que a presente produção acadêmica contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Agradecemos ao Grupo de Pesquisa em Práticas

Investigativas em Educação Matemática (GEPIMat/UFAM)
pelo auxílio formativo e contribuição.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de; BRITO, Dirceu dos Santos. Atividades de modelagem Matemática: que sentido os alunos podem lhe atribuir? **Ciência & Educação**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 483-498, 2005.

ARAGÃO, Maria de Fátima Andrade; BARBOSA, José Lamartine da Costa. A história da Modelagem Matemática: uma perspectiva de didática no ensino básico. In: ENCONTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2016, Campina Grande. Anais do 9º Encontro Paraibano de Educação Matemática. **Anais** [...] Campina Grande: SBEM, 2016. p. 1-12.

AUSUBEL, David. Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo**. 2 ed. México: Trillas, 1963. 623 p.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: REUNIÃO

ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. Anais da 24º Reunião Anual da ANPED. **Anais** ... Rio de Janeiro, 2001. p. 1-30.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. São Paulo: Contexto, 2000. 126 p.

BORSSOI, Adriana Helena. **Modelagem Matemática, Aprendizagem Significativa e Tecnologias**: articulações em diferentes contextos educacionais. 2013. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2013.

BORSSOI, Adriana Helena; ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de. Modelagem matemática e aprendizagem significativa: uma proposta para o estudo de equações diferenciais ordinárias. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 91-121, 2004.

CARDOSO, Esther Guimarães; SILVA, José Marques da. **Silos, silagem e ensilagem**. EMBRAPA. 1995. Disponível em: <<https://old.cnpqg.embrapa.br/publicacoes/divulga/GCD02.html>>. Acesso em: 24 fev. 2023.

DAMASIO, Felipe; PEDUZZI, Luiz Orlando de Quadro. A coerência e complementaridade entre a Teoria da Aprendizagem Significativa Crítica e a epistemologia de Paul Feyerabend. **Investigações em Ensino de Ciências**, Santa Catarina, v. 20, p. 61-83, 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004. p. 53-90.

GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso**: princípios e práticas. Petrópolis: Vozes Ltda., 2019. 359 p. Tradução de Caesar Souza.

MAGALHÃES, Arthur Philipe Cândido; VILLAGRÁ, Jesus Angel Meneses; GRECA, Ileana María. Análise das Habilidades e Atitudes na Aprendizagem Significativa Crítica de Fenômenos Físicos no Contexto das Séries Iniciais. **Ciência & Educação**, Montes Claros, v. 26, p. 1-16, 2020.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e suas implementações em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006a. 186 p.

MOREIRA, Marco Antonio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [s. l], v. 4, p. 2-17, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa Crítica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3, 2000, Peniche. Anais do 3º EIAS. **Anais** [...] Peniche, 2000, p. 1-24.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa subversiva**. Série-Estudos, Campo Grande, n. 21, p. 15-32, 2006b.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal Aprendizagem Significativa? **Currículum, La Laguna**, p. 1-27, 2012.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOURA JUNIOR, Luis Carlos dos Santos; ALVES, Deive Barbosa. Modelagem Matemática para a Aprendizagem

Significativa Crítica. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 1-24, 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 182 p.

SANTOS, Livia da Silva dos; RODRIGUES, Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro. O processo argumentativo na construção de mapas conceituais e suas relações com a aprendizagem significativa crítica no ensino de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. Anais 11º ENPEC. **Anais [...]** Florianópolis, 2017. p. 1-10.

SILVA, Cíntia da. **A perspectiva sociocrítica da modelagem matemática e a aprendizagem significativa crítica: possíveis aproximações**. 2011. 144 f. Dissertação (Tese Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

SINKOVICS, Noemi. Pattern Matching in Qualitative Analysis. In: CASSELL, Catherine; CUNLIFFE, Ann L.; GRANDY, Gina (org.). **The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods**. Thousand Oaks: SAGE, 2018. p. 468-485.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica**. Rio Claro: Papirus, 2014. 181 p.

SOUZA, Jerson Sandro Santos de. Modelagem Matemática e Aprendizagem Significativa: uma relação subjacente. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 241-247, 2021.

TERZI, Sylvia Bueno. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, p. 115-125, 1990. 160 p.

VÁSQUEZ, Alicia Gonçalves. **Um olhar para as professoras que ensinam matemáticas nas escolas do campo em Manaus**. 2021. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamentos e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p.

ENTREVISTAS

ESTUDANTE 1. Entrevista concedida aos autores. Araguaína, 14 jun. 2022.

ESTUDANTE 3. Entrevista concedida aos autores. Araguaína, 14 jun. 2022.

ESTUDANTE 4. Entrevista concedida aos autores. Araguaína, 14 jun. 2022.

ESTUDANTE 6. Entrevista concedida aos autores. Araguaína, 14 jun. 2022.

3

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ALUNOS: PAINEL INTERATIVO COM O ESTRATO DO IFMT (2020 - 2023/1)

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_003

*Ed Wilson Tavares Ferreira
Nádia Cuiabano Kunze*

INTRODUÇÃO

As instituições educacionais são locais de interação dos membros da sua comunidade acadêmica (discentes, docentes e profissionais administrativos) e comunidade externa (os pais de seus estudantes, ou os responsáveis por eles, egressos etc.), especialmente aquelas que ofertam ensino de nível fundamental e médio.

O corpo discente das escolas é sempre heterogêneo, uma vez que é composto por alunos de diferentes grupos socioeconômicos, culturais, religiosos, e, portanto, apresenta necessidades distintas. Conforme indicam Reis, Velloso e Silva (2021), é importante que a instituição de ensino conheça tais características de seus estudantes para que possa desenvolver ações que contribuam para a permanência e êxito deles.

Os estabelecimentos educativos, ao conhecerem esses aspectos do seu público-alvo, têm a possibilidade de implementar políticas afirmativas de ingressos que oportunizem, principalmente, o acesso daqueles que historicamente têm sido alijados da educação.

Segundo Ramos, Bordalo e Pereira (2021), após a adoção do sistema de cotas sociais no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), em 2013, ocorreram significativas alterações no acesso escolar e, conseqüentemente, no perfil socioeconômico do alunado.

Dentre as mudanças identificadas, foi observado que os estudantes pretos que ingressavam na instituição antes das cotas pertenciam às faixas salariais médias e altas. Ao passo que, depois das cotas, o perfil de renda deste segmento se modificou, estando os estudantes pretos ingressantes nas menores faixas salariais. (Ramos, Bordalo, Pereira, 2021, p. 86).

Quando se tem conhecimento das suas particularidades, ações mais convenientes e atentas às demandas discentes podem ser mais bem planejadas e executadas, a exemplo da oferta da moradia estudantil, do transporte escolar, da alimentação escolar saudável, com nutrientes essenciais e na proporção adequada, entre outras.

Coelho e demais pesquisadores (2021), num estudo em que investigaram a relação entre a categorização socioeconômica, o estado nutricional e a escolaridade de adultos com excesso de peso no município de Paranavaí (PR) no ano de 2020, identificou haver prevalência da obesidade entre as pessoas com menor escolaridade e pertencentes às famílias da classe social C1¹, que é caracterizada pela renda média familiar bruta de R\$1.541,00. Certamente, essas informações são fundamentais para a gestão da rede educacional do citado município no planejamento e execução

da política de alimentação escolar, assim como para os gestores públicos traçarem as políticas de saúde pública e de combate à obesidade populacional.

O conhecimento do perfil socioeconômico dos estudantes requer que a instituição escolar desenvolva mecanismos e instrumentos de coleta e análise de informações fidedignas e dados precisos. Nesse processo, a automatização dos procedimentos contribui significativamente para a sua eficiência e eficácia e, portanto, os recursos computacionais tornam-se importantes ferramentas metodológicas a serem adotadas.

Nos últimos tempos, sequências de instruções computacionais (software) para produção de painéis de visualização rápida e dinâmica de dados, conhecidos como painéis gráficos, interfaces gráficas, ou dashboard, têm sido implementadas para auxiliar o processo de ensino aprendizagem e a gestão escolar.

As representações visuais da situação educacional e do histórico escolar de um estudante ou, ainda, de um curso, podem subsidiar as instituições educativas nas suas avaliações, análises e planejamentos.

Tais recursos gráficos podem, também, contribuir com os professores na obtenção de uma visão geral das atividades do curso, na reflexão sobre sua prática docente e na identificação de alunos em situação de vulnerabilidade, ou que carecem de mais atenção (Verbert et al., 2013). Como explicam Borges e Waltrick (2020, p. 2):

[...] a utilização de dashboard facilita a visualização e a ponderação das informações geradas, possibilitando

apoio na tomada de decisões. Conseqüentemente, dashboards podem ser úteis, pois apresentam uma visão geral de dados e de como eles se relacionam através de apresentações interativas que exibem o desempenho dos alunos [...].

Os painéis gráficos tratam-se, portanto, de uma ferramenta útil e de apoio à gestão escolar quando utilizada no processamento dos dados disponíveis no sistema acadêmico institucional, bem como na apresentação deles e dos respectivos indicadores, principalmente os que se referem à caracterização socioeconômica dos alunos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), criado pela Lei 11.892, de 29, de dezembro de 2008, mediante o agrupamento dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica de Cuiabá (Cefet-Cuiabá), de Mato Grosso (Cefet-MT) e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAF Cáceres), é um estabelecimento educativo especializado na formação profissional técnica e tecnológica (EPT) em todos os níveis de ensino (IFMT, 2010?) e, por isso, oferta cursos básicos de formação inicial e continuada (FIC), cursos técnicos integrados ao ensino médio (EMI), concomitantes e subsequentes, cursos superiores de tecnologia, de licenciaturas e de bacharelados, e cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (Kunze, 2020).

Com essa diversidade de cursos ofertados, logicamente, o IFMT possui uma comunidade escolar multifacetada, cujo perfil socioeconômico precisa ser compreendido para que as ações educacionais atendam às demandas provenientes dele.

O IFMT utiliza, atualmente, três sistemas computacionais distintos para o registro e o controle

acadêmicos, são eles: o Q-Seleção (IFMT, 2023), Q-Acadêmico (IFMT, [ca. 2010]) e o SUAP - Sistema Unificado de Administração Pública (IFMT, [ca. 2020]). O primeiro e o segundo são *softwares* desenvolvidos pela empresa privada denominada Qualidata e tratam-se, respectivamente, de:

[...] um moderno sistema de processo seletivo, desenvolvido para atender as mais recentes diretrizes do MEC, tais como as reservas de vagas (cotas) e uso de resultados em olimpíadas de matemática, português etc., nos concursos. Como parte do pacote de sistemas para gestão acadêmica da QUALIDATA, o Q-Seleção se integra ao Q-Acadêmico facilitando o processo de matrícula dos alunos ingressantes selecionados via processo seletivo. Também pode ser utilizado para gerenciar concursos públicos e outros processos de seleção. (QUALIDATA, 2008, p. 6).

Já o SUAP foi desenvolvido, e é mantido, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), cujo objetivo inicial era o de auxiliar a gestão administrativa, porém evoluiu e possui, atualmente, diversos módulos de gerenciamento de dados institucionais, a exemplo do módulo de gestão acadêmica utilizado para reger a vida educacional dos estudantes e a administração dos cursos de diversos níveis de ensino ofertados (IFRN, ca. 2020).

Esses citados sistemas são *softwares* que possuem recursos para a administração das informações e demandas dos candidatos do processo seletivo, alunos, professores, profissionais administrativos, das secretarias e demais unidades organizacionais da instituição escolar. No entanto,

possuem deficiências relacionadas à demonstração visual dos dados que detêm.

O problema das carências desses sistemas em expor visualmente as informações acadêmicas do IFMT, em especial as que indicam o perfil socioeconômico do seu corpo discente, de forma mais esclarecedora, autoexplicativa, evidente e dinâmica, tem demandado soluções urgentes. Um exemplo de apresentação gráfica deficiente do SUAP do IFMT pode ser observado na figura 1.

Enquanto esses sistemas de dados institucionais não são aprimorados pelos seus desenvolvedores, alguns pesquisadores que os utilizam como as fontes de suas investigações têm buscado desenvolver softwares de interface gráfica complementar que favoreça a coleta, a exposição visual e a análise das informações, de modo mais eficiente e eficaz.

Martinho (2014), na sua tese de doutorado, propôs o desenvolvimento de um sistema inteligente (Sistema Neural *ARTMAP-Fuzzy*) para a predição, avaliação e acompanhamento de estudantes de grupo de risco de evasão no IFMT, conforme seus dados disponíveis no Sistema Q-Acadêmico. Assim, de modo automatizado, ele faz a classificação dos padrões de entrada em alunos propensos e não propensos à evasão escolar.

Figura 1 - Apresentação de dados acadêmicos do IFMT no SUAP

Nome	Sigla	Descrição	Fonte	Valor	Opções
Alunos Concluintes	AC	Número de estudantes que concluíram os cursos e estão aptos a colar grau (receber certificados/diplomas de conclusão).	Sistema acadêmico/SUAP	1607	Detalhar Variável
Alunos Evadidos	AE	Número de alunos evadidos	Sistema acadêmico/Suap	1710	Detalhar Variável
Alunos Ingressos	AI	Número de estudantes ingressantes em cursos ofertados pelo IFMT; É igual ao número de vagas ofertadas somando-se o número de estudantes ingressos por transferência compulsória (ex-officio).	Sistema acadêmico/Suap	10831	Detalhar Variável
Alunos Ingressos em Turma Concluinte	AIC	Número de estudantes ingressantes em cada turma concluinte, relativo ao ano/período de ingresso da turma.	Sistema acadêmico/Suap	11741	Detalhar Variável
Alunos Ingressos Correspondentes (MEC)	AICOR	Alunos ingressos correspondentes: número vagas em cada turma ingressante, relativo ao ano/período de ingresso da turma.	Sistema acadêmico/Suap	40819	Detalhar Variável
Alunos Ingressos Correspondentes Não Retidos (MEC)	AICOR_NR	Alunos ingressos correspondentes: número vagas em cada turma ingressante, relativo ao ano/período de ingresso da turma, e que não estão retidos, segundo PORTARIA nº 25, 13 DE AGOSTO DE 2015 do MEC, publicada no DOU - Seção nº 1 - Pág. 28 - 28/08/2015.	Sistema acadêmico/Suap	19674	Detalhar Variável

Fonte: Sistema SUAP/IFMT (2022).

A pesquisa realizada por Tavares e Ferreira (2022a; 2022b) desenvolveu uma Metodologia de mineração de dados educacionais dispostos nos Sistemas Q-Seleção e Q-Acadêmico que detecta de forma automatizada os padrões de discentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelo Departamento de Engenharia Elétrica e Automação do IFMT, Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva (IFMT CBA OJS), com risco de evasão escolar, cuja apresentação gráfica dos resultados foi confeccionada com o uso de um software de *Business Intelligence* (BI), no caso a plataforma de BI da empresa Microsoft denominada Power Bi.

Ferreira e Kunze (2021), na pesquisa que investigou o perfil de estudantes propensos à evasão escolar no IFMT CBA OJS, implementaram um modelo computacional, com o uso de

redes neurais artificiais, para identificar tal perfil mediante a análise comparativa das respostas que eles registram no questionário socioeconômico eletrônico do Sistema Q-Seleção, quando se inscrevem no processo seletivo para inserção na Instituição.

Kunze (2022) e Ferreira (2022a; 2022b), nas suas respectivas pesquisas sobre os alunos diplomados do IFMT que atuam profissionalmente no Brasil como empresários, sócios de empresas e microempreendedores individuais (MEI), como servidores públicos estaduais de Mato Grosso e servidores públicos federais, desenvolveram conjuntamente um *software* denominado Plataforma de Acompanhamento de Egressos do IFMT¹. Trata-se de um processo de acompanhamento de egressos que difere de outros já existentes porque é um sistema computacional que realiza, de modo automático, a identificação deles no Sistema Q-Acadêmico e a da respectiva atuação profissional nos conjuntos de dados abertos do país² e, também, porque não depende da coleta das informações via entrevistas ou preenchimento de formulários.

Para contribuir com este rol de investigações desenvolvidoras de recursos computacionais complementares aos dos atuais sistemas de dados educacionais do IFMT, submetemos, aprovamos e executamos, no âmbito do Edital IFMT 35/2022 de apoio aos Grupos de Pesquisa, um estudo voltado à produção de uma ferramenta eletrônica para

¹ Disponível em <https://egresso.ifmt.edu.br/>

² Portal da transparência do estado de Mato Grosso, Portal da transparência da Controladoria Geral da União e Portal da Receita Federal: Dados públicos do CNPJ.

amostragem temporal da caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes do IFMT, a partir das informações disponíveis nos sistemas institucionais Q-Seleção, Q-Acadêmico e SUAP.

Neste texto objetivamos, portanto, apresentar um recorte dessa pesquisa dando enfoque na metodologia adotada na produção de um painel gráfico de exposição dos dados socioeconômicos dos alunos do IFMT, matriculados no período de 2020 a 2023/1, e numa amostragem dos resultados encontrados, conforme exposto a seguir.

METODOLOGIA

A pesquisa aplicada da área da Computação e de abordagem interdisciplinar com a área da Educação adotou as ações procedimentais da Engenharia de Software (Sommerville, 2011; ABNT; SEBRAE, 2012; ABNT, 2021) e o método Scrum (Sutherland, 2016) de gestão das atividades da equipe executora que foi composta pelos presentes autores, uma analista de tecnologia da informação, um gestor e bolsistas de iniciação científica: três estudantes do Curso Médio Integrado ao Técnico de Informática e três do Curso de Engenharia da Computação do IFMT CBA OJS.

Tal decisão metodológica foi necessária em função das características intrínsecas ao desenvolvimento de software (dashboard) por alunos iniciantes em estudos científicos aplicados, especialmente a da adoção do Scrum que é um método ágil no gerenciamento das atividades dos pesquisadores por possibilitar frequente interação entre eles no decorrer da execução de um projeto de pesquisa.

Segundo Sutherland (2016), o Scrum é utilizado no desenvolvimento, disponibilização e manutenção de software, mesmo em ambientes complexos, e os seus responsáveis se caracterizam conforme três importantes papéis: 1. o dono do produto; 2. o mestre Scrum e 3. a equipe de desenvolvimento do produto. O dono do produto é aquele que possui a visão geral do software a ser implementado, o conhecimento de todos os requisitos e características da sua aplicação. Em certos casos, é um cliente ou o seu usuário final.

O mestre Scrum é o encarregado de auxiliar a equipe a ter sucesso na confecção do software, mediante o apoio nas reuniões e na eliminação de barreiras que possam causar prejuízo nas atividades dos envolvidos. E a equipe de desenvolvimento é o conjunto daqueles que implementam o software, geralmente um grupo de cinco a dez membros.

Considerando que a pesquisa realizada propôs, ainda, viabilizar aos estudantes bolsistas de iniciação científica um processo de aprendizagem em Engenharia de *Software*, a correspondência entre os papéis definidos no método *Scrum* e as posições e responsabilidades dos membros pesquisadores foi fundamentada na proposta de Silva et al. (2017), conforme esclarece o quadro 1.

As referidas responsabilidades e papéis dos componentes da equipe executora se estabeleceram nas quatro etapas da pesquisa realizada, as quais são indicadas na síntese que apresenta o processo de implementação da referida interface gráfica, conforme disposto na figura 2.

A primeira etapa consistiu na obtenção dos conjuntos de dados de todos os candidatos que fizeram inscrição nos processos seletivos realizados pelo IFMT, no período de 2020 a 2023/1. O procedimento da coleta foi efetuado diretamente no

Sistema Q-Seleção no módulo de consultas e exportação das informações. Assim, foram obtidos dois arquivos no formato de planilha da Microsoft Excel, que totalizam 50.141 registros que identificam o processo seletivo, o campus, o nome do candidato, o ano e o período letivo, o curso pretendido e as respostas do questionário socioeconômico eletrônico preenchido pelos inscritos, o qual é constituído por quarenta e quatro questões, a saber:

1. Qual é o seu sexo?
2. Qual é a sua identidade de gênero?
3. Utiliza nome social? (nome social é designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida)
4. Qual é o seu nome social?
5. Qual é a data do seu nascimento?
6. Em qual cidade você nasceu?
7. Em qual estado você nasceu?
8. Qual é o seu estado civil?
9. Você tem alguma deficiência? (Para solicitar atendimento especial, siga as instruções contidas no edital),
10. Qual é a sua deficiência?
11. Como você classifica a sua raça?
12. Como você classifica a sua cor?
13. Qual é a sua etnia?
14. Você é quilombola?
15. Você é migrante?
16. Em que data você chegou ao Brasil?
17. Você se identifica com alguma religião?
18. Qual religião?
19. Quantas pessoas (incluindo você) moram em sua residência?
20. Qual é o tipo da moradia?
21. Em qual área está situada sua residência?
22. Onde você realizou a maior parte dos seus estudos da educação básica (ensino fundamental/ensino médio)?
23. Qual é o meio de transporte que você utiliza para chegar à escola?
24. Você trabalha atualmente?
25. Quanto é a sua renda mensal bruta?
26. Está recebendo seguro-desemprego?
27. Como está vivendo?
28. No momento você está afastado do

trabalho por motivo de saúde? 29. Está recebendo auxílio-doença? 30. Quanto é a renda mensal bruta da sua família (somatória de todos os rendimentos das pessoas que moram na mesma casa), 31. Você recebe algum benefício social ou programa de transferência de renda? 32. Você tem pais ou cônjuge/companheiro(a) falecidos? Quem? 33. Qual é a situação conjugal de seus pais? 34. Você tem filhos? 35. Quantos filhos? 36. Você PAGA pensão alimentícia p/filhos e/ou ex-cônjuge? Caso afirmativo, quanto? 37. Você RECEBE pensão alimentícia para você e/ou seus filhos? Quanto? 38. Quando você precisa de atendimento médico? 39. Você tem acesso à internet em casa? 40. Qual equipamento utiliza para acessar a internet em casa? 41. O equipamento para acesso à internet é compartilhado com outras pessoas? 42. Como você soube do processo seletivo do IFMT? 43. Você se inscreveu para este processo seletivo com opção de sistema de cotas? 44. Você autoriza o envio de e-mails com informações deste e/ou de outros processos seletivos do IFMT? (IFMT, 2023, não paginado).

Excepcionalmente, no ano de 2021, o processo seletivo para ingresso ao ensino médio e superior no IFMT foi executado por uma empresa contratada para esse fim e como ela utilizou um sistema próprio de inscrição e não disponibilizou para o IFMT as respostas do questionário socioeconômico preenchido pelos inscritos, tais dados, específicos deste processo seletivo, não puderam ser acessados e, assim, não foram computados nos resultados da pesquisa. Os dados apresentados do ano de 2021 referem-se somente aos

processos seletivos executados pelo IFMT para ingresso em outros cursos, a exemplo daqueles de FIC.

Quadro 1 - Posições e responsabilidades dos membros da equipe executora da pesquisa de desenvolvimento de software (dashboard) de apresentação do perfil socioeconômico de estudantes do IFMT, matriculados de 2020 a 2023/1, correspondentes aos papéis do método Scrum

MEMBRO DA EQUIPE EXECUTORA - POSIÇÃO	RESPONSABILIDADES	PAPEL CORRESPONDENTE NO MÉTODO SCRUM
Coordenador(a)	Atuar como mediador da metodologia adotada, auxiliar no esclarecimento de dúvidas e orientar o grupo no desenvolvimento do <i>software (dashboard)</i> .	Mestre Scrum
Demais Pesquisadores (pedagoga e analista de TI)	Intermediar o desenvolvimento do <i>software (dashboard)</i> com os saberes das tecnologias de informação e com conhecimento pedagógico.	Equipe de Desenvolvimento
Alunos bolsistas	Extraír requisitos, modelar, programar, testar e validar o <i>software</i>	Equipe de Desenvolvimento

	(<i>dashboard</i>).	
Representante institucional (gestor)	Apresentar a demanda, solicitar implementação e descrever as características necessárias do <i>software (dashboard)</i> , validar os resultados e participar das reuniões de melhoria do(s) sistema(s) de dados educacionais.	Dono do Produto

Fonte: Adaptado de Silva *et al.* (2017).

Figura 2 - Processo de desenvolvimento do software (*dashboard*) de apresentação do perfil socioeconômico de estudantes do IFMT, matriculados de 2020 a 2023/1



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

A segunda etapa referiu-se à identificação dos candidatos aprovados nos processos seletivos que efetivaram a matrícula no IFMT. Para concretizar este requisito específico, foi extraído do SUAP um relatório geral de alunos matriculados na instituição no

formato de arquivo de texto CSV (*Comma-separated values*), com campos separados por vírgula, composto por 108.686 registros.

É importante ressaltar que, recentemente, os desenvolvedores do SUAP criaram um “módulo de gerenciamento” do perfil socioeconômico dos estudantes do IFMT, entretanto apenas uma pequena parcela dos discentes acessa tal módulo e registra as informações demandadas, apesar de receberem solicitações e orientações institucionais para fazê-lo. Por isso, nesta pesquisa, a fonte essencial utilizada foi o arquivo das respostas que eles declararam ao responder o questionário socioeconômico eletrônico aplicado, obrigatoriamente, no ato da inscrição no processo seletivo no Sistema Q-Seleção.

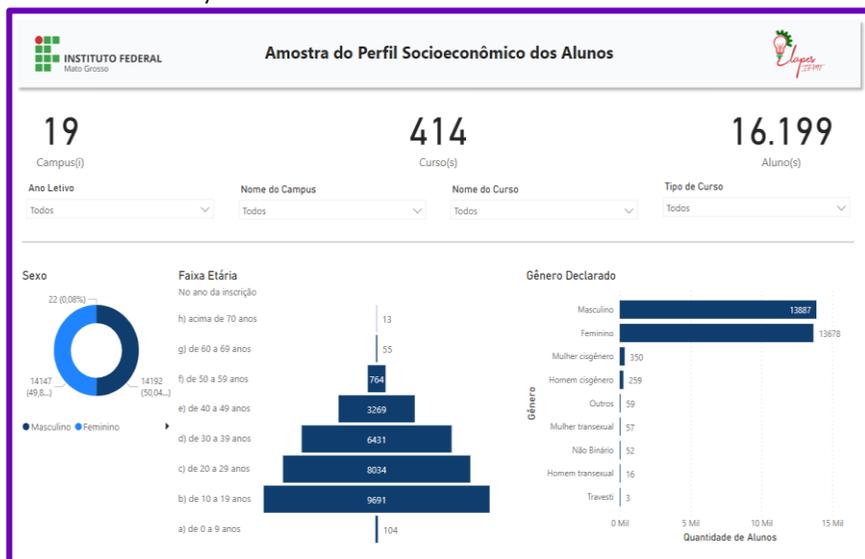
A terceira etapa constou do processamento dos dados dos arquivos obtidos nas fases anteriores. Para isso, foi utilizado o software da Microsoft PowerBi com licença de uso livre. Tal procedimento consistiu na importação daqueles dois arquivos para o ambiente gráfico do PowerBi e na comparação de ambos, mediante a criação de regras de relacionamento de tabelas, com a identificação dos campos comuns. Esta fase resultou na identificação das informações demandadas e foi fundamental à preparação e organização delas para uso no passo posterior.

Finalmente, na quarta e última etapa, ocorreu a implementação dos painéis gráficos de apresentação do perfil socioeconômico dos alunos do IFMT, matriculados no período de 2020 a 2023/1, mediante a execução de comandos e ferramentas computacionais do PowerBi para a geração visual dos dados obtidos.

Na figura 3, tem-se uma representação parcial desse sistema de indicação gráfica dos resultados alcançados, o qual está

disponibilizado na Internet com acesso livre. Nela é possível averiguar que o dashboard foi confeccionado com recursos interativos que favorecem ao usuário consulente (gestores, demais profissionais da educação e estudantes do IFMT, pesquisadores diversos, enfim, a comunidade externa) a consulta aos dados por meio da utilização/aplicação dos filtros essenciais existentes, os quais selecionam e classificam as informações disponíveis por: a) ano letivo; b) nome do campus do IFMT, c) nome do curso ministrado no IFMT e d) tipo do curso.

Figura 3 - Mostra parcial dos painéis gráficos de apresentação do perfil socioeconômico dos alunos do IFMT, matriculados no período de 2020 a 2023/1³



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

³ Nota: Disponível no seguinte endereço da internet: <https://lapes.cba.ifmt.edu.br/perfil>.

No processo de consulta das informações contidas neste dashboard, após a aplicação dos referidos filtros essenciais, conforme o interesse demandado, o usuário consulente acessa os dados disponíveis que são apresentados por categorias que se referem aos tópicos/itens do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes quando se inscreveram no processo seletivo do IFMT.

A seguir, será abordada uma breve amostra da caracterização do perfil de estudantes matriculados no IFMT e no Campus CBA OJS, a partir dos resultados disponibilizados no dashboard confeccionado.

AMOSTRA DA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DE ALUNOS MATRICULADOS NO IFMT NO PERÍODO DE 2020 A 2023/1

O IFMT, além de ser uma instituição de ensino profissional pluricurricular, é também, multicampi e atua, geograficamente, com 14 campi⁴ e 5 campi avançados⁵, em 15 microrregiões das 5 mesorregiões (Centro-Sul, Norte, Nordeste, Sudoeste e Sudeste) do estado de Mato Grosso, cujas economias se baseiam, preponderantemente, no agronegócio (agroindústria, agropecuária e agroecologia), piscicultura, mineração, turismo e geração de energia e serviços (IBGE, 2019).

⁴ Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá - Octayde Jorge da Silva, Cuiabá - Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande.

⁵ Diamantino, Lucas do Rio Verde, Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte

Com a estratégia de se interligar às diversas realidades do Estado, e a finalidade de ofertar ensino profissional a mais cidadãos em mais localidades, considerando suas especificidades culturais e socioeconômicas, o IFMT oferta, atualmente, mais de 100 cursos que totalizam, aproximadamente, 25 mil⁶ alunos matriculados.

Empreender o conhecimento do perfil socioeconômico e das demandas desses estudantes não é tarefa fácil, uma vez que os atuais sistemas institucionais de processamento dos dados educacionais (Q-Seleção, Q-Acadêmico e SUAP) não detém recursos computacionais favoráveis, conforme já foi abordado. No entanto, a interface gráfica (*dashboard*) implementada na pesquisa esboçada, oportuniza o acesso às informações disponíveis, referentes ao período de 2020, 2021, 2022 e 2023/1, e possibilita ao usuário, ou consulente, empreender suas análises e conclusões.

A exemplo disso, uma breve aproximação ao perfil desse alunado do IFMT, após a aplicação dos filtros disponibilizados no referido painel gráfico, indica que, em relação à categorização de sexo, há um relativo equilíbrio entre a quantidade de estudantes do sexo masculino e a do sexo feminino. Todavia, as matrículas de pessoas do sexo feminino representaram um percentual menor nos anos de 2020, 2021 e 2022 com, respectivamente, 47%, 47% e 49%. No ano 2023/1,

⁶ Este montante difere daquele total indicado na figura 3 porque ele abarca matrículas de anos anteriores a 2020 de alunos que ainda não concluíram o curso no tempo regulamentar, matrículas de 2021 dos alunos, cujas respostas do questionário socioeconômico, preenchido no processo seletivo gerenciado pela empresa externa contratada, não puderam ser acessadas e computadas no dashboard implementado na pesquisa em pauta e as respectivas rematrículas.

ocorreu um significativo acréscimo e essa porcentagem se elevou para 54%.

No momento, não há divulgação de informes institucionais que explicam esse aumento ocorrido, porém é possível observar que houve, também, a incidência de mais respostas nas opções “outros” (não binário, mulher transexual, homem transexual e travesti, feminino e masculino) da categorização de gênero do questionário socioeconômico do processo seletivo. Como se nota, o dashboard apresenta resultados que demandam novos estudos.

No que se refere à faixa etária, no ano de 2020, a maioria dos matriculados informou ter a idade de 30 a 39 anos; em 2022, a idade de 20 a 29 anos e, em 2023/1, a idade de 10 a 19 anos, o que é de se esperar em função de o IFMT ter que priorizar a oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, o EMI, conforme determina o inciso I, do artigo 7º, e o artigo 8 da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

A predominância da faixa etária mais alta nos anos de 2020 e 2022 se correlaciona a consequências da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM) e das novas diretrizes da EPT implantadas durante o governo do presidente Bolsonaro (2019-2022) que, segundo o estudo realizado por Silva, Frigotto e Kunze (2023, p. 135):

[...] impactaram e impactam diretamente, ou indiretamente, a oferta de cursos e de suas vagas na RFEPCT, uma vez que ao conjunto dessa reforma se soma o condicionamento do financiamento dessa rede de educação profissional ao seu número de matrículas. Tal ordenamento estimula, portanto, as suas instituições educativas a ampliar a oferta de

vagas em cursos de qualificação profissional de curta duração, os cursos de FIC, principalmente quando muitos deles são fomentados por meio de programas específicos e com financiamento próprio, descentralizado diretamente do governo federal.

Como naquele período houve o fomento nos Institutos Federais dos cursos FIC, que geralmente concentram matrículas de alunos com mais de 20 anos de idade, o predomínio daquela faixa etária mais alta no IFMT se justifica.

Quanto à indicação da cor, ela é um campo de preenchimento obrigatório no questionário socioeconômico do processo seletivo e os resultados apontados no dashboard informam que entre os alunos matriculados no IFMT, no período de 2020 a 2023/1, 52% deles se autodeclararam pardos. Já a designação da etnia não é obrigatória e o respectivo campo de preenchimento naquele instrumento é livre, conseqüentemente 99,2% dos estudantes não a informam e, apenas, 0,2% se autodeclararam pardos.

Em termos mais abrangentes, os painéis gráficos implementados esclarecem que os alunos matriculados no IFMT, nos anos de 2020 a 2023, declararam, predominantemente, utilizar a internet como principal meio de conhecimento do processo seletivo do IFMT; ser brasileiros; seguir a religião católica; ter cursado a maioria da educação básica em escola pública; não possuir ocupação/trabalho; residir em casa própria com 4 pessoas, em região urbana periférica e pertencer à família de renda média entre mil e mil e quinhentos reais mensais, ou seja, até 1,5 salário mínimo. Este último dado fortalece a continuidade da seguinte conclusão da pesquisa de Barros et al. (2020, p. 20):

Os dados averiguados neste estudo, relativos ao ano de 2016, indicam que o IFMT, em todas as localidades em que mantém um campus, atendeu aos cidadãos mais pobres, computando, majoritariamente, matrículas de estudantes cuja renda per capita familiar foi de até 1,5 salário-mínimo, ou seja, daqueles pertencentes à classe social de baixa renda.

AMOSTRA DA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO CAMPUS CUIABÁ - CEL. OCTAYDE JORGE DA SILVA/IFMT NO PERÍODO DE 2020 A 2023/1

O Campus CBA OJS é o mais antigo de todos, pois tem origem em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (EAAMT), a qual passou por sucessivas transformações no curso da história. A primeira ocorreu em 1937, quando se transformou no Liceu Industrial de Mato Grosso (LIMT). Na sequência, em 1942, tornou-se a Escola Industrial de Cuiabá (EIC), posteriormente, em 1968, configurou-se como Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT) e, em 2002, como o CEFETMT que compôs o agrupamento para a formação do IFMT, em 2008 (Kunze, 2020; 2023).

A partir da aplicação de filtros específicos do dashboard para este Campus, os resultados referentes à categorização de sexo dos seus estudantes matriculados, no período de 2020 a 2023/1, indicam a predominância daqueles que se autodeclararam do sexo masculino, com porcentagem de 17%, a superior, da quantidade dos autodeclarados do sexo feminino. Este dado difere daquele do IFMT que apresentou um equilíbrio entre as matrículas de ambos os sexos. É possível

inferir que a histórica tradição da EAAMT e da EIC em ofertar ensino profissional preferencialmente aos meninos ainda influencie uma tendência à masculinização da EPT no Campus CBA OJS⁷. Se o número de matrículas dos que se autodeclararam do sexo feminino permanecer em crescimento no IFMT, preconiza-se que, em breve, haverá no Campus aquele mesmo equilíbrio.

Quanto à idade, a maioria dos matriculados de 2020 a 2023/1 informou ter entre 20 e 39 anos. Nota-se que esta faixa etária, assim como apontado nos dados dos anos de 2020 e 2002 do IFMT, também tem prevalecido no perfil dos estudantes do Campus CBA OJS, o que reflete neste micro lócus institucional as mesmas consequências das citadas reformas educacionais geridas durante o governo bolsonarista, especialmente, a ênfase e ampliação da oferta dos cursos FIC direcionados aos cidadãos adultos, conforme avaliam Silva, Frigotto e Kunze (2023).

No que se refere à categorização obrigatória da cor, 52,8% dos alunos que efetivaram suas matrículas no Campus CBA OJS, no período de 2020 a 2023/1, se autodeclararam pardos; 25,0% brancos; 19,1% pretos, 2,7% amarelos e 0,4% indígenas. Entretanto, na indicação da etnia, cujo preenchimento no formulário socioeconômico do processo seletivo é de opção livre, 99% deles não se pronunciaram, em semelhança ao dado referente ao IFMT. Os demais se autodeclararam: “Guarani, Parda,. (ponto final), Bororo, indígena, pardo, Indígena, nao sei, garani, mestica a india

⁷ A inserção das mulheres na Instituição é recente, há cinco décadas somente, cujas matrículas se iniciaram na ETFMT, nos Cursos de Secretariado e Eletrotécnica.

guarani, boé bororo, Cangangues, Ilha do bananal, Evangélico, Indígena. africano. Europeu, Minha Avó era da Etnia Tupi, Portuguesa [etc.]” (IFMT, 2023), e entre aqueles autodeclarados “Quilombola”, a metade indicou pertencer à Comunidade de Mata Cavallo que é um quilombo localizado no Município de Nossa Senhora do Livramento, a 50 km de Cuiabá. Nota-se que algumas dessas informações registradas pelos estudantes são indícios de ignorância, e até de zombaria, sobre o assunto e merecem bastante atenção dos gestores e demais educadores no sentido de promoverem conhecimento e ações de conscientização.

Por fim, em termos gerais, os painéis gráficos gerados pelo filtro específico do Campus CBA OJS, assim como os do filtro do IFMT, informam que os alunos matriculados no decorrer de 2020 a 2023/1, declararam, majoritariamente, a utilização da internet como o meio principal de conhecimento do processo seletivo institucional; a nacionalidade brasileira; a adoção da religião católica; a obtenção da educação básica em escola pública; a abstenção de ocupação/trabalho; a moradia em casa própria com três pessoas, em região urbana periférica e o pertencimento à família de renda per capita entre mil e mil e quinhentos reais mensais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa resultou na implementação de um software (*dashboard*) que apresenta uma amostragem do perfil socioeconômico dos alunos do IFMT, pois delimitou o processamento dos dados institucionais dos anos de 2020, 2022 e 2023/1, ou seja, do período mais recente, cujo corpo discente ainda está em formação na instituição.

Em função da grande quantidade de matrículas efetuadas no Campus CBA OJS, as informações acessadas tendem a refletir a sua realidade, conforme se observou nas breves reflexões esboçadas. Entretanto, a aplicação dos filtros disponibilizados no software permite o acesso aos dados específicos dos demais Campi e, por conseguinte, outras análises sobre o perfil de seus respectivos estudantes.

A abordagem mais abrangente, a partir do uso dos recursos computacionais essenciais do dashboard, possibilitou caracterizar o perfil socioeconômico do alunado do IFMT e do Campus CBA OJS, de 2020 a 2023/1, considerando as categorias fundamentais como: sexo, gênero, idade, cor, etnia, religião, nacionalidade, classe social, escolarização, ocupação/trabalho, renda familiar e acessibilidade digital.

Os achados amostrais, favorecidos pelo software implementado, são significativos, revelam uma série de padrões, relações e certas características dos estudantes que merecem mais atenção investigativa, principalmente dos gestores e educadores institucionais.

A compreensão aprofundada do perfil socioeconômico dos alunos do IFMT propiciará à gestão escolar o incremento da política e das estratégias de atendimentos das necessidades específicas de cada grupo estudantil. Assim, será possível a implantação de programas de apoio e de suporte acadêmico que contribuam para a redução de todo tipo de desigualdade na instituição, notadamente, a social e a econômica, bem como para a melhoria da aprendizagem, a permanência e o êxito dos alunos.

Os resultados que os painéis gráficos desenvolvidos já apresentam são relevantes, entretanto, é crucial o

prosseguimento dos estudos e a implantação de um processo de atualização contínua das suas informações.

Finalmente, a compreensão da complexidade do perfil socioeconômico dos alunos do IFMT é essencial para a melhoria da qualidade do ensino e da formação profissional que lhes é destinado e que refletem o compromisso institucional na promoção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **Coletânea Eletrônica de Normas Técnicas - Tecnologia da Informação - Engenharia de Software**. 3. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT); SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS (SEBRAE). **Guia de implementação: Desenvolvimento de software para pequenas organizações [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: ABNT; SEBRAE, 2012. Disponível em: <http://abnt.org.br/paginampe/biblioteca/files/upload/anexos/pdf/fc0fb7a9f049313e04764fc144d0e0f7.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2021.

BARROS, Mariana Tereza da Silva Scardini *et al.* Escola do pobre: a renda per capita familiar dos alunos e as políticas de cota e de permanência como fator de inserção social no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, e6669109133, 2020, (CC BY 4.0). Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9133/8056/125469>. Acesso em: 4 ago. 2023.

BORGES, Amarildo M.; WALTRICK, Vinícius. **Desenvolvimento de um Dashboard para apresentação de dados relacionados à evasão no IFSC Lages SC.** Trabalho de Conclusão de Curso - IFSC, Campus Lages, Ciência da Computação, Instituto Federal de Santa Catarina. Lages, 2020, p. 31.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 2 maio. 2022.

COELHO, Rodolfo Felipe Lima; CHRISTINELLI, Heloá Costa Borim; WESTPHAL, Greice; BORIM, Maria Luiza Costa; UTRILA, Raquel Tomiazzi; PEREIRA, Igor Alisson Spagnol; MARTINS, Fernando Malentaqui; CASTILHO, Mario Moreira; SOARES, Geison Schmidt; AMARAL, Michele Fernandes do; COSTA, Maria Antonia Ramos; NARDO JUNIOR, Nelson; FERNANDES, Carlos Alexandre Molena. Associação entre perfil socioeconômico e estado nutricional em adultos com excesso de peso. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e46610112181, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.12181. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12181>. Acesso em: 2 maio. 2022.

FERREIRA, Ed Wilson Tavares. **Sistema para identificação de egressos que são servidores públicos estaduais.** Relatório de Projeto de Pesquisa Contemplado no Edital 51/2021 - PROPES/RTR/IFMT - Pesquisa Aplicada - Cota Campus. Cuiabá, IFMT, 2022a.

FERREIRA, Ed Wilson Tavares. **Sistema para identificação de egressos que são servidores públicos federais.** Relatório de Projeto

de Pesquisa Contemplado no Edital 50/2021 - PROPES/IFMT - Pesquisa Aplicada livre concorrência. Cuiabá, IFMT, 2022b.

FERREIRA, Ed Wilson; KUNZE, Nádia Cuiabano. Desenvolvimento de rede neural para análise e tomadas de decisões acerca da evasão escolar no IFMT. In: FERREIRA, Nilce Vieira Campos; FRANCO, Neil; DUTRA, Paulo Sérgio. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros**: entre pesquisas, formação docente e práticas educativas. 1ª ed. Cáceres: Editora Unemat, 2021, v. 1, p. 172 -184. Disponível em <https://cms.ufmt.br/files/galleries/69/E4e030981035f4a1d0ae3358e0786b840361b2f63.pdf>. Acesso em: 29 de abr. de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@**: Mato Grosso. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/panorama>. Acesso em: 14 abr. 2020.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **Um olhar para a Escola Industrial de Cuiabá (1942-1968)**. 1ª edição. Cuiabá: IFMT Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva; São Paulo: Paruna, 2023. Disponível em: <https://paruna.com.br/wp-content/uploads/2023/10/um-olhar-para-a-escola-industrial-de-cuiabana-dia-cuiabano-kunze-ebook-paruna.pdf> . Acesso em: 22 de nov. de 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). **Apresentação e Histórico**. Cuiabá: IFMT, 2010? Disponível em: <https://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/apresentacao-e-historico/>. Acesso em: 29 de abr. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). **Manuais do Q-Acadêmico**. Cuiabá: IFMT, [ca. 2010]. Disponível em: <https://proen.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/manual-do-usuario-30/>. Acesso em: 28 de abr. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). **Q-Seleção Web**. Área do candidato. Cuiabá: IFMT, 2023. Disponível em: <https://selecao.ifmt.edu.br/>. Acesso em: 28 de abr. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO (IFMT). **SUAP**. Cuiabá: IFMT, [ca. 2020]. Disponível em: <https://suap.ifmt.edu.br>. Acesso em: 28 de abr. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Sistema Unificado de Administração Pública**. Um software desenvolvido por uma instituição pública para instituições públicas. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, [ca. 2020]. Disponível em: <https://portal.suap.ifrn.edu.br>. Acesso em: 28 abr. 2022.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O rumo trilhado pelo IFMT: 2009 – 2019. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.10015. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1001>. Acesso em: 29 abr. 2022.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **Software de mapeamento de estudantes egressos com atuação profissional empresarial**. Relatório de Projeto de Pesquisa Contemplado no Edital FAPEMAT 005/2021 – Mulheres e Meninas na Computação, Engenharias e Ciências Exatas e da Terra. Cuiabá: FAPEMAT, 2022.

MARTINHO, Valquíria Ribeiro de Carvalho. **Sistema**

inteligente para a predição de grupo de risco de evasão discente. 2014. 145 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/100340>. Acesso em: 29 de ago. de 2023.

QUALIDATA. **Manual do Q-Seleção 2.0.** Vitória: Qualidata, 2008. Disponível em: https://proen.ifmt.edu.br/media/filer_public/5d/46/5d464786-c855-4f42-870b-97818118b144/dt002_manual_do_usuario_-_q-selecao.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

QUALIDATA. **Gestão Acadêmica Q-Acadêmico versão 2.0.** Vitória: Qualidata, [201-?]. Disponível em: http://www.qualidata.com.br/q_academico.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.

RAMOS, Valena Ribeiro Garcia; BORDALO, Caroline Araújo; PEREIRA, Márcia Menezes Thomaz. O perfil socioeconômico dos estudantes do CEFET/RJ antes e depois do sistema de cotas raciais e sociais. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, n. 27, p. 86 - 103, 2021. Disponível em:

<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/3341>. Acesso em: 2 maio. 2022.

REIS, Cássio Pinho dos; VELLOSO, Leonidas Pompeu; SILVA, Melquias de Oliveira. O uso da estatística na identificação do perfil socioeconômico e cultural dos ingressantes de Agronomia de uma universidade federal. **Revista Thêma et Scientia**, v. 11, n. 2, p. 21 - 32, 2021. Disponível em: <http://www.themaetscientia.fag.edu.br/index.php/RTES/article/view/1398>. Acesso em 02 de maio de 2022.

SILVA, Carlos Alexandre Gouvea; SANTOS, Edson Leonardo dos; ANGELO, Lucilene Moreira, OLIVEIRA, Mary Anne da Cruz Siqueira de; MORAES, Rafael Veiga de. A utilização do Scrum como recurso educacional no processo de aprendizagem em Engenharia de Software. **International Journal on Alive Engineering Education**, v. 3, n. 2, p. 87 – 102, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ijaedu/article/view/44193>. Acesso em 02 de maio de 2022.

SILVA, Rose Marcia da; FRIGOTTO, Gaudêncio; KUNZE, Nádia Cuiabano. Ensino médio integrado: resistindo à reforma empresarial da educação. In: MACIEL, Carina Elisabeth; DUARTE, Natalia; SIQUEIRA, Romilson. (Org.). **Políticas educacionais: Resistência e retomada da democracia e do Estado**. Brasília: Anpae, 2023. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10Livros/LIVROS2023/PolíticasEducaçãoisResistenciaERetomada.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de Software**. 9. ed. São Paulo: Pearson, 2011.

SUTHERLAND, Jeff. **Scrum: a arte de fazer o dobro do trabalho na metade do tempo**. 2. ed. São Paulo: Leya, 2016.

TAVARES, Nicolle Oliveira; FERREIRA, Ed Wilson Tavares. **Mineração de dados educacionais: um guia metodológico de identificação de alunos com risco para evasão escolar**. Cuiabá: [s.n.], 2022a.

TAVARES, Nicolle Oliveira; FERREIRA, Ed Wilson Tavares. Análise descritiva do perfil de alunos evadidos do ensino médio integrado utilizando Power Bi Desktop. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 11, n. 2, 2022b. DOI: 10.35819/tear.v11.n2.a6009. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6009>. Acesso em: 30 ago. 2023.

VERBERT, Katrien; DUVAL, Erik; KLERKX, Joris; GOVAERTS, Sten; SANTOS, José Luis. Learning analytics dashboard applications. **American Behavioral Scientist**, v. 57, n. 10, p. 1500 – 1509, 2013.

4

ACERVO E REPOSITÓRIO DIGITAL: MEMÓRIA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UFMT (CMVIE/UFMT)

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_004

*Entoni Nascimento Carvalho
Nilce Vieira Campos Ferreira*

INTRODUÇÃO

Este texto trata da criação do Acervo e Repositório do Centro Memória Viva do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso UFMT (CMVIE/UFMT)

O CMVIE é formado por um grupo de extensionistas, pesquisadores e pesquisadoras integrantes do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições Gêneros (GPHEG, 2023) que compreende a importância da catalogação de documentos e busca desenvolver formas de melhor organizar o processo de catalogação e disponibilização de fontes de pesquisa, com o intuito de promover o arquivamento correto e a preservação documental. (Ferreira; Souza; Luna, 2020).

O conceito de memória implica à preservação e transmissão consciente de eventos, experiências e conhecimentos do passado ao longo das gerações. Ela engloba a lembrança coletiva de acontecimentos significativos e registros que moldaram a trajetória de uma sociedade. A memória, em seu âmbito preservacionista vai além da mera retenção de fatos, envolvendo a interpretação e a

contextualização desses eventos para compreendermos seu impacto no presente e seu potencial influenciador no futuro. Por meio de relatos, documentos, monumentos, arte e outras formas de expressão cultural, a memória no tempo desempenha um papel vital na construção da identidade cultural, no aprendizado com erros do passado e na promoção da tolerância, justiça e coesão social (Schmidt; Mahfoud, 1993).

A construção de um acervo e repositório online tem o propósito de resguardar a memória de instituição. O objetivo principal está aliado na preservação de documentos importantes que compõe a história do desenvolvimento da educação das regiões centro-oeste e norte do Brasil e serve como um ponto de conexão para compartilhar ideias e valores entre a comunidade acadêmica e social do mundo. Sua construção é cuidadosamente planejada, fazendo uso das tecnologias de informação contemporâneas, permitindo a criação de um repositório online e acessível em tempo real de qualquer lugar do mundo, de modo a garantir acessibilidade à documentação existente em um acervo.

A criação do Acervo e Repositório do Centro Memória Viva do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso UFMT (CMVIE/UFMT) tem como objetivo tornar publicamente acessível de forma digital o corpus documental que é preservado pelo grupo, dessa forma, possibilita que mais pessoas possam ter acesso à informação disponível tanto fisicamente quanto digital.

Como parte dos fundamentos que sustentam a pesquisa, o acervo e repositório digital do CMVIE (2023) possui um corpus documental que possibilitou criar um banco de dados digitais para acesso público.

Sob esta perspectiva, os propósitos deste artigo se estruturam em mostrar o processo de desenvolvimento de um acervo e repositório digital, junto às tecnologias e conhecimento acessíveis. O enfoque é voltado para a criação de acervos digitais institucionais que possibilitem a disseminação e compartilhamento sem custos de conhecimento e avanços científicos ao longo do tempo.

O artigo se divide em 4 seções. O percurso metodológico discorre sobre os fatores influenciadores e a importância da preservação da informação, bem como a importância da tecnologia no processo de digitalização e armazenamento digital de documentos e como ela contribui para o desenvolvimento do CMVIE (2023). Posteriormente, discorreremos sobre as ferramentas e tecnologias utilizadas no processo de desenvolvimento de um Acervo Digital. Por fim, a conclusão destaca as principais observações discutidas durante o artigo.

PERCURSO METODOLÓGICO

O desenvolvimento tecnológico das últimas décadas, como descrito por Bitarello, Braz e Campos (2011), está alicerçado aos avanços promovidos pela internet, pelos dispositivos móveis e plataformas digitais, que transformou a maneira como a informação é acessada, compartilhada e utilizada. Na era digital, a explosão de dados e a divulgação ilimitada de documentos criou um vasto e complexo ecossistema de informações. No centro desse ecossistema, a tecnologia age como uma ferramenta habilitadora, permitindo a rápida disseminação de dados em escala global.

A tecnologia tem permitido a digitalização de materiais físicos, como livros, documentos históricos, fotografias e artefatos culturais, tornando-os acessíveis a um público global através da internet. Essa digitalização não apenas preserva esses materiais para as gerações futuras, mas também facilita sua disseminação e compartilhamento, transcendendo limitações geográficas e temporais (Gomes, 2014). Além disso, as tecnologias de indexação, catalogação e pesquisa avançada tornaram possível a organização eficiente de enormes volumes de informações contidos em acervos digitais. Os metadados e sistemas de categorização inteligentes auxiliam na recuperação de informações específicas, tornando mais fácil para os usuários encontrarem exatamente o que procuram, mesmo em meio a vastos repositórios de dados (Rua, 2017).

A ação de digitalização carrega consigo não apenas uma finalidade de conservação, mas também uma significância de natureza histórica. Sob essa perspectiva, a administração destes registros amplia as oportunidades de exploração, permitindo não somente uma análise dos eventos, mas também a problematização destes. Contudo, é crucial notar que a disponibilização de tais acervos digitais não podem ser realizados de forma arbitrária; é imprescindível seguir um padrão que favoreça seu processamento computacional (Martins; Martins, 2021).

O termo Acervo está ligado a condição de quantidade, acúmulo (Armstrong; Bordin, 2005). O termo digital representa a forma como a informação está disposta, uma vez que ela é digitalizada e armazenada em meio eletrônico podendo ser consultada a partir de um dispositivo eletrônico em um banco de dados digital. Com isso, complementa-se o termo repositório digital, uma vez que este serve para facilitar

e auxiliar o acesso a dados e pesquisas científicas (Sayão; Sales, 2016).

Os Acervos e Repositórios Digitais tem a função de armazenar documentos e outras formas de dados. Estes documentos podem ser físicos e passar por processo de digitalização, onde obtém-se sua forma digital, ou em muitas das vezes nem chegam a ser físicos, pois podem já ser criados e mantidos em formato digital (Acervos Digitais nos Museus, 2020).

Os benefícios para o armazenamento digital estão ligados as condições de segurança e acesso aos dados, pois permite acesso simultâneo e online, garantindo o direito de consulta a informação pública e gratuita. Dentre estas perspectivas, ressalta-se o benefício da memória da informação, de documentos e pesquisas, bem como a visibilidade e compartilhamento, possibilitando o uso da informação e garantindo o direito autoral pela produção (Sayão; Sales, 2016).

No entanto, a expansão dos acervos digitais também levanta questões importantes relacionadas à conservação, privacidade e autenticidade. A tecnologia desempenha um papel fundamental na garantia da preservação a longo prazo desses acervos, por meio de métodos como a migração e a preservação de formatos digitais. Ao mesmo tempo, preocupações sobre a segurança dos dados pessoais e a veracidade das informações disponíveis online precisam ser abordadas de maneira responsável, destacando a importância da segurança dos dados e documentos armazenados, garantindo que um acervo digital obedeça a critérios de segurança e preservação que promovem o acesso no presente e

futuro, assim, também, garantindo a memória da educação (Martins, 2004).

Se tratando definição de Acervos Digitais, compreende-se que o termo está ligado diretamente à tratamento de dados, no armazenamento de documentos informacionais e de pesquisas, dos quais precisam ser classificados, armazenados, protegidos e disponibilizados de forma online (Sayão; Sales, 2016). Dessa forma, pode-se afirmar que os repositórios digitais precisam obedecer a alguns critérios para sua construção na intenção de prever a preservação documental das informações contidas no mesmo. Sendo assim, para a construção de um Acervo Digital, deve-se considerar alguns critérios, tais como protocolos desenvolvimento de manutenção de software, garantia de acessibilidade online para o público que se espera atingir, tratativa de dados relacionais e organizados, garantia de direitos e integridade de autores na produção da informação, meios de preservação a longo prazo dos documentos digitais (Rocha; Vanz; Azambuja; Pavão; Felicissimo; Junior; Borges; Caregnato; Passos, 2021).

Quanto a importância da memória através conservação de documentos, percebe-se que com isso empenha-se um papel fundamental para a preservação dos conhecimentos sociais, trazendo reflexão sobre os aprendizados adquiridos e garantindo a integridade da população a respeito dos saberes de sua própria história (Ferreira; Souza; Luna, 2020).

O CMVIE consiste em preservar a história do IE/Cuiabá por meio das tarefas de arquivamento, catalogação e tornando as fontes acessíveis para pesquisa. Dessa forma, tem em visa oferecer uma rica coleção de materiais e documentos disponíveis como recursos para consulta e investigação (Ferreira; Souza; Luna, 2020).

A documentação disponível no acervo físico do CMVIE permite a configuração de seu acervo digital e promove a facilidade da consulta deste acervo por outros pesquisadores.

Nesse contexto, um centro de memória da educação desempenha um papel de importância, somando-se ao avanço tecnológico dos tempos atuais. Em outras palavras, ao disponibilizar uma vasta quantidade de dados, fontes e documentos para um número maior de pesquisadores, pode-se tornar um espaço público de pesquisa, fortalecendo a dimensão do sujeito histórico como produtor de reflexões e conhecimento histórico. Além disso, sua relevância se manifesta ao fornecer suporte para o trabalho intelectual e preservar a transparência nos processos de produção de conhecimento e na própria documentação (Martins, 2004).

Nesta perspectiva, a estruturação de um acervo digital é uma tarefa multifacetada que exige uma abordagem cuidadosa para garantir a organização eficaz e o acesso otimizado ao conteúdo. Para alcançar esse objetivo, é fundamental seguir um conjunto de diretrizes essenciais. Além disso, é importante considerar questões de direitos autorais, estabelecer práticas de preservação de dados, estar aberto ao feedback dos usuários e planejar para a escalabilidade do acervo. Ao seguir essas diretrizes, é possível criar um acervo digital bem-estruturado, acessível e eficaz, que proporciona uma experiência de usuário enriquecedora e facilita a descoberta e o acesso ao conteúdo (Pontes; Lima, 2012).

TECNOLOGIAS GRATUITAS PARA CONSTRUÇÃO DE ACERVOS DIGITAIS

Nesta fase da pesquisa, surgiu uma clara compreensão sobre a relevância de adotar tecnologias de código aberto para a criação do Acervo e Repositório Digital do Instituto de Educação da UFMT (2023). O cerne dessa abordagem reside no propósito de proporcionar um acesso gratuito a conteúdos documentais significativos. Para realizar essa visão, é imperativo escolher ferramentas *Open Source*, as quais não apenas alinham-se com o ideal de compartilhamento e colaboração, mas também garantem a publicação eficaz na vastidão da comunidade online da internet.

A incorporação de tecnologias gratuitas e de código aberto para o desenvolvimento do Acervo e Repositório Digital do Instituto de Educação da UFMT (2023) surge como uma estratégia congruente com a missão de disponibilizar recursos valiosos ao público sem barreiras financeiras. Essa escolha não apenas assegura que os conteúdos documentais sejam prontamente acessíveis a um público amplo e diversificado, mas também promove uma atmosfera de colaboração e compartilhamento de conhecimento. A adoção de ferramentas *Open Source* não só viabiliza a publicação dos materiais online, mas também confere flexibilidade e controle sobre o sistema, permitindo adaptações conforme as necessidades evoluem.

Ao optar por tecnologias de código aberto, o Instituto de Educação da UFMT (2023) reforça sua dedicação ao acesso gratuito ao conhecimento e à valorização da disseminação de informações. A decisão de utilizar ferramentas *Open Source* não apenas está alinhada com os princípios de acesso aberto e

compartilhamento, mas também coloca a instituição em sintonia com a comunidade global que valoriza a liberdade, a colaboração e a inovação tecnológica. Ao fazer essa escolha, o Instituto não só cumpre seu compromisso com a disponibilidade de informações, mas também se posiciona como um protagonista na criação de um ecossistema digital inclusivo e acessível.

A utilização de ferramentas *Open Source*, ou seja, software de código aberto, tem uma importância social significativa por diversas razões, promovendo a inclusão, a colaboração, a confiança, a educação e a inovação. (Figueiredo; Santos; Tomimori; Silva; Miranda, 2006). Assim, é possível compreender que, apesar da presença de softwares de código aberto de qualidade para a criação de repositórios digitais no campo da cultura, essa área ainda está em fase de evolução. Isso indica que há oportunidades para a introdução de novas soluções que incluam funcionalidades técnicas avançadas, melhorias na organização da interface, aprimoramentos na usabilidade, estratégias de organização da informação e até mesmo novos modelos de engajamento social e colaboração na construção e manutenção desses repositórios (Martins, 2017). Dentre as tecnologias analisadas, destaca-se o a ferramenta projetada para Acervos e Repositórios Digitais Tainacan (2023).

O Tainacan (2023) é um software de código aberto desenvolvido para a gestão e publicação de acervos digitais, com um foco especial em acervos culturais, educativos e científicos. Seu nome é inspirado no termo "tainacan", que na língua tupi-guarani se refere a uma cesta usada para guardar objetos de valor. De maneira análoga, o software foi projetado para guardar, organizar e compartilhar objetos digitais de valor cultural, educacional e científico. (Martins, 2017).

O Tainacan (2023) oferece uma plataforma flexível e personalizável para instituições como museus, bibliotecas, arquivos e centros de pesquisa, permitindo que eles criem e gerenciem seus acervos digitais de maneira eficiente e acessível. O software incorpora princípios de código aberto, o que significa que seu código-fonte é acessível a qualquer pessoa interessada em contribuir, modificar ou adaptar a plataforma de acordo com suas necessidades específicas.

Igualmente, o Tainacan (2023) apresenta uma interface amigável e intuitiva que permite que curadores e administradores gerenciem seus acervos digitais sem necessidade de habilidades técnicas avançadas. Além disso, ele oferece suporte à criação e associação de metadados detalhados, facilitando a organização eficiente e a recuperação precisa de informações. A personalização é uma característica marcante, permitindo que as instituições adaptem a interface e os recursos conforme suas necessidades específicas. (Martins; Silva; Segundo; Siqueira, 2017).

Analisando a plataforma, verificamos que é possível a publicação online dos acervos, cujo conteúdo pode ser acessado em qualquer local, suporta uma variedade de tipos de mídia, como imagens, vídeos, áudios e documentos. A interatividade é promovida por meio de recursos que permitem aos visitantes interagirem com o conteúdo, incluindo comentários, marcações e avaliações, incentivando um engajamento mais profundo. Além disso, em nossos testes, confirmamos que o Tainacan é apoiado por uma comunidade ativa de desenvolvedores, curadores e especialistas, graças à sua natureza de código aberto, que colaboram para melhorar continuamente o software.

Ao promover a gestão e a disseminação de acervos digitais de maneira eficiente e acessível, o Tainacan desempenha um papel importante na preservação do patrimônio cultural e no compartilhamento do conhecimento. Sua abordagem de código aberto também destaca a importância da colaboração e da personalização para atender às necessidades específicas das instituições e comunidades (Martins; Silva; Segundo; Siqueira, 2017).

O Tainacan (2023) é desenvolvido baseado no software de código aberto WordPress (2023), com isso, ele incorpora várias conveniências e características técnicas que o tornam alinhado com as últimas tendências em tecnologias web. Além disso, o projeto tem como objetivo integrar diversas funcionalidades que facilitem a interação com plataformas de mídias sociais e ampliem o grau de envolvimento social dos usuários do repositório nas atividades de gestão e manutenção, visando se estabelecer como um marco na perspectiva da cultura digital no âmbito dos repositórios digitais (Martins; Silva; Segundo; Siqueira, 2017).

Nesse contexto, ganha destaque também o uso da plataforma de código aberto WordPress (2023). Essa ferramenta emerge como um dos sistemas mais renomados e flexíveis para a criação e administração de conteúdo online. Inicialmente concebido como um meio para blogs, o WordPress (2023) evoluiu ao longo do tempo, transformando-se em um sistema de gerenciamento de conteúdo (CMS) completo, abraçando uma diversidade de propósitos, desde blogs pessoais até websites corporativos, lojas virtuais e uma gama variada de aplicações (Ribeiro, 2015).

A adoção do WordPress (2023) é resultado de sua adaptabilidade e da comunidade ativa que o suporta. Seu

vasto ecossistema de plugins e temas possibilita a personalização para atender às necessidades específicas de qualquer projeto. Ao optar por essa plataforma, o CMVIE (2023) pode beneficiar-se da acessibilidade e familiaridade que ela proporciona, simplificando o desenvolvimento e permitindo uma administração mais eficaz do conteúdo. Portanto, a escolha do WordPress (2023) para a construção do CMVIE (2023) digital evidencia o compromisso com a inovação e a praticidade, enriquecendo a experiência tanto para os administradores do projeto quanto para os usuários que interagem com o site e o Acervo e Repositório Digital.

Depois de analisado e concluído quais ferramentas utilizar para o desenvolvimento, partimos para a etapa de construção de um acervo digital, bem como os pontos a serem analisados e pensando para a estruturação do ambiente virtual.

DESENVOLVIMENTO DE UM ACERVO E REPOSITÓRIO DIGITAL

Para o desenvolvimento do ambiente de gestão do Acervo e Repositório Digital, precisamos primeiramente pensar na instalação da ferramenta CMS *Wordpress*, pois a partir dela será desenvolvido todo o restante da estrutura a ser disponibilizada na Web. Nesta perspectiva, se faz necessário um servidor, onde este servirá como hospedador da ferramenta de código livre.

Depois de feito a instalação do CMS *Wordpress*, iniciamos a etapa de desenvolvimento da estrutura base do site. Dessa forma, deve-se configurar alguns plugins essenciais para a personalização visual do que será exibido os usuários da internet, bem como plugins de criação de páginas Web e

gestão de uso, e, também a instalação e configuração do Tainacan (2023).

Dentre os plugins instalados, se fez necessário um gerenciador de permissões de usuários, isso porque o Acervo e Repositório Digital para memória do Instituto de Educação tem como objetivo possibilitar que diversos autores e pesquisadores armazenem suas pesquisas e documentos históricos.

O controle de usuários permite definir diferentes níveis de acesso e permissões para diferentes tipos de usuários. Isso garante que apenas pessoas autorizadas tenham acesso a certas áreas ou funcionalidades do site, ajudando a evitar acessos não autorizados e protegendo o site contra-ataques e abusos (Villar, 2007).

Pensando nisso, foi preciso a formulação de 3 estruturas de permissão de usuários: I) grupo de usuários autores: com permissão para criar publicações e enviá-las para aceite, mas sem permissão para publicá-las; II) grupo de usuários editores: possuem a autoridade de analisar a veracidade e confiabilidade das publicações enviadas pelo grupo de usuários autores, com autorização para postá-las e disponibilizar as fontes para acesso livre na internet; III) grupo de usuários administradores: possuem a autoridade total da plataforma, com permissão de gestão e edição do site.

Outra etapa para a construção do site se baseia na aquisição de um design responsivo e atrativo, que promova boa interação com os usuários, visto que esta perspectiva é a porta de entrada para os visitantes e influencia profundamente a forma como eles percebem e interagem com o conteúdo disponibilizado.

A primeira impressão que um design bem trabalhado causa é um fator determinante na construção da confiança e no engajamento dos usuários, pois a estrutura de navegação, a disposição dos elementos e a organização do conteúdo impactam diretamente na facilidade com que os visitantes podem encontrar informações e realizar ações desejadas. Um layout intuitivo e coerente torna a experiência do usuário mais eficaz, mantendo os usuários envolvidos e satisfeitos (Ellwanger; Rocha; Silva, 2015).

A comunicação eficiente é outra dimensão essencial do design visual. Cores, tipografia, imagens e espaçamento são ferramentas que permitem destacar informações importantes, direcionar o olhar dos usuários e transmitir mensagens de maneira clara e envolvente. Um design bem planejada ajuda a evitar confusão e minimiza a barreira entre o que o site quer transmitir e o que os usuários entendem (Memória, 2006).

Com isto, dentre os plugins instalados, os plugins de personalização de páginas e post do Wordpress são importantes para contribuir no quesito de identidade visual da plataforma. Eles contribuem para a criação e manipulação visual dos atributos do site que será acessado pela comunidade.

O plugin que formaliza a estrutura do Acervo e Repositório Digital é o Taicancan (2023), e junto com ele deve-se configurar o tema de exibição próprio do Tainacan (2023). Feito a instalação, partimos para a estruturação do Acervo Digital.

A construção de um Acervo e Repositório Digital sobre a memória do Instituto de Educação da UFMT seguiu critérios definidos pelo grupo integrante do CMVIE (2023). Com isto, as coleções criadas, bem como taxonomia, filtros de pesquisa

entre outros atributos foram pensados baseados nas necessidades do grupo destacado.

Nesse contexto, emergiu um modelo que combina a criação de um espaço *online*, hospedado em uma plataforma de código aberto, com a integração de um acervo e repositório digital, visando a preservação da memória do Instituto de Educação da UFMT (2023), com a colaboração do grupo CMVIE (2023). Esse modelo sinérgico convergiu diretamente com os objetivos do projeto, ao viabilizar a conservação contínua de documentos, ideias, pesquisas e valores ao longo do tempo. Por meio do site online, a instituição pode oferecer uma vitrine digital de acesso amplo, tornando suas contribuições educacionais acessíveis a um público diversificado e global, enquanto o acervo e repositório digital, concebido com os princípios de código aberto, assegura a preservação e o compartilhamento sustentável da rica herança educacional que o Instituto representa.

Essa convergência é um passo significativo na interseção entre tecnologia e educação. O uso de uma ferramenta de código livre para hospedar um acervo oferece flexibilidade, personalização e colaboração inerentes à comunidade de código aberto. A integração do acervo digital, por sua vez, atende às necessidades de preservação histórica e compartilhamento acadêmico. Por meio dessa abordagem integrada, o CMVIE (2023) consegue trazer à tona a história e a evolução da contribuição educacional do Instituto de Educação da UFMT (2023), transformando-se em um farol de conhecimento para gerações presentes e futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva abordada por este artigo, analisamos a criação de um acervo e repositório digital de domínio público no formato *open access*. O CMVIE (2023), no ambiente digital, é resultado de uma variedade de abordagens nas quais pesquisadores e pesquisadoras se uniram em um esforço colaborativo dedicado à coleta, catalogação e difusão de fontes sobre a história da UFMT (2023).

No contexto de acervos e repositórios on-line, o acesso a acervos digitais não se limita apenas à acumulação de informações, mas abrem portas para uma redefinição da experiência de aprendizado e pesquisa.

Ao introduzir o CMVIE (2023) nos cenários digitais e nas redes, há uma oportunidade de democratizar o acesso às fontes históricas que relatam a história do Instituto de Educação da UFMT (2023), tornando-o mais inclusivo e alinhado com as dinâmicas da era digital. Isso não só preserva a memória institucionalizada, mas também enriquece a compreensão coletiva das realizações científicas e culturais.

Cabe lembrar ainda que a interseção entre a construção de acervos digitais e o compartilhamento em espaços digitais pode moldar o futuro da disseminação do conhecimento, catalisando avanços não apenas na pesquisa, mas também na formação cultural e educacional de um público mais amplo e diversificado.

No curso de seu desenvolvimento, a viabilização desse projeto se evidencia por meio de abordagens Open Source, por meio de adoção de soluções tecnológicas atualizadas e de alta qualidade que colaboram em múltiplos âmbitos, permitindo o uso de ferramentas e plataformas de código aberto para

aprimorar e expandir o potencial do acervo do físico existente no CMVIE (2023).

Disponibilizar o acervo existente no CMVIE (2023) em ambiente digital representa um compromisso concreto com a acessibilidade ao conhecimento e com a preservação da história institucional da UFMT (2023). A iniciativa exemplifica o potencial sinérgico resultante da colaboração entre pesquisadores de diversos campos, refletindo uma abordagem holística e inclusiva para a consolidação e disseminação de informações.

Ao se concentrar em um âmbito não lucrativo e de domínio público, ao disponibilizar acesso a este acervo, temos não apenas uma valiosa fonte de aprendizado, mas também o fortalecimento da identidade cultural e educacional da população acadêmica da UFMT (2023) e mato-grossense, promovendo a integração e a troca de saberes de modo amplo e irrestrito, bem como fácil acesso o panorama educacional, por meio da disponibilização de documentos, ideias, pesquisas e difusão de valores no tempo.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Gislaine Chaves; BORDIN, Roberto Carlos. **Projeto Acervo Digital**. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação Profissional e Tecnológica. Curso de Graduação em Tecnologia de Informática. Curitiba, 2005.

BITARELLO, Breno; BRAZ, André; CAMPOS, Jorge Lucio de. Lev Manovich e a lógica digital: Apontamentos sobre A linguagem da nova mídia. **Covilhã, Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, Universidade da Beira Interior,

2011. Disponível em: <http://bocc.ufp.pt/pag/bitarello-braz-campos-lev-manovich-e-a-logica-digital.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

CMVIE. **Centro Memória Viva do Instituto de Educação**. UFMT, Instituto de Educação, 2023. Disponível em: <https://cmvie.ufmt.br>. Acesso em: 30 set. 2023.

DURANTI, Luciana. Registros documentais contemporâneos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.7, n.13, 1994, p. 50-54

ELLWANGER, Cristiane; ROCHA, Rudimar Antunes da; SILVA, Régio Pierre da. Design de interação, design experiencial e design thinking: a triangulação da interação humano-computador (IHC). **Revista de Ciências da Administração**, v. 17, n. 43, p. 26-36, 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273543309003>. Acesso em: 20 ago. 2023.

FAPEMAT. **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso**. FAPEMAT, 2023. Disponível em: <https://www.fapemat.mt.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2023.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinéia Oliveira; LUNA, Nathalia Martins. História da Educação no Centro de Memória Viva do Instituto de Educação da Universidade Feredeal de Mato Grosso - UFMT/Campus Cuiabá. In: FERREIRA, Nilce Vieira Campos; FRANCO, Neil; PÉREZ, Oresta López (org.). **História da Educação, Ensino e Itinerários Formativos nas Regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras**. 1. Ed. Porto Velho: Edufro, 2020. P. 23-37.

FIGUEIREDO, Arianne Vivian de Souza; SANTOS, Diogo Dias; TOMIMORI, Eduardo Massao; SILVA, Frank César; MIRANDA, Isabella Tamine Parra. Softwares Livres: Vantagens. Maringá Management: **Revista de Ciências Empresariais**, v. 2, n.1, p. 26-33, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/199473184.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

GOMES, Liliana Esteves. **Gestão, preservação e acesso à informação digital no Arquivo da Universidade de Coimbra**. Boletim do Arquivo da Universidade de Coimbra, v. 27, 2014. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/boletimauc/article/view/27_9. Acesso em: 20 ago. 2023.

GPHEG. **Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero**. Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/gp heg>. Acesso em: 26 ago. 2023.

IBRAM. **Acervos Digitais nos Museus**: manual para realização de projetos. Brasília: Ibram, 2020.

MARTINS, Dalton Lopes; MARTINS, Luciana Conrado. Acervos digitais e coleções universitárias: o potencial das instituições de ensino para a promoção da cultura digital em rede. **Revista UFG: Acervos digitais e coleções universitárias: o potencial das instituições de ensino para a promoção da cultura digital em rede**, [S.L.], v. 21, p. 2-31, 6 dez. 2021. Anual. Universidade Federal de Goiás.

<http://dx.doi.org/10.5216/revufg.v21.70424>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MARTINS, Dalton Lopes; SILVA, Marcel Ferrante; SEGUNDO SANTARÉM, José Eduardo; SIQUEIRA, Joyce. Repositório digital com o software livre Tainacan: revisão da ferramenta e exemplo de implantação na área cultural com a Revista Filme Cultura. XVIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO-ENANCIB. **Anais [...]**. Marília, SP, v. 18, 2017.

MARTINS, Maria do Carmo. Os desafios para a organização do Centro de Memória da Educação da UNICAMP, ou de como constituir coletivamente um lugar de memória. *In*: Livro de Resumos da V Congresso Luso-Brasileiro de Histórias da Educação. **Anais [...]**. Évora: Universidade de Évora, v.1, 2004, p. 1-16.

MEMÓRIA, Felipe. **Design para a internet**. Elsevier Brasil, 2006.

PONTES, Flavio Vieira; LIMA, Gercina Ângela Borém de Oliveira. A organização do conhecimento em ambientes digitais: aplicação da teoria da classificação facetada. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, p. 18-40, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/NKD7KNhN3bnrCYSQzjg3Vtn/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PROPEQ. **Pró-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 2023. Disponível em

<https://www.ufmt.br/pro-reitoria/propeq>. Acesso em: 30 set. 2023.

RIBEIRO, Danielly dos Santos. **Sistema de Gerenciamento de Conteúdo**: proposta de um catálogo bibliográfico 2.0 no Wordpress. 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/25480>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ROCHA, Rafael Port da; VANZ, Samile Andrade de Souza; AZAMBUJA, Luís Alberto Barbosa; PAVÃO, Caterina Groposo; FELICISSIMO, Carolina Howard; JUNIOR, Rene Faustino Gabriel; BORGES, Eduardo Nunes; CAREGNATO, Sônia Elisa; PASSOS, Paula Caroline Schifino Jardim. Análise dos Sistemas DSpace e Dataverse para repositórios de dados de pesquisa com acesso aberto. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 17, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/223340>. Acesso em: 27 ago. 2023.

RUA, João. Digitalização, preservação e acesso: contributos para o projeto Museu Digital da Universidade do Porto. **Páginas a&b**: arquivos e bibliotecas, p. 199-229, 2017.

SAYÃO, Luis Fernando; SALES, Luana Farias. Algumas considerações sobre os repositórios digitais de dados de pesquisa. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 90-115, 2016. DOI: 10.5433/1981-8920.2016v21n2p90. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/27939>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: memória coletiva e experiência. **Psicologia USP**, 4(1-2), 285-298.

Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34481>. Acesso em: 20 ago. 2023.

TAINACAN. **Software livre brasileiro**. Disponível em:
www.tainacan.org. Acesso em: 30 set. 2023.

UFMT. **Universidade Federal de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 2023.
Disponível em <https://www.ufmt.br>. Acesso em: 30 set. 2023.

VILLAR, Melissa Vieira Fernandes. **Modelo de autenticação e autorização baseado em certificados de atributos para controle de acesso de aplicações em ambiente distribuído utilizando redes de Petri coloridas**. 2007. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/16061>. Acesso em: 20 ago. 2023.

WORDPRESS. **Projeto de código aberto para criar sites, blogs ou aplicativos**. Disponível em: <https://br.wordpress.org>. Acesso em: 30 set. 2023.

5

RECENSEAMENTO COMO FORMA DE PRODUZIR DADOS SOBRE A POPULAÇÃO, EDUCAÇÃO E SAÚDE NOS VALES DO MADEIRA E MAMORÉ-GUAPORÉ A PARTIR DE 1917

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_005

Paulo Sérgio Dutra

INTRODUÇÃO

Prezado/a leitor/a, início este texto falando a vocês em primeira pessoa, para marcar o campo de pesquisa no qual temos atuado durante a nossa trajetória enquanto pesquisador e que ainda está em processo. Compartilho que elegemos a historiografia da educação brasileira como objeto, lançando nosso olhar para a região Norte, em específico para o estado de Rondônia.

Assim, compartilho também, que para além desta temática temos tido nossa atenção voltada para a temática que das relações raciais, tema que o meu cotidiano me lembra todos os dias, quando no ombreamento com as pessoas volta e meia, sou obrigado a falar sobre este assunto.

Compartilho ainda que entre estes dois temas, um objeto tem sido muito importante, e sustentado as pesquisas que tenho desenvolvido, trata-se do censo, ou recenseamento, uma fonte de pesquisa que tem ajudado na produção de sentidos, sobre os lugares, os fatos, as pessoas e tudo aquilo

que ajudou a compor o cenário sobre o qual meu olhar como pesquisador tem mirado.

Dessa forma, assinalo que é sobre o recenseamento como instrumento de/para produzir dados que este texto se debruça.

Para tanto, assinalo que o presente texto retrata como o recenseamento foi utilizado como meio para realizar uma radiografia das regiões dos Vales do Madeira e Guaporé no que corresponde a produzir dados e/ou a entender as demandas relacionadas à educação e à saúde, bem como às questões correspondentes ao povoamento das zonas recenseadas. Dessa forma, como problemática levantou-se as seguintes questões: quais eram as intenções dos agentes ao proporem as ações de recenseamentos na região dos vales do Madeira e Guaporé? Se recenseadas as demandas eram atendidas? De que forma?

Assim, como objetivo para o presente estudo elegeu-se demonstrar como o recenseamento foi utilizado, em favor do estado rondoniense para produzir dados sobre a população residente nas regiões do Madeira, Mamoré-Guaporé, no que corresponde compreender o universo populacional, educacional, sanitário, profissional e origem das pessoas.

Sobre a importância do tema em curso, uma das justificativas é que o autor em tela, tem o tema censo e/ou recenseamento como objeto de pesquisa por entender a sua dinâmica e importância nas ações governamentais, sobretudo na propositura de políticas públicas sociais no decorrer da história nacional.

Outra questão que torna o tema relevante, é o emprego do censo nos levantamentos sobre a categoria cor/raça, que também influencia na criação de políticas de ações afirmativas

na atualidade. Por outro lado, observa-se que o censo ainda contribui para ressignificar a presença negra na construção do processo histórico brasileiro, sobretudo em análises de fontes históricas, como jornais, telegramas e ofícios. Sobre o tema, ainda vale ressaltar a importância do cruzamento de dados encontrados nas fontes com os dados censitários, que contribuem para a construção de argumentos que reforçam as informações encontradas dentro dos recortes de outros tempos que conformam a história nacional.

Por fim, justifica-se que o estudo deste tema, auxilia na compreensão de como as dinâmicas sobre as demandas que correspondem ao povoamento, a educação, a saúde, e outros foram vivenciadas nos municípios de Santo Antônio do Madeira, Porto Velho e Guajará-Mirim à época que pertenciam a outros Estados, e que a partir de 1943 passaram a integrar o espaço geográfico que compôs o Território Federal do Guaporé.

Dessa forma, destaca-se que o presente texto está dividido em duas partes, a saber: na primeira apresenta-se as questões pertinentes a metodologia utilizada para produzir os dados que auxiliaram na construção deste estudo.

A segunda parte possui uma seção que está dividida em três subseções, a primeira subseção traz à luz questões concernentes a educação, na segunda subseção apresentou-se questões direcionadas a população, e por fim na terceira subseção apontou-se questões acerca da saúde nas regiões do Madeira e Guaporé, a partir das interferências realizadas pelo Estado, e depois seguiu-se para os apontamentos finais.

METODOLOGIA UTILIZADA NA CONSTRUÇÃO DO ESTUDO

A esse respeito, para dar conta da pesquisa sobre o uso do censo como forma de produzir dados nas regiões do Madeira e Guaporé destaca-se que se utilizou da seguinte metodologia: a pesquisa bibliográfica conforme Gil (2002) e a pesquisa documental na perspectiva de Cellard (2008) e Sá-Silva, Almeida & Guindane (2009). Desse modo, ao usar pesquisa bibliográfica perspectiva de Gil (2002) salienta-se o que o fez, com base nas produções realizadas sobre a temática da historiografia da educação, buscando compreender o que as referidas produções traziam no tocante as questões populacionais e a historiografia da educação em Rondônia, sobretudo a respeito dos acontecimentos e experiências que reportam a região do Vale do Guaporé sobre a presença das escolas públicas, como a princípio podem ser observados nos registros feitos por Gomes (2006), Dutra (2010), e Souza (2017).

Em relação à pesquisa documental, a construção desse estudo foi guiada por Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009) que assinalam que o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. Ressalta-se que estes autores, enfatizam também que a riqueza de informações que dos documentos podemos extrair, e resgatar justifica, o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Dessa forma, em relação ao objeto em tela, estão na mira jornais de época, ofícios, telegramas e outros. Assim, ainda sobre a pesquisa documental, Cellard (2008, p. 300) deixou suas contribuições chamando a atenção de que “[...] uma boa compreensão do contexto, é crucial, em todas as

etapas da pesquisa documental [...]”, desaguando na elaboração do problema, e na escolha das pistas para descobrir as principais bases dos arquivos, acentuando-se no momento da análise propriamente dita.

Dessa maneira, a partir da perspectiva dos autores que lidam com a pesquisa documental, a seção a seguir colocará o leitor em contato com as experiências vivenciadas nas regiões dos vales do Madeira e Guaporé que evidenciam a forma de produzir dados através do censo. Avante!

O CENSO¹ COMO FORMA DE LEVANTAR DADOS SOBRE AS DEMANDAS POR EDUCAÇÃO, SAÚDE E A POPULAÇÃO NOS VALES DO MADEIRA E GUAPORÉ EM FAVOR DO ESTADO BRASILEIRO

Para iniciar nossa digressão em relação as questões propostas neste texto sobre o censo como forma de levantar dados nas regiões dos vales do Madeira e Guaporé, traz-se para o centro do palco, o jornal o Alto Madeira como uma fonte de pesquisa que registrou os fatos e/ou acontecimentos sobre as dinâmicas estabelecidas na fronteira brasileira, espaço geográfico correspondente aos vales do Madeira e Guaporé, a partir de 1917.

Nesse sentido, conforme observou Dutra (2022), o periódico em questão no ano de 1917, foi caracterizado como um periódico bissemanal, devotado aos interesses regionais, e oferecia assinaturas anuais, semestrais e avulsas, publicando anúncios mediante contratos prévios. Assim, segundo o autor, todas as correspondências deveriam ser endereçadas ao

¹ “Fazer censo é redescobrir o Brasil” (Rios Neto, 2023).

gerente, advertindo que a redação não se responsabilizaria por opiniões emitidas por seus colaboradores. Dessa forma, evidencia-se que para a construção deste estudo as informações apresentadas foram coletas no referido periódico.

Em relação ao Alto Madeira como periódico, o mesmo pode ser percebido na concepção de Santos (2010) de que o jornal é o lócus que nos permite visualizar a dinâmica da sociedade nos vários aspectos, pois proporciona uma aproximação aos acontecimentos por meio das opiniões que veicula. Dessa maneira, assinala-se que o Alto Madeira atravessou o tempo e por cem anos serviu como espaço para informar os habitantes que residiam no espaço geográfico que herdou parte do território do Estado de Mato Grosso, e parte do Estado do Amazonas em setembro de 1943, para constituir a nova unidade federativa, o Território Federal do Guaporé, que na década de 1980, foi transformado em Estado, sendo denominado de Rondônia.

Logo, o tópico a seguir é reservado para mostrar como a prática de contar, pesquisar, recensear, e/ou tomar nota sobre aspectos referentes a população, educação e saúde foram movimentados através de recenseamentos realizados nas regiões dos vales do Madeira e Guaporé nas primeiras décadas do século XX.

Sobre o ato de recensear a população, destaca-se que conforme o Alto Madeira, o mesmo era tomado como sinal de progresso e alimento para a modernidade, dessa forma o referido jornal já na sua edição de número 12, veiculada em 24 de junho de 1917, sob o título de “Recenseamento”, ressaltava que por ordem do Superintendente Municipal, havia iniciado o serviço de recenseamento da população da vila de Porto Velho,

e que a incumbência tinha sido confiada ao distinto funcionário Aristides Coelho de Souza. Destacavam ainda que:

A quantos se interessam pelo nosso progresso, não passará certamente despercebida a vantagem dessa medida, a que não se deve ser indiferente a população desta vila, cujo dever é auxiliar a Superintendência, fornecendo ao encarregado desse serviço, todos os dados que forem solicitados, a fim de obtermos um resultado tão fidedigno quanto possível para o conhecimento da nossa atual situação. (Alto Madeira, 1917, p. 02).

A partir desse contexto, para demonstrar como o ato de recensear esteve na ordem do dia, a seguir em três subseções demonstra-se como os temas alusivos à população, à educação, e, à saúde foram movimentados e conhecidos através desta prática que tinha como mensageiro o jornal Alto Madeira com vistas ao alimento da modernidade. Seguimos.

O RECENSEAMENTO E O DADOS POPULACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO NAS REGIÕES DOS VALES DO MADEIRA E GUAPORÉ, A LUZ DE O ALTO MADEIRA

Para demonstrar a importância da utilização do ato de recensear com a finalidade de alimentar a modernidade e a construção do progresso, o Alto Madeira, ano IV, nº 313, p. 01, de 20 de maio de 1920, sob o título de “Recenseamento do Brazil” deu ênfase a realização do recenseamento de 1920, ressaltando que a “[...] julgar pelas notícias procedentes do Rio de Janeiro, ele se fará em dois anos para que ao celebrarmos a

nossa independência, possamos conhecer positivamente qual a população do paiz [...]” (Alto Madeira, 1920, p. 01).

Sobre a realização do referido censo, a publicação assinalava que um país sem recenseamento se afigurava a uma embarcação que rumava sem bússola, a procura de um porto favorável. O texto em destaque seguiu demonstrando a finalidade e importância do ato de “contar a população” destacando que “[...] sem que se conheça o número de povoadores de nosso solo ubérrimo, impossível será a iniciativa de novos cometimentos, para os prodigiosos surtos que a máquina humana produz [...]” (Alto Madeira, 1920, p. 1).

À vista disto, julgavam que o recenseamento era o termômetro da civilização e ao mesmo tempo fator de progresso, reforçavam ainda que:

[...] Executá-lo com a possível precisão é um dever patriótico que assiste a todos os brasileiros, nos auxílios dispensados ao governo. E, assim considerando, sem que nos chegasse ainda qualquer apelo, ou providencia oficial sobre esse momentoso assunto, iniciando a propaganda em favor de tão importante, quão necessário serviço, oferecemos nosso desvalioso e mais sincero concurso ao Governo da República, ao tempo em que, dirigimo-nos a população dessa frutuosa região, lhe solicitamos o auxílio indispensável para esta obra patriótica e elevada, que tanto nos recomendará perante o mundo culto. (Alto Madeira, 1920, p. 01).

Sobre o chamamento, e apoio de o Alto Madeira para a realização da “obra patriótica e elevada”, pode-se verificar que na mesma edição veiculada em 20 de maio, o referido jornal já

havia antecipado a tal feito, sob o título de “Recenseamento das Crianças”, divulgando o “resumo” do quantitativo de crianças residentes nos perímetros urbano, suburbano e rural, com idades entre zero e quinze anos residentes na cidade de Porto Velho.

Sobre os resultados, o jornal divulgou que ao todo contaram quatrocentos e noventa e seis crianças, sendo duzentos e sessenta e sete do sexo masculino e duzentos e vinte nove do sexo feminino. Desse quantitativo, ressaltou-se que duzentos e dezesseis crianças estavam em idade escolar, sendo cento e quatorze meninos e cento e duas meninas. Evidenciaram que a estatística ainda não estava pronta, pois faltavam ainda as casas do “recinto da Madeira Mamoré” e as de residências mais afastadas para o sul da cidade. Salientavam que era necessário iniciar uma propaganda interessada no sentido de suprir a lacuna verificada e, como já haviam dito [...] mais de uma vez, o concurso exclusivo dos poderes públicos, será insuficiente para atingirmos a meta desejada (Alto Madeira, 1920, p. 01).

No excerto abaixo, fica patente de que o periódico, para cumprir a jornada apelou inclusive a particulares, assinalando que:

[...] é imprescindível, é urgente, o auxílio da iniciativa privada para conseguirmos o *desideratum* almejado e que os intelectuais de nossa terra e outros obreiros do seu progresso, pais de família interessados pela sorte dos seus filhos, conjuguem esforços entorno da criação de uma sociedade que tome a seu cargo a difusão do ensino elementar para dezenas de crianças

que vão sendo dominadas pela ignorância (Alto Madeira, 1920, p. 01 grifo no original).

Por fim, o periódico se colocou à disposição para a correção dos dados e/ou acréscimos, convocando o auxílio de pais e/ou responsáveis pelas crianças, a gentileza de lhes enviar as suas reclamações das crianças, cujos nomes não constavam naquela lista, com idades no limite de sete a quatorze anos, faixa etária que justamente estava prevista no regulamento da Diretoria de Instrução Pública do Estado para ingressar na escola.

Nesse sentido, ressalta-se que as evidências dos esforços realizados pelo Alto Madeira, passaram a ser publicizadas na data de 20 de maio de 1920, dessa forma nas listas recolhidas constavam os nomes das crianças em idade escolar, os nomes de seus pais e/ou responsáveis. Sobre esses dados, salienta-se que o levantamento realizado abarcou os seguintes logradouros da cidade de Porto Velho, a saber: Rua Campos Sales, Avenida Sete de Setembro, Avenida Divisória, Avenida Rio Branco, Rua Riachuelo, e Rua Almirante Barroso. Conforme o periódico, a rua que possuía o número maior de crianças era a Rua Almirante Barroso, com um total de cinquenta e uma crianças.

Destaca-se que sete edições de o Alto Madeira foram necessárias para divulgação dos dados colhidos na empreitada realizada pelo referido periódico nos primeiros meses de 1920. Sobre tema, o Alto Madeira veiculado em 19 de fevereiro de 1920, havia informado que o censo realizado na vila de Guajará-mirim, havia levantado noventa e três “menores” com idade de zero a dez anos, sem contar os de onze anos que

estavam entre os quarenta e três “menores” identificados na faixa etária de onze a vinte anos. (Alto Madeira, 1920, p. 01)

Dando sequência em demonstrar como o recenseamento foi utilizado para contribuir na construção e divulgação de dados quantitativo e qualitativos sobre a realidade numérica de crianças em idade escolar, a seguir avançamos até 1925, ano no qual a Superintendência de Porto Velho, em virtude do Decreto nº 44, de 17 de janeiro, aprovado pela Lei nº 194, de 23 de abril de 1925, procedeu à realização do “Recenseamento Infantil” para conhecer as demandas numéricas em relação as vagas na instrução pública. Observem o quadro a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo total de crianças e em idade escolar recenseadas em 23 de abril de 1925

RESUMO			EM IDADE ESCOLAR		
Na cidade	280	271	Na cidade	108	106
Em Fortaleza	29	42	Em Fortaleza	13	21
No Bairro de Bate-Estaca	23	15	No Bairro de Bate-Estaca	7	7
SOMA	332	328	Soma	128	134
TOTAL	-	660	Total	-	262

Fonte: Alto Madeira, ano IX, nº 839, p. 02, de 09 de julho de 1925.

A respeito do levantamento, observou-se que ao todo foram recenseadas seiscentos e sessenta crianças com idade entre zero e doze anos, de modo que quinhentos e cinquenta e um eram residentes em Porto Velho, setenta e um da povoação de Fortaleza, e trinta e oito residiam no Bairro de Bate-Estaca.

Conforme informações, entre as crianças recenseadas como residentes na cidade de Porto Velho, duzentas e oitenta e sete, eram naturais da referida cidade sendo, cento e quarenta e dois do sexo masculino e cento e quarenta e cinco do sexo feminino. Provavelmente, o restante deveria ter nascido em outras vilas e/ou povoações e ter se mudado para a cidade de Porto Velho até a data da realização da contagem.

RECENSEAMENTO E OS DADOS POPULACIONAIS NAS REGIÕES DOS VALES DO MADEIRA E GUAPORÉ, CONFORME O ALTO MADEIRA

Para construção deste segundo tópico, voltam-se as atenções acerca dos problemas enfrentados pela população residente na região do vale do Guaporé, e em seguida mira-se os dados que reportam a questão populacional, e, o levantamento relacionado ao quantitativo de prédios e/ou moradias existentes na região do Guaporé, mais precisamente, em suas povoações.

Dessarte, para início de conversa aponta-se os problemas no tocante a borracha. Assim, sobre esta questão Klein (2014), assinalou que a crise em relação a borracha passou a ser sentida, por contas das grandes fazendas de seringueiras erguidas no continente asiático, impulsionado uma alta produtividade da goma elástica no início do século XX.

Desse modo, conforme o autor esse movimento ocorria em países como Ceilão, Índia, e Indonésia, e era fruto das investidas das autoridades britânicas entre 1909 e 1911, que estendeu a plantação de seringueira em mais de 800.000

hectares. De acordo com Klein, Epaminondas Jacombe² havia alertado o Palácio do Catete baseado nos estudos realizados sobre o cenário que se apresentava entre os países asiáticos produtores de borracha e questões mercadológicas no Brasil.

Em vista disso, destaca-se que acerca dos problemas enfrentados com a produção e exportação do látex naquele momento, assinala-se que no ano de 1922, situação semelhante já era sentida na região do Guaporé, pois em conformidade com o Alto Madeira (09-02-1922, ano V, nº 493, p. 03), os efeitos da brusca baixa dos preços de produtos elásticos tinham trazidos consequências desoladoras para aquela região com especialidade para os trabalhadores do vale do Guaporé.

Segundo o periódico, os enormes capitais empregados estavam se desvalorizando pelo motivo agravante do êxodo da totalidade dos trabalhadores daquele rio. Ressaltavam que [...] Há dias pesarosamente a retirada de dezenove seringueiros, que se dirigiam o Sul do Paiz onde pensam encontrar serviço remunerador. (Alto Madeira, 1922, p. 03) Ainda sobre essa situação o Alto Madeira destacou-se que:

[...] Perguntamos a alguns dos retirados que nos disseram ter pena de abandonar os seus lugares onde já tem feito grandes plantações de mandioca, milho, arroz e feijão etc. e acostumados ahi (sic) eram felizes com suas famílias com a baixa do preço da produção elástica atctualmente, não remunera suficientemente os seus trabalhos [...] (Alto Madeira, 1922, p. 03).

² Conforme Klein, Epaminondas Jacome foi prefeito departamental do vale do rio Acre em 1911, e patrocinou um estudo sobre questões concernentes a borracha no Brasil e no sul Asiático.

A respeito do êxodo da população que partia da região do Guaporé, as autoridades recorriam ao poder público com a finalidade de que fosse tomado providências para evitar a dispersão das gentes guaporeanas a quem chamavam de “os dignos bandeirantes”, a quem deviam também “a exploração dos inumeráveis rios” e a produção confirmada pelas estatísticas com vantagens para o Tesouro do Estado.

Conforme o Alto Madeira “[...] O exmo. Cel. Saldanha [...] havia publicado uma circular, chamando os agricultores para distribuir arroz, milho e feijão para o plantio, sementes estas enviadas pelo dr. Aristoteles Pereira, digno engenheiro chefe da primeira Fiscalização” (Alto Madeira, 1922, p. 03) e assinalava que as grandes vantagens oferecidas pelo exmo. Sr. Cel. Paulo Saldanha, digníssimo administrador da Guaporé Rubber Company, baixava sensivelmente os preços de todas as mercadorias e com especialidade as de primeiras necessidades, e procurava todos os meios ao seu alcance, afim de convencer todo esse pessoal, a continuar nos serviços. Destacavam ainda que aqueles eram homens já bem aclimatados, ordeiros e destros nos serviços gomíferos, a maioria deles com longos anos de residência naquela região (Alto Madeira, 1922, p. 03).

Dessa forma, apesar do cenário descrito, as notícias chegavam sobre o recenseamento realizado na região do Guaporé. Assim, informaram que haviam chegado através do “motor”³ “Brasil”, em 09 de fevereiro de 1922, a cidade de Guajará-mirim⁴ os recenseadores Colombo Tenório e

³ Conforme interpretação tratava-se de um barco motorizado e/ou balsa, que fazia o transporte das pessoas através do Rio Guaporé com destino a Guajará-Mirim, e/ou Vila Bela da Santíssima Trindade

⁴ *Alto Madeira* (09-02-1922, ano V, nº 493, p. 03)

Negreiros que entregaram suas pastas ao Coronel Paulo Saldanha, e informaram também que o agente Falcão havia adoecido e ficado no Alto do Guaporé.

Sobre as notícias relacionadas ao Guaporé, pode se observar nos quadros a seguir, que os dados presentes haviam sido coletados em 1920, e assim, depreende-se que a divulgação realizada dois anos depois, havia se dado, devido aos “[...] múltiplos obstáculos, a realização de tão útil serviço nacional [...]” que só poderia ser vencido por conta da influência do Presidente Epitácio Pessoa, que tinha confiado a realização da ação a Hermano Vasconcellos Bitencourt Junior. Em relação ao feito, segundo o *Alto Madeira*, o presidente julgava indispensável a realização “[...] para a comemoração do primeiro centenário da nossa independência política” (*Alto Madeira*, 1922, p. 01)

Sobre os quadros aventados acima, retirou-se informações em conformidade com o *Alto Madeira* (12-02-1922, ano V, nº 494, p. 01) da coluna intitulada “telegramas” onde registrou-se os resultados do recenseamento realizado na região de Guaporé da seguinte forma:

Quadro 2 - Recenseamento populacional e predial de sete zonas localizadas na região do vale do Guaporé em fevereiro de 1922, segundo o *Alto Madeira*

ZONA	LOCAL	Nº DE PRÉDIOS	POPULAÇÃO
1 ^a	-	249	870
4 ^a	-	75	245
	Cautarinho	2	7
	São Domingos	10	31

Pesquisas em Educação e Tecnologias Educacionais:
Argentina e Brasil (Centro-Oeste, Nordeste e Norte brasileiros)

5 ^a	-	76	324
	Rio Colorado	65	277
	Rio Mequens	2	5
	Rio Branco	9	42
	No Igarapé	-	15 adultos
	No Rio Branco	-	Foram encontrados 120 índios da tribo Arana, semicivilizados
6 ^a	-	55	298
	Rio Piolho	8	55
	Cabixis	9	82
	Corumbiara	35	145
	Igarapé Verde	3	18
7 ^a	Vila Bela de Mato Grosso	108	418
Total	-	706	2.952

Fonte: *Alto Madeira* (12-02-1922, ano V, nº 494, p. 01).

A respeito do quadro acima, destaca-se que Guajará-mirim era uma vila que integrava o município de Santo Antônio do Madeira, e que o Coronel Paulo Saldanha ocupava a função de Agente Especial na referida vila. Desse modo, o Coronel informou um resumo, dos dados correspondentes ao Recenseamento de 1920, que havia sido efetuado nas sete zonas, conforme pode-se observar na primeira coluna do quadro acima. A vista disso, na segunda coluna estão presentes os dados parciais das localidades, na terceira coluna informou-se o quantitativo de setecentos e seis prédios, e na quarta coluna foi disponibilizado o computo populacional de dois mil novecentos e cinquenta e duas pessoas residentes na região.

Isto posto, o quadro a seguir demonstra um quantitativo maior tanto para o quantitativo de prédios, quanto para o número de habitantes para a região do Guaporé. Nesse sentido, é provável que essa diferença para mais, podem estar ligadas a conclusão dos serviços do censo do 3º Distrito Censitário do Município de Santo Antônio do Rio Madeira, do Estado de Mato Grosso naquele momento. A respeito dos resultados, observem o quadro abaixo.

Quadro 3 - Dados do Recenseamento de 1920 do 3º Distrito Censitário do Município de Santo Antônio do Rio Madeira/MT

ZONAS	REGIÃO COMPREENDIDA	NOME DO AGENTE RECENSEADOR	RECENSEADOS	
			PRÉDIOS	PESSOAS
1ª	Povoação de Guajará-Mirim	Julio M. Ferreira	249	870
2ª	Concessão "Guaporé Rubber Company"	Tancredo F. Matos	55	470
3ª	Margem direita do Guaporé, desde o Forte Principe da Beira até a Foz do Rio Verde	Mel. Gomes Falcão	209	820
4ª	Rios São Miguel, Cautarinho e São Domingos	G. Vidal Negreiros	75	292
5ª	Rio Branco e Mequens	José Colombo	76	324
6ª	Rios Corumbiara, Cabixis e São João	Emme Tenonrio	55	298
7ª	Cidade de Mato Grosso	Salustiano Correa	108	418
	Totais	-	827	3.492

FONTE: Alto madeira (11-03-1922, ano v, nº 502, p. 01).

Dessa forma, destaca-se que a respeito da diferença aventada anteriormente, assinala-se que os resultados explícitos no quadro em questão, é acrescido de 121 prédios, resultando em oitocentos e vinte sete, e em relação ao cômputo final da população foi acrescido um quantitativo de quinhentos e quarenta pessoas.

A respeito dos trabalhos realizados na contagem de prédios e habitantes, o quadro acima informou que sete recenseadores se dedicaram a feitura das atividades. Dessa maneira, sobre o Recenseamento⁵ realizado no município de Santo Antônio do Madeira, inclui-se ao grupo a participação de Hermano Vasconcellos Bittencout Junior, conforme as informações prestadas pelo *Alto Madeira*, ele encontrou óbice ao chegar na cidade de Santo Antônio, e segundo o periódico Bittencout Junior “[...] soube superar honrosamente [...] cumprindo a missão [...] com honestidade, critério, inteligência, sensatez e energia [...]” (Alto Madeira, 1922, p. 01).

Ressalta-se que sobre o quantitativo populacional levantado referente ao município em tela, informou-se que sem contar a população residente nas adjacências dos Rios Aripuanã e Roosevelt, o cômputo populacional aproximava-se de treze mil habitantes, sendo que destes mais de nove mil eram brasileiros, e mais de dois mil eram estrangeiros pertencentes a trinta e três países diferentes (Alto Madeira, 1922, p. 01).

Encaminhando para finalizar as questões sobre o recenseamento no espaço geográfico apresentado, a seguir debruçamos sobre as estatísticas que tratam de questões

⁵ Conforme o *Alta madeira* (11-03-1922, ano V, nº 502, p. 01)

relativas à saúde na região dos vales do Madeira e Guaporé. Seguimos.

**RECENSEAMENTO E O DADOS POPULACIONAIS SOBRE
SAÚDE NAS REGIÕES DOS VALES DO MADEIRA E
GUAPORÉ, A LUZ DE O ALTO MADEIRA: ESTATÍSTICAS
SOBRE A SAÚDE PÚBLICA: A LIGA PRÓ SANEAMENTO RIO
MADEIRA E SEUS AFLUENTES E A GRIPE EM 1922**

Sobre as questões relativas à saúde pública, na região em questão, observou-se uma preocupação das autoridades enquanto a criação de entidades sem fins lucrativos que prestassem serviços à população para o combate as doenças.

Nesse sentido, em 1919 foi criada a Liga pró saneamento Rio Madeira que conforme o *Alto Madeira*, possuía diretórios em Guajará-mirim, Porto Velho, Jacy-Paraná, Fortaleza, Abunã, Vila Murtinho, Humaitá e Mutum Paraná.

Dessa forma, o periódico informou uma série de ações desenvolvida pela referida liga em prol da população das citadas localidades. Em vista disto, em relação a povoação de Mutum Paraná, destacou-se que:

[...] ao posto de profilaxia rural desta vila foram feitos os seguintes donativos: - pelo Sr. José Abraham Israel, uma cama, pelos srs. Rosa, Irmãos & C.a, três bancos, pelo sr. Arthur Napoleão Lebre, óleo de rícino, vidros vazios, pelos srs. Lima & Ca, uma caixa de ampolas de quinino, pelo Hospital da Candelária, 150 gramas de chenopódio e meia, sra. Honorina Silva, um lavatório (Alto Madeira, 1919, p. 01).

Informou-se também que no dia 23 de maio de 1919, haviam sidos registrados e medicados no posto quarenta e uma pessoas, mantendo ali assíduo serviço de verminose dirigido pelo presidente do Diretório Executivo e diretor do posto o Exmo. sr. Dr. Joaquim Tanajura. Informaram também que “[...] até ontem, foram inscritos no posto, 91 doentes que receberam tratamento para verminose.” (Alto Madeira, 1919, p. 01).

Conforme observações, a Liga era uma instituição sem fins lucrativos, e rogavam a seus sócios o pagamento de suas mensalidades, ao que deveriam procurar o tesoureiro o sr. Arthur Napoleão Lebre em seu estabelecimento a Avenida 7 de Setembro. A respeito das atividades empreendidas por esta instituição, observou-se que esta prática não se tratava da realização de um censo no sentido *latu*, no entanto notou-se características semelhantes ao mesmo, uma vez que se utilizaram da estatística e o do levantamento de dados em números para estudar/conhecer a realidade local, e adjacências.

Ainda sobre a relação dos fatos ilustrados com a forma de recensear, percebeu-se que provavelmente a prática tinha uma importância muito grande para aquela ocasião, o que pode ser observado nas preocupações demonstrada pelos editores de o Alto Madeira, e que pode ser conferido na edição de número 512, veiculada na data de 15 de abril de 1922.

Nesse sentido, o texto chamava a atenção das autoridades para o estado sanitário da região, e que além dos males locais, havia se manifestado em quantidade elevada, e que “[...] a gripe que se alastra ao longo da linha férrea e em outros lugares, há dias que está grassando nesta cidade.” (Alto Madeira, 1922, p. 01-02).

No que corresponde ao problema, apelava-se ao Superintendente para tomar as providências que o caso exigia, e contribuía instruindo a população “[...] que usassem gargarejos de soluções antissépticas, como água oxigenada, tomem banho duas ou mais vezes ao dia com forte ensaboação, sobretudo, nas partes descobertas do corpo. Lancem mão enfim de medidas de profilaxia.” (Alto Madeira, 1922, p. 01-02).

Sobre o contexto, é possível depreender que as autoridades demonstrassem severas preocupações em relação da saúde pública, pois sobre a demanda o Padre Dr. Raimundo de Oliveira Superintendente de Porto Velho, havia tomado providências conjuntamente com sua equipe constituída pelos médicos, Dr. Burnie, Dr. Cincinato Correa de Rodrigues, engenheiro do Município e José Calazans.

A respeito desta situação, notou-se que a equipe realizava visitas por alguns logradouros da cidade de Porto Velho. Dessa maneira, informaram que na data de 17 de maio haviam realizado a primeira visita aos doentes, constatando trinta e quatro casos da gripe, em dezessete casas, sitas à rua Barroso, às Avenidas Terneiro Aranha, 7 de setembro, ruas Riachuelo e 03 de maio. No dia 18, em companhia da equipe que era conhecedora da população, o Dr. Burnie medicou cinquenta e um doentes, em vinte e uma residências, sito às ruas Barroso, Júlio de Castilho, Campos Salles, Terneiro Aranha, e na zona do Igarapé Maleiro.

Ressalta-se nesta mesma data a equipe visitou também a zona do Igarapé dos Milagres (até a confluência do Rio Madeira) aplicando remédios a trinta e um enfermos que residiam em doze casas. Para a quarta visita realizada no dia 20 de maio, a equipe atendeu à “[...] zona agrícola no Igarapé

Grande, a onze casas, que foram socorridas com medicamentos atendendo a vinte oito doentes.” (Alto Madeira, 1922, p. 02).

APONTAMENTO FINAIS

A partir dos dados resultado da pesquisa realizada em o *Alto Madeira*, considera-se que as intenções dos agentes ao proporem as ações de recenseamentos na região dos vales do Madeira e Guaporé estavam ligadas aos ideais de progresso e modernidade.

Dessa forma, denominava de “propaganda interessada” o ato de recensear, e assinalavam ainda que, somente o concurso exclusivo dos poderes públicos, seria insuficiente para atingirem a meta desejada.

Em relação ao atendimento das demandas, notou-se que aquelas relacionadas à saúde recebia tratamento, imediato, pois aqueles que se responsabilizavam pelos levantamentos lidavam direto com os problemas, suas causas e conheciam suas origens, tratava-se dos próprios médicos, que levantavam os dados, instruía e medicavam.

Considera-se ainda que, o recenseamento foi utilizado em grande medida como meio de produzir dados com vistas a alimentar a modernidade conforme deixou claro o *Alto Madeira*. Considera-se também que a realização do censo era endereçada a conhecer aspectos ligados a educação, para além do número de crianças em idade escolar, e que também realizavam o levantamento sobre o número de residências localizadas em uma vila, um bairro, zona rural e adjacências, não descuidando de levantar dados que também qualificassem pais, tutores e/ou os responsáveis pelas crianças,

Sobre o contexto de espaço geográfico, ao qual a pesquisa responde, considera-se que o *Alto Madeira*, assumiu um papel importante na efetivação de todas as ações para a realização do

censo denominado de “Recenseamento das crianças”. Para além de assumir o papel de protagonista na ação, o periódico conclamava também o “imprescindível” e “urgente”, o auxílio da iniciativa privada na intenção de conseguir o objetivo almejado.

O jornal também se dirigia aos intelectuais residentes na cidade e “outros obreiros do seu progresso”, tais como pais de família interessados pela sorte dos seus filhos, a conjugarem todos os esforços entorno da criação de uma sociedade que tomasse a seu cargo a difusão do ensino elementar para aquele universo de crianças que ia sendo dominadas pela ignorância.

Desse modo, aspira-se que a construção deste texto possa ser uma contribuição aos estudos sobre o uso do censo nas pesquisas qualitativas, e a importância dele como instrumento para averiguar, conhecer e auxiliar na tomada de decisões e/ou propositura de políticas públicas para as sociedades. Espera-se que o referido estudo possa contribuir com a construção de um olhar para as experiências da população de fronteira, sobretudo no Oeste rondoniense.

REFERÊNCIAS

DUTRA, Paulo Sérgio. **Memórias de Professoras Negras no Guaporé**. Do Silêncio a Palavra. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2010.

DUTRA, Paulo Sérgio. **Educação Pública nos Vales do Madeira de Guaporé: “Professores para o Interior - Precisa-se”** (Periódico Alto Madeira - 1938 - 1951) In: FERREIRA, Nilce Vieira Campos; BARROS, Josemir Almeida, SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. Formação de professoras rurais, histórias da educação e contextos da pesquisa nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina. Cáceres: Editora UNEMAT, 2022

GOMES, Pascoal de Aguiar. **A educação escolar no Território Federal do Guaporé**. 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação - UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

KLEIN, Daniel da Silva. **A Crise da Borracha: A cadeia de aviamento em questão entre o Pará e o Acre no início do Século XX**. história, histórias. Brasília, vol. 2, n. 4, 2014, P. 187-199.

SANTOS, Erinalva Lopes dos. **Educação Feminina Ideias e Concepções sobre a Formação da Mulher Veiculada na Imprensa da Parahyba do Norte (1912-1927)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, João Pessoa, 2010.

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. **Entre o Evangelho e o Ensino Rural: Educação Feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim/MT/RO 1933/1976)**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá, 2017.

JORNAIS

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano XXXIII, 3.562, p. 01, 03-06-1950. (Biblioteca Nacional) "Alto Madeira".

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano III, nº 212, p. 01, 29-05-1919. (Biblioteca Nacional) "Alto Madeira".

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano IV, nº 313, p. 02, 20-05-1920. (Biblioteca Nacional) "Alto Madeira".

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano IV, nº 314, p. 01, 23-05-1920.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano IV, nº 315, p. 02, 27 -05-1920.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano IV, nº 316, p. 02, 30-05-1920.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano IV, nº 317, p. 03, 03-06-1920.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano IV, nº 318, p. 03, 06-06-1920.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano IV, nº 320, p. 03, 13-06-1920.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano IX, nº 839, p. 02, de 09 -07-1925.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano V, nº 493, p. 03, 09-02-1922.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano V, nº 502, p. 01, 11-03-1922.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano V, nº 512, p. 01-02, 15-04-1922.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano V, nº 514, p. 02-03, 23-04-1922.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

ALTO MADEIRA, Porto Velho, ano IX, nº 835, p. 02, 11-07-1925.
(Biblioteca Nacional) “Alto Madeira”.

2º EIXO

**EDUCAÇÃO POPULAR, ENSINO E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES,
INTERNACIONALIZAÇÃO NO ENSINO
SUPERIOR**

6

PATRIA GRANDE: TENSIONES Y PREGUNTAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRAXIS POPULAR

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_006

Daniel Carceglia

INTRODUCCION

La Universidad Plurinacional de la Patria Grande (UPPaG) es un consorcio educativo conformado por instituciones variadas de América Latina y el Caribe que tienen en común el interés de impulsar prácticas educativas en sus territorios, con vocación de integración social y transformación de la realidad.

En este marco las propuestas se comparten con las organizaciones miembros del consorcio – muchas de ellas universidades de diversa conformación, pero muchas otras agrupaciones u organizaciones de la vida comunitaria, a veces con formalización en el sistema educativo y otras veces no – y se promueven en cada punto de la Patria Grande, constituyendo espacios de encuentro regionales de culturas y miradas múltiples.

En el ideario fundacional de la Universidad Plurinacional de la Patria Grande, que orienta en general las propuestas y la tarea que encaminamos con los miembros del consorcio, decimos que:

La Universidad Plurinacional de la Patria Grande centra su trabajo en potenciar, articular, organizar y

promover en cada punto de la red aquellos recursos, saberes y conocimientos que ya existen, a fin de formar y consolidar una masa crítica de ciudadanos, cuadros políticos, técnicos y administrativos, y de agentes sociales capaces de pensar, diseñar, sustentar, fortalecer y consolidar los procesos de emancipación, integración e igualdad en nuestra Patria Grande.

La propia dinámica de la UPPaG genera espacios de vinculación a la distancia, algunos de mayor formalidad - como los encuentros entre cátedras de universidades diversas - y otros de tono absolutamente casual, que son conversaciones entre educadoras y educadores para consultas variadas. En cualquiera de ellos, por lo general, cada integrante comparte preocupaciones en torno a los momentos que se viven en su patria: el contexto económico, la situación social, el panorama político, la marcha de lo educativo, las relaciones geopolíticas... durante algún tiempo a estas cuestiones se sumó el tema sanitario, en medio de la pandemia mundial por COVID-19.

Es de la profundización de estos temas compartidos que surgen las ideas que hoy traigo para reflexionar colectivamente; con la certeza de que es en el marco del encuentro de saberes y de miradas plurales, en la puesta en común de nuestras interpretaciones de la realidad y nuestras utopías movilizadoras, en el encuentro de preguntas - aún - sin respuesta y de intuiciones sobre las causas que construyen nuestros presentes que podremos continuar andando un camino que conserve el horizonte tensionante de la construcción de una Patria Grande emancipada, justa y soberana en la que cada nación habite con dignidad su suelo.

RETOMANDO ALGUNAS IDEAS YA PRESENTADAS

En la Conferencia de Apertura de nuestro JOPEQ 2018 (creo que en aquel año aún no se llamaba JOPEQAL) compartí en Cuiabá algunas ideas que retomo para continuar nuestra reflexión.

Tal como explica en gran cantidad de textos e intervenciones Álvaro García Linera - vicepresidente de la República Plurinacional de Bolivia desde el 22 de enero de 2006 hasta el golpe de Estado perpetrado el 10 de noviembre de 2019 - el continente americano y una parte importante de países de otros continentes viven momentos de inflexión histórica profunda¹.

Centralmente en nuestra Patria Grande desde poco antes de nacer el siglo XXI y luego de un período de conducción gubernamental por parte de fuerzas políticas con mayor vinculación o ascendiente en los movimientos populares en los distintos países², una avanzada

¹ García Linera, Álvaro. (2016), "¿Fin del ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias?", en E. Sader, *Las vías abiertas de América Latina*. Quito:IAEN

² En Venezuela Hugo Rafael Chávez Frías, político y militar venezolano, presidente de la República Bolivariana de Venezuela desde el 2 de febrero de 1999 hasta su fallecimiento en 2013, y seguido por Nicolás Maduro Moros, quien sostiene el mismo proyecto nacional hasta la fecha; en Brasil Luiz Inácio "Lula" da Silva, fue presidente de la República Federativa de Brasil entre el 1 de enero de 2003 y el 31 de diciembre de 2010, seguido por Dilma Vana da Silva Rousseff, que ocupó la presidencia de su país desde el 1 de enero de 2011 hasta el 31 de agosto de 2016; en la República Argentina Néstor Carlos Kirchner, entre el 25 de mayo de 2003 y el 10 de diciembre de 2007 fue Presidente de la Nación Argentina, seguido por Cristina Fernández de Kirchner, presidenta hasta el 10 de diciembre de 2015; en Bolivia Juan Evo Morales Ayma, político, sindicalista, activista y dirigente indígena aymara boliviano, Presidente del Estado Plurinacional de Bolivia desde el 22 de

profundamente conservadora en términos políticos, y de comprensiones y prácticas neoliberales tanto en la economía empresarial como en las políticas de corte nacional, retomó el control del gobierno en varios países: en algunos casos como fruto de elecciones libres y democráticas; en otros a través de desplazamientos institucionales - citados por los medios de comunicación como “golpes blandos” o “impeachment”, nuevo nombre que refiere a las acciones desestabilizadoras utilizadas por el poder económico con apoyo extranjero, algunas veces vinculados además a viejos elementos de las dictaduras militares -; y, en los casos en los que aún no lo han hecho, mantienen a los gobiernos de sesgo popular bajo una fuerte presión conspirativa permanente.

De tal modo, en términos generales, “de un espíritu general de época caracterizado por la ofensiva hemos pasado a la defensiva política y electoral” (García Linera: 2016).

enero de 2006 hasta nuestros días; en Nicaragua Daniel Ortega Saavedra, candidato por el Frente Sandinista de Liberación Nacional, que gobierna desde 10 de enero de 2007 (cuando fuera elegido por segunda vez, ya que del 10 de enero de 1985 al 25 de abril de 1990 había sido presidente) hasta la fecha; en Ecuador Rafael Vicente Correa Delgado, doctor en economía, catedrático, político y economista ecuatoriano, presidió la República del Ecuador del 15 de enero de 2007 hasta el 24 de mayo de 2017; en Paraguay Fernando Armindo Lugo Méndez, político, obispo católico reducido al estado laical y sociólogo ejerció la presidencia desde el 15 de agosto de 2008 al 22 de junio de 2012; en El Salvador Carlos Mauricio Funes Cartagena, periodista y político del partido de izquierda Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), fue presidente en el período comprendido del 1 de junio de 2009 al 1 de junio de 2014. En todos los casos con sus matices y prácticas políticas particulares, pero siempre dentro del arco de gobiernos atentos al protagonismo de los sectores populares en la toma de decisiones.

Una parte importante del arco político, gran parte del campo intelectual y un enorme porcentaje de la sociedad en general contempla hoy con sorpresa e inquietud el escenario que se configura: en países en los que los sectores más económicamente empobrecidos - los denominados "sectores populares", que son las grandes mayorías en nuestros sistemas democráticos - habían vivido un fuerte progreso en sus condiciones materiales de vida a través de mejoras en sus ingresos por distintos mecanismos de redistribución de las ganancias; consolidación en la vigencia de algunos derechos - comunicación o vivienda - y ampliación del campo normativo - por ejemplo en cuestiones de género -; acceso a bienes culturales vetados en la práctica anteriormente; políticas inclusivas de educación, salud y organización comunitaria, entre muchos ejemplos; en esos países estos sectores vuelcan ahora su apoyo a candidatos a la presidencia provenientes de los poderes empresariales, y de capitales no necesariamente nacionales.

Aquellas demandas "históricas" de los años '50, '60 y '70 del siglo pasado que habían visto *algún grado* de concreción aparecen ya como "cosa del pasado"; exacerbándose - frente a estas conquistas y la capacidad de sostenerlas - antinomias en relación a los modos y estéticas en la comunicación por encima de las políticas adoptadas; objetando procedimientos y orientaciones sin consideración de las mejoras consolidadas; y, claro, apelando al tándem construido en torno a los medios de comunicación, las redes y el poder judicial... la dinámica del *lawfare*.

El resultado en estas mismas naciones fue la pérdida de muchos de los derechos conquistados, el empobrecimiento de amplios sectores de la población, el aumento de presencias

policiales y militares - tributario de una mirada según la cual mejorar la seguridad de los habitantes está en relación directa con la saturación de fuerzas armadas en las calles - con un fuerte crecimiento de los niveles represivos; aumentos en los servicios básicos como la electricidad, el gas o el agua; y la pérdida de asistencia social. A todo esto, se suma en todos los casos la orquestación de políticas económicas de fuerte recorte de fondos estatales y altos niveles de endeudamiento con los organismos internacionales.

El panorama es muy parecido en todos los casos: fuerte control del poder judicial local para poder llevar adelante con mayor, menor o inexistente caudal probatorio real denuncias y enjuiciamientos por corrupción, junto con la propiedad y el manejo centralizado de los medios televisivos, radiales y escritos; a lo que se suma una intensa y extremadamente precisa presencia en las redes sociales con una operación de segmentación de públicos basada en *BigData*.

De tal modo los argumentos construidos circulan por doquier, reafirmandose tautológicamente entre los distintos espacios. No sólo los mediáticos, sino también desde el propio gobierno, como una suerte de verdad inapelable por su omnipresencia pero, además, por la ausencia de espacios para la apelación concreta³.

³ Cita García Linera para ilustrar estos puntos, artículos como "Asalto al poder en Brasil" (en línea en <http://www.atilioboron.com.ar/2016/05/asalto-al-poder-en-brasil.html>) , "Venezuela, la tentación de una dictadura parlamentaria" (en línea en <http://www.atilioboron.com.ar/2016/01/venezuela-la-tentacion-de-una-dictadura.html>), "Guía para el 'Golpe Blando'" (en línea en <http://www.atilioboron.com.ar/2016/04/guia-para-el-golpe-blando.html>) de Atilio Borón; y "Los golpes blandos" (en línea en <http://revistazoom.com.ar/los-golpes-blandos/>) de Stella Calloni. Cabe agregar los excelentes artículos de Javier

Las herramientas para erradicar las prácticas “populistas” del gobierno se han transformado: si en los años ‘50, ‘60 o ‘70 del siglo pasado se acudía a la intervención de las Fuerzas Armadas, en esta nueva etapa el tutelaje para la intervención es a través de los medios de comunicación y redes en articulación estrecha con el poder judicial.

Los intereses que rigen uno y otro modo y período, de cualquier manera, son los mismos siempre.

Como dice García Linera (2006),

en política y, en general, en todas las luchas de las clases sociales, las acciones del adversario no son las únicas que explican los resultados finales, a saber, alguna victoria, sino que son nuestras propias acciones o inacciones, las acciones de las clases y los sectores laboriosos, las que convierten las agresivas acciones del adversario en condición eficiente, produciendo un tipo de resultado favorable a unos y contrario a otros.

O, como dijera Pierre Bourdieu⁴ (1999),

No hay que decir que la copa se ha roto porque una piedra la ha golpeado, sino que se ha roto, cuando la piedra la ha golpeado, porque era rompible.

Balsa “Pensar la hegemonía y la estrategia política en Latinoamérica” (en línea en <http://ides.org.ar/wp-content/uploads/2012/04/DOSSIER-2-Balsa.pdf>); y “Pensar la estrategia política a partir de los aportes de las nuevas lecturas sobre la obra de Gramsci”(en línea en <http://batalladeideas.org/articulos/pensar-la-estrategia-politica-a-partir-de-los-aportes-de-las-nuevas-lecturas-sobre-la-obra-de-gramsci-por-javier-balsa/>), entre otros.

⁴ Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.

Se trata entonces, claro, de un cuadro en el que la batalla cultural es el centro del escenario de la contienda política: batalla cultural que ha sido disputada insuficiente e ineficazmente pero que es siempre dinámica y variable en un escenario de mecánicas fluidas, que va tomando modos y espacios diferentes en diferentes momentos y que debe ser vuelta a disputar una y otra vez.

Cuando Paulo Freire (1997) afirma, en su libro *Pedagogía de la Tolerancia*, que no es posible separar la lectura de la palabra, la lectura de la frase, de la lectura del mundo, de la comprensión crítica de cómo funciona la sociedade ubica precisamente esa tensión en el centro de nuestra tarea educativa, investigativa, académica y política. Ese es el corazón de la batalla cultural.

Freire sigue:

hoy los políticos dicen que está totalmente superada la era de los debates ideológicos y políticos, y lo que prevalece es la ideología del hacer. Eso es un absurdo científico-político. Lo que interesa ahora no es ya la discusión política, sino demostrar lo que se hace: el viaducto, el pozo, la presa subterránea. Eso es la negación de la lectura crítica del mundo⁵.

Es aquí que encontramos – y, como se ve, desde ya hace casi 30 años - el cambio que se propone en el eje de **la construcción de sentido, el corrimiento del argumento en la disputa**. Es esa disputa de sentidos, de los sentidos que construyen hegemonía, la que es tomada con las herramientas tutelares de intervención actual – como dijera antes: medios de comunicación, redes, poder judicial - para dotar de *un cierto sentido* a las lecturas, a las palabras.

⁵ Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la Tolerancia*, FCE, México, pp.245-246.

El desafío para el campo político y para el campo educativo es enorme. Como dice Mao Tse-tung, de lo que se trata es de:

descubrir la verdad a través de la práctica y, nuevamente a través de la práctica, comprobarla y desarrollarla. Partir del conocimiento sensorial y desarrollarlo activamente convirtiéndolo en conocimiento racional; luego, partir del conocimiento racional y guiar activamente la práctica revolucionaria para transformar el mundo subjetivo y el mundo objetivo. Practicar, conocer, practicar otra vez y conocer de nuevo. Esta forma se repite en infinitos ciclos, y, con cada ciclo, el contenido de la práctica y del conocimiento se eleva a un nivel más alto. Esta es en su conjunto la teoría materialista dialéctica del conocimiento, y ésta es la teoría materialista dialéctica de la unidad entre el saber y el hacer⁶.

EL ROL DE LAS UNIVERSIDADES Y SUS ESTUDIANTES

Que el corazón que somos abra la palabra, que hable y escuche. Y de entre las palabras, escojamos la mejor semilla. El pensamiento crítico frente a la Hidra Capitalista I – Participación de la Comisión Sexta del EZLN – 2016

⁶ Tse-tung, Mao (1968), *Sobre la práctica: sobre la relación entre el conocimiento y la práctica, entre el saber y el hacer*, Obras Escogidas de Mao Tse-tung, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Pekín.

Dice Frei Betto que “*la cabeza piensa allí donde los pies pisan*”. Y, si es así, el aprendizaje se construye en una dialéctica reflexiva e interpeladora en y desde la experiencia.

Pero esto no es un acto espontáneo o natural nacido del mero estar o del mero hacer. La transformación de la realidad se da en el accionar y pensar colectivo, en una articulación con distintos sectores; de manera que **es una necesidad política y educativa generar estos encuentros**. Las prácticas académicas de formación e investigación se presentan como mediación posible y deseable.

Resulta ya una obviedad decir que uno de los principales aprendizajes de las y los estudiantes en el territorio se genera en el contacto directo con las situaciones a abordar. Implicarse desde el ámbito de la universidad en la cotidianidad de las vidas de las diversas comunidades y en la material realidad del suelo que habitan ya sea como una actividad de extensión, o una práctica profesionalizante, o la tarea investigativa; comprender cómo las políticas públicas se hacen presentes o no en ese contexto y cómo se articulan los procesos organizativos comunitarios conforma un potente dispositivo formador; que además se nutre con la posibilidad de mirar y analizar esas experiencias a la luz de marcos teóricos explicativos que educadores y educadoras proponen desde la academia, pero también de *analizar críticamente esos marcos teóricos propuestos a la luz de la realidad*.

Sin embargo, tal vez esto no sea hoy el punto más trascendente. Sin negar ni un ápice el aporte fundamental que la experiencia territorial hace a nuestros y nuestras estudiantes, resulta imprescindible comenzar a conceptualizar cuál es el aporte que nuestros y nuestras estudiantes pueden y deben hacer para ayudarnos a transformar nuestras comprensiones,

nuestras matrices de explicación y nuestro análisis. La posibilidad de comprender la realidad desde una mirada epocalmente más situada que la nuestra, *existencialmente más entramada en el tiempo que habita*, radica en tomar los aportes que las nuevas generaciones pueden hacer – en la medida en que se sientan habilitadas a ello – para interpretar hechos que para nosotros y nosotras son desconcertantes os frutos de la sinrazón de un sector del Pueblo.

Si, como afirma Mark Fischer

...cultivar la toma de conciencia no es meramente reconocer hechos que antes ignorábamos: es un desplazamiento de nuestra relación con el mundo en su totalidad. La conciencia en cuestión no es la conciencia de un estado de cosas ya existente. Al contrario, la toma de conciencia es productiva. Crea un nuevo sujeto: un “nosotros” que es a la vez aquello por lo que se lucha y el agente de la lucha. Al mismo tiempo, la toma de conciencia interviene sobre el “objeto”, sobre el mundo mismo, que ya no es aprehendido como una opacidad estática cuya naturaleza está decidida de antemano, sino como algo que puede ser transformado. Esa transformación requiere conocimiento: no va a ocurrir solamente a través de la espontaneidad, el voluntarismo y la experiencia de eventos de ruptura o en virtud de la marginalidad⁷.

⁷ Fischer, Mark (2018). “No hay romances sin finanzas” en *Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Caja Negra, Buenos Aires, pp.132-133.

No es posible, en tanto investigadores e investigadores, educadores y educadoras, divorciarnos de las circunstancias que habitamos o suponer que los hechos políticos que nos atraviesan dolorosamente se suceden porque existe una incomprensión en ciertos sectores de la sociedad que estarían engañados, o que simplemente no pueden dimensionar la magnitud de lo que enfrentan.

Si la cabeza piensa allí donde los pies pisan, las manos escriben allí donde nuestro cuerpo late. En las geografías donde el cuerpo late, pero también en el momento temporal que ese cuerpo habita, en el período de la historia – con sus comprensiones, construcciones y sentidos – en el que le toca latir.

Latir, pensar, sentir, latir, pensar, sentir, latir, pensar, sentir... como un pulso necesario y permanente para mantener viva no sólo la esperanza sino también la posibilidad de andar.

Y la necesidad de pensar con las raíces en nuestras tierras al tiempo que incorporando dimensiones *hauntológicas* a la reflexión.

Es Jacques Derrida quien trae a escena el término *hauntología* como un giro conceptual, epistémico, en relación a los modos de conocer; y está enfocado en pensar las formas en que la tecnología materializa la memoria. Parte de la premisa de que nada goza de una existencia puramente positiva y que, como dice Mark Fisher en sus reflexiones sobre la depresión, todo lo que existe es posible únicamente sobre la base de una serie de ausencias que lo preceden, lo rodean y le permiten poseer consistencia e inteligibilidad.

Es lo que está y no está, sea porque aún no llegó (la utopía, la revolución socialista del Manifiesto Comunista, la

vigencia plena de los derechos humanos) porque aún persiste sin terminar de desaparecer, o reapareciendo, o actualizándose (la derecha, la revolución francesa en el 18 Brumario de Marx, la amenaza de lo violento, la violación de los derechos); no con una mirada nostálgica sino con un comprimiso rebelde. Recuperar un enfoque *hauntológico* en relación a la política y la ciudadanía puede ayudar a evitar la parálisis y la falta de autoestima que producen las crisis cíclicas en los nervios de la sociedad.

Volver una y otra vez sobre este término, y esforzarnos en responder aquello que Vladimir Lenin ya se preguntaba en la sociedad revolucionaria de 1901/1902: ¿Qué hacer?

...ENTONCES ¿NOS EQUIVOCAMOS NOSOTROS O EL PUEBLO? ¿LA IDEA O LA REALIDAD?

El Papa Francisco⁸ (2013) en su Encíclica *Evangelii Gaudium* propone cuatro principios, cuatro “tensiones bipolares propias de toda realidad social”, para comprender y analizar el contexto:

1. el tiempo es superior al espacio;
2. la unidad es superior al conflicto;
3. la realidad prevalece sobre la idea;
4. el todo es más que las partes y la mera suma de las partes.

⁸ Francisco (2013). Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*.

Tomaré para la reflexión sólo en punto 3: la realidad es superior a la idea.

El análisis de la coyuntura que atravesamos debe responder al concreto histórico que nos toca, a lo relativo y lo contingente de *esta* realidad histórica. Un indicio que nos permite identificar algunas posibles fallas en las que caemos en nuestra reflexión es la asignación de *culpas* en los comportamientos populares, una alerta para pensar si en nuestra mirada la idea prevalece sobre la realidad.

Dirá el Papa

La realidad simplemente es, la idea se elabora. Entre las dos se debe instaurar un diálogo constante, evitando que la idea termine separándose de la realidad. Es peligroso vivir en el reino de la sola palabra, de la imagen, del sofisma. De ahí que haya que postular un tercer principio: **la realidad es superior a la idea**. Esto supone evitar diversas formas de ocultar la realidad: los purismos angélicos, los totalitarismos de lo relativo, los nominalismos declaracionistas, los proyectos más formales que reales, los fundamentalismos ahistóricos, los eticismos sin bondad, los intelectualismos sin sabiduría⁹. [El resaltado es mío]

UNA BREVE DIGRESIÓN (QUE NO SE VA DEL TEMA)

Mientras estoy terminando de redactar esta presentación para leerla ante ustedes (hoy es 17 de Octubre de 2023, en la República Argentina una fecha muy querida para

⁹ Op.cit. punto 231.

quienes militamos en causas populares: es el Día de la Lealtad) recibo la noticia sobre los resultados definitivos de la votación en nuestra hermana República del Ecuador, donde la alternativa conservadora y neoliberal, encabezada por el empresario Daniel Noboa se impuso por el 52.25 % de los votos a Luisa González, la candidata cercana a Rafael Correa, que obtuvo el 47.75 % de los votos. Un 4.5% de diferencia, cerca de 350.000 votos.

Aquí, en la tierra en que hoy me encuentro, no puedo evitar pensar que, luego de los gobiernos de Michel Temer (31 de agosto de 2016 al 31 de diciembre de 2018) y de Jair Bolsonaro (1 de enero de 2019 al 31 de diciembre de 2022, con elecciones celebradas con Luis Inácio Lula da Silva en prisión), y frente al nuevo proceso electoral el 2 de Octubre de 2022, en primera vuelta Luiz Inácio Lula da Silva lograba el 48% de los votos, mientras que su rival Bolsonaro se hacía con el 43%.³ Al no obtener ninguna de las dos fuerzas más de la mitad de los votos, se llevó adelante la segunda vuelta en la que finalmente Lula se impuso con un 50,9% de los votos, sobre el 49,1% de Bolsonaro. Una diferencia del 1.8%, cerca de 2 millones de votos.

En la República Argentina estamos a las puertas de una nueva elección general, definitiva por la coyuntura regional que atravesamos. Venimos de un gobierno que no concretó las promesas que había hecho en su momento. El gobierno actual, encabezado por Alberto Fernández y con la vicepresidencia de Cristina Fernández de Kirchner debió atravesar, entre las diversas circunstancias posibles en los años de mandato, inusuales y durísimas circunstancias: mundiales - la pandemia por COVID-19 y la Guerra ruso-ucraniana; locales - la sequía más grande de la que se tenga registro en nuestra historia

nacional -, y el enorme condicionante que significa la presencia en la economía del Fondo Monetario Internacional, con la deuda más grande que la Argentina ha tenido pero, a la vez, el préstamo más grande de toda la historia del FMI otorgado en este caso a Mauricio Macri, presidente entre el 10 de diciembre de 2015 y el 9 de diciembre de 2019.

El gobierno de Mauricio Macri asumió luego de 12 años de gobierno peronista: un primer ciclo de Néstor Kirchner (25 de mayo de 2003 al 9 de diciembre de 2007) y dos períodos de Cristina Fernández de Kirchner (10 de diciembre de 2007 al 9 de diciembre de 2015). Un período de crecimiento inédito, que inicia con un país en ruinas luego del estallido económico de 2001, y que logró crecimientos económicos, sociales, culturales y políticos inéditos.

Ese gobierno perdió las elecciones frente a Mauricio Macri, un representante del empresariado que creció a expensas de las prebendas del Estado y la presidencia de un club de fútbol - Boca Juniors - inicialmente, durante los gobiernos neoliberales; y representante de los capitales más sospechados en el país.

Con vinculaciones profundas con las derechas neoliberales circundantes: Jair Bolsonaro, Luis Lacalle Pou, Donald Trump, Emmanuel Macron entre muchos otros; en la primera vuelta de las elecciones Mauricio Macri obtuvo el 34.15% de los votos, frente al 37.08% de Daniel Scioli, representante del peronismo kirchnerista. Al no llegar ninguno a más del 50% de los votos, el 22 de noviembre de 2015 se realizó el *ballotage* en el que Macri se impuso con el 51.34% de los votos, frente al 48.66% de Daniel Scioli. Un 2.68 %, que equivale a cerca de 650.000 votos.

Hoy en Argentina estamos nuevamente frente a un escenario que deja asombrados a amplios sectores de la política pero también de la academia, de la militancia clásica tanto como a analistas políticos. La emergencia de una figura como la de Javier Milei - del partido La Libertad Avanza, autoproclamado "*libertario*" -, con propuestas como la dolarización total de la economía, la desregulación en la portación de armas, la flexibilización de los derechos laborales, la eliminación de políticas de género - en un país en el que muere una mujer cada 36 horas por feminicidio -, el cuestionamiento a las políticas de inclusión, la búsqueda de desmontar el sistema público gratuito de educación y de salud, entre otras, concita adhesiones en sectores que suponíamos que se espantarían frente a estas medidas.

Una gran cantidad de votantes en las elecciones primarias en las que Milei se proclamó como primera fuerza con el 29.86% de los votos frente al 27.92% de la otra alternativa de derecha - Juntos por el Cambio - y el 27.28% de la alternativa peronista - Unión por la Patria - provienen de sectores juveniles, y muchos de sectores muy populares en las provincias y el conurbano.

En dos días, este domingo 22 de octubre, en Argentina se llevará adelante la primera vuelta de las **elecciones generales**. No se espera fuerza ganadora en esta primera ronda, y las encuestas - con la fragilidad que han demostrado tener en estos tiempos - prevén un pase a segunda vuelta de la propuesta *libertaria* y del peronismo, que ha venido creciendo pero no lo suficiente como para imponerse.

Podríamos seguir profundizando y desglosando las medidas, las propuestas, las situaciones que van desarrollándose en la política de nuestros países. Sin embargo,

intuyo que los escenarios son bastante similares y con variantes dentro de un rango bastante limitado de opciones. La pregunta que aparece aquí tiene profunda vinculación con lo que expuse anteriormente.

Es la pregunta sobre la razón que articula estas decisiones, estos votos, al momento de elegir gobierno nacional y sopesar los propios intereses a futuro.

Una primera afirmación, casi inmediata en las conversaciones y en los espacios de reflexión que abordan estos temas, propone la *irracionalidad*; o la *falta de formación y conocimiento sobre las propuestas y lo que implican*; o una supuesta *presencia de rebeldía en el discurso de estas derechas, una especie de atrevimiento e incorrección*; o la afirmación de que *el Pueblo se ha derechizado*.

Yo creo, y es lo que en este encuentro quiero proponerles, que lo que ocurre en estas conversaciones es que ponemos la idea por encima de la realidad, y entonces “tapamos el sol con un dedo”... un comportamiento que no tiene mayores efectos sobre *esa* realidad en la que pretendemos intervenir o, al menos, interpretar.

Entonces, tal como dije antes, es necesario comprender la realidad integrando con peso y jerarquía las voces situadas epocalmente, las personas que están entramadas con el suelo y el tiempo que habitan. Esto no se opone en lo más mínimo a los compromisos vitales que hemos asumido con el Pueblo en nuestra tarea. Considerar los argumentos que laten en los barrios no es claudicar nuestras banderas. Me niego a creer en la supuesta derechización de los sectores populares en nuestros países.

Vuelvo a decir, para encontrar mayor sentido en el marco de esta reflexión, que si la cabeza piensa allí donde los

pies pisan, las manos escriben allí donde nuestro cuerpo late. Es en la dimensión de Pueblo que laten esos cuerpos, y esa dimensión es dinámica, procesual, histórica. Está claro que precisamos superar una noción anclada en la *sustancia* para comprender la categoría Pueblo: esa sustancia, la relación de clases, resulta hoy estática, y no termina de explicar los efectos. Precisamos comprender las dinámicas del tiempo, la relación y el proceso.

De ninguna manera se trata aquí, por otro lado, de negar la *batalla cultural* y las distintas estrategias de *penetración cultural e ideológica* que los sectores dominantes utilizan para crear *hegemonía*. No se trata de negar estos dispositivos ni de minimizarlos. Pero es preciso comprender las estructuras que se construyen y, sobre todo, **por qué hacen sentido** asumiendo una total racionalidad, conocimiento, peso, de las ideas que se encarnan en los diversos habitantes; entender el momento temporal que esos cuerpos habitan, en el período de la historia - con sus comprensiones, construcciones y sentidos - y en el que les toca latir.

CUATRO EJES PARA CONSTRUIR ARTICULACIONES, Y PROPUESTAS DE ACCIÓN A PARTIR DE ESTAS NUEVAS MIRADAS

Es desde ese supuesto desde el que me interesa plantear algunas cuestiones que entiendo que fueron apareciendo en estos tiempos; y para las que aún no encontramos **cauces, modos de abordarlas y entramarlas en un análisis que nos ayude a transformar - juntas, juntos, juntes - la realidad.**

Creo firmemente que la mirada de nuestros y nuestras jóvenes investigadoras e investigadores tiene mucho que decirles a los

marcos teóricos, tiene mucho para cuestionar los enfoques que – hasta hoy – con mayor o menor eficacia sirvieron para interpretar e intervenir en la vida de nuestras comunidades.

Si a partir de esta nueva reunión del JOPEQAL 2023 lográramos establecer, acompañados con el andamiaje que la UPPaG nos permitiría para esta articulación, **líneas de reflexión que favorezcan la elaboración de herramientas para la comprensión de estas situaciones**, tendríamos para nuestro encuentro dentro de un año insumos de trabajo que nos den soporte para pensar en conjunto, con mirada abarcativa de la Patria Grande, la **construcción dispositivos de intervención territorial**.

No porque haya que esperar hasta dentro de un año para intervenir en la realidad de nuestras comunidades. La urgencia de las situaciones que vivimos, en general, no nos da esa tregua para el trabajo. Pero ciertamente afrontar el desafío de ir mejorando las propuestas de articulación con los territorios es un motor que requiere análisis previos, y una comprensión dialéctica de lo procesual.

De modo que aquí van los cuatro ejes:

1. Las tecnologías, las redes y la vida en nuestros territorios post-COVID-19

Hay que recordar afirmaciones que, a nivel mundial, recorrieron los medios y las redes de comunicación: “De esta pandemia la humanidad va a salir mejor”, “Nada volverá a ser como antes, las prioridades han cambiado”, “El mundo nos mostró cómo debemos proteger y cuidar el ambiente”, etc.

En el escenario actual, tanto en sus variables geopolíticas mundiales como nuestroamericanas, surge una serie de preguntas que nos obligan a

repensar propuestas y alcances, formatos y enfoques. Por eso propongo, para instancias de trabajo que se desarrollen luego, reflexionar sobre:

a. las **consecuencias** de la pandemia de COVID-19 en la región, no tanto centrados en las cuestiones sanitarias sino en **situaciones sociales, de participación en las calles y los espacios públicos**, de integración en propuestas reflexivas colectivas presenciales;

b. **la tensión presencialidad - participación remota**, con las contradicciones que conlleva:

i. insistencia en muchos sectores en sostener las actividades de manera remota, a lo que usualmente le sigue un escenario de desconexión de dispositivos o pantallas apagadas, la constatación de una insuficiencia tecnológica, los problemas por carencias en la conectividad;

ii. ausencia y fuerte desgranamiento en las propuestas a distancia;

c. **las transformaciones culturales** que han ido sucediendo en este contexto en relación con los modos en los que se sostuvieron actividades durante los momentos de aislamiento sanitario implementados como política de cuidado durante la pandemia; y cómo las cuestiones globales que se han encadenado en estos tiempos configuran nuevos modelos.

2. La opción política por referentes y partidos de "corte conservador", "de derecha", y de proveniencias empresariales en general.

Esto es lo que, instalándolo como "afirmación científica, sociológica y política" en los medios de comunicación y las redes, viene denominándose "*derechización de la sociedad*", y sobre lo que

anteriormente realicé esa digresión, que han visto por qué no consideré tan desacertada.

El aparente “fracaso” de los populismos ¿Se trata del modo en que se articulan los discursos? ¿Se trata de las propuestas, de los modelos? ¿Se trata de la democracia, y un desencanto en el sistema de elección y gobierno?

Precisamos desarrollar herramientas de análisis, con menos prejuicios y con miradas encarnadas en estos tiempos, que nos permitirán pensar nuevos modos de intervenir y construir comunidades con sentido, con peso de opinión y análisis desde el barrio, con propuesta propia y crítica frente a lo que se va constituyendo.

3. **La emergencia de tecnologías innovadoras** – como la Inteligencia Artificial – **junto con la preminencia de las redes** – y el ritmo vertiginoso que generan en la comunicación y en la construcción cultural – **en la consolidación de nuevas representaciones sociales en diversos ámbitos.**

Estas representaciones tienen en general una conducción política muy marcada, centralmente ordenadas por los capitales concentrados en nuestra región:

a. **el tema de las FakeNews**, y todas las prácticas que combinan el engaño periodístico intencional con las tecnologías de inteligencia artificial: **DeepFake** y otras acciones;

b. la construcción de escenarios sociales en torno a la comunicación en redes, y las convocatorias y participaciones en “escraches” públicos.

4. En línea con todo esto, las nuevas prácticas de dominación político-económica hacen un **uso**

intensivo de la estructura de Lawfare para la subordinación del sector político - por domesticación en función del temor a las represalias judiciales y comunicacionales frente a actos que desafíen al poder concentrado - y se consituyen así en potentes obstáculos para la transformación de la realidad y la consolidación de modelos más justos para la vida del Pueblo.

Podríamos reflexionar en torno a:

- a. las consideraciones sobre una posible **disfuncionalidad del poder judicial en relación a las democracias**, y los caminos para revertir esta situación;
- b. **la construcción de nuevas representaciones sociales**, críticas y que puedan dar cuenta de los **intereses**, las **culturas**, las **ideas** y las **estéticas** actuales;
- c. la pregunta en relación a las gobernabilidades en cada país - sobre todo para los gobiernos progresistas -, aún con la legitimidad que deriva de los procesos electorales, propone algunas preguntas:
 - i. ¿es más sencillo ganar la elección que gobernar?
 - ii. ¿cómo podemos resolver ese proceso?

Los populismos de hoy serían incomprensibles sin las articulaciones populistas del siglo pasado, del mismo modo que éstas deben su impronta a procesos anteriores. A cada paso que avanzamos algo queda asentado y algo se pierde. Pero lo que se pierde ha vuelto siempre en el andar de la historia como experiencia, resignificado y potenciado.

Todo populismo es un momento de ruptura, y por eso requiere de momentos que consoliden el escenario a romper. Las herramientas de ruptura, mientras tanto, se fabrican en el silencio de las resistencias, al calor de dolores e injusticias pero, también, a la luz de la entrega y la imaginación transformadora.

“Si hay un peligro para la democracia latinoamericana, viene del neoliberalismo y no del populismo¹⁰” dice Laclau (2006). El camino es complejo y lleno de sinsabores, pero también desafiante y esperanzador. Se trata de comprometer los mejores esfuerzos para apresurarlo y construir la Patria Grande, un mundo en el que los mundos son contenidos con justicia, en libertad y en la soberanía del Pueblo.

Firmemente entiendo que podemos, en un proceso de articulaciones y comunicación fluida, trabajar desde la mirada de los/las/les jóvenes *pesquisadores* para intentar construir herramientas que nos ayuden a interpretar e intervenir en la realidad.

Su pertenencia cultural, su mirada renovada, sus comprensiones estéticas y éticas, sus caminos de construcción de conocimiento son claves hermenéuticas imprescindibles para pensar nuevos caminos, nuevas propuestas. De esta manera, dentro de un año, tendremos insumos propios para la reflexión sobre la marcha de nuestra Patria Grande, el protagonismo que intentamos asumir en su andar y las condiciones de intervenir en los proyectos.

Tal como canta Gustavo Ceratti

¹⁰ Laclau, Ernesto (2006), “La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana” en Revista de la CEPAL Nro. 89, Agosto, pp. 56-57.

*...tarda en llegar, y al final,
al final hay recompensa.*

En la Argentina, luego del ballottage, ganó Javier Milei con el 56 % de los votos. Fue arrollador, terrible, demoledor para la militancia del campo popular y progresista. Hoy se cumplen 100 días de su gobierno, y el grado de destrucción de la economía en general, y de los salarios de trabajadoras y trabajadores en particular supera la pérdida que sufrimos durante los cuatro años del gobierno de Mauricio Macri (2015-2019); gobierno que habíamos catalogado hasta ahora como el peor de la historia democrática Argentina.

El gobierno de Milei en 100 días ha arrasado con instituciones de defensa de los derechos humanos, comenzado con el cierre de espacios culturales, desfinanciado a las provincias, a la salud y a la educación públicas; y produjo en la población de jubilados y jubiladas – la ancianidad ya de por sí poco protegida y con magros ingresos – una quita en sus pensiones de más del 60%.

Nada de esto cambia las certezas que escribí y compartí en Natal, en octubre del año pasado.

El compromiso es más necesario cada vez.

BIBLIOGRAFÍA

CARCEGLIA, Daniel. Animar con nuestras ganas y nuestro amor un hombre nuevo, diferente. En: BARROS, Josemir Almeida Barros; KUNZE, Nádia Cuiabano; STERING, Sílvia. **Tessituras históricas: entrelaçando fios da educação das regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras** Maria dos Santos. Porto Velho: EDUFRO, 2020.

FISCHER, Mark. “No hay romances sin finanzas”. En: Los fantasmas de mi vida. Escritos sobre depresión, hauntología y futuros perdidos. Caja Negra, Buenos Aires, 2018, pp.132-133

FRANCISCO. Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la Tolerancia**, FCE, México, 1997, pp.245-246

GARCÍA LINERA, Álvaro. “¿Fin del ciclo progresista o proceso por oleadas revolucionarias?”, en E. Sader, **Las vías abiertas de América Latina**. Quito: IAEN, 2016.

LACLAU, Ernesto. La deriva populista y la centroizquierda latinoamericana en **Revista de la CEPAL**, Nro. 89, Agosto, 2006, pp. 56-57

TSE-TUNG, Mao. Sobre la práctica: sobre la relación entre el conocimiento y la práctica, entre el saber y el hacer, Obras Escogidas de Mao Tse-tung, Ediciones en Lenguas Extranjeras, Pekín, 1968.

7

MODELOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS: PROJETOS LOGOS E FÊNIX, MAGISTÉRIO, PROHACAP E PEDAGOGIA

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_007

*Gloraci Castro Pereira Albuquerque
Josemir Almeida Barros*

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir de um recorte de pesquisa de Mestrado em Educação Profissional da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Teve por objetivo analisar trajetórias de formação e atuação de professoras rurais em Ji-Paraná, Amazônia rondoniense, norte do Brasil, entre os anos de 1996 e 2022, buscando compreender como se constituiu esse processo formativo para o ensino primário e a expansão para diferentes modelos de formação.

A questão que direcionou as investigações foi a seguinte: quais foram as trajetórias de formação e atuação profissional de professoras de escolas públicas municipais na zona rural de Ji-Paraná?

O lócus é composto por 4 das 9 escolas municipais rurais do município de Ji-Paraná, região central do estado de Rondônia em área de floresta amazônica.

Durante muitas décadas professores leigos atuavam em sala de aula sem a devida formação requerida, todavia era uma

ação necessária dada a falta de profissionais formados pelo interior brasileiro.

No ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, que em seu artigo 62 trouxe a exigência que todo professor ou professora tenha formação em nível superior, emergiu por todo o país projetos especiais de formação de docentes em serviço. Entretanto, mesmo antes da atual LDB, no estado de Rondônia e por todo o Brasil foram implementados diversos programas de formação de professores leigos, entre eles: Logos I e II, Fênix, Pró-Formação e Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP).

Embora haja instituições formadoras de professores no Brasil, ainda existem, em diversas regiões geográficas, docentes atuando em escolas ou salas rurais sem a habilitação exigida por lei. Todavia, há maior proporção nas regiões Norte e Nordeste brasileiras por motivos diversos, entre eles, as condições de acesso em termos de distâncias e transporte a cursos de formação e o reduzido número de instituições de ensino superior em comparação com outras regiões geográficas.

Conhecer esses processos formativos, suas trajetórias, torna-se relevante, sobretudo no aspecto de entender como, na realidade local, as formações contribuíram para a construção do quadro das professoras entrevistadas e marcaram espaço no que concerne a História da Educação de Rondônia.

A escolha da temática escolas rurais é justificada por diversos motivos, principalmente ao se tratar do município de Ji-Paraná, situado na região central do estado de Rondônia, lócus de um processo de migração que acarretou aberturas de escolas rurais na segunda metade do Século XX.

Ademais, ainda quando criança, estudei em escola rural multisseriada e, anos depois, iniciei minha trajetória docente na condição de professora de uma escola rural polo¹. A vivência inicial enquanto aluna e, posteriormente, exercendo o ofício docente em uma escola rural é algo significativo para a realização da presente pesquisa.

As histórias de vida, formação e atuação docente foram se constituindo por escolhas e vivenciei, na condição de discente, as realidades de um ensino direcionado ao público rural em uma escola multisseriada². Com o passar do tempo, cursei o magistério que, naquela época, correspondia à formação de professores em nível de segundo grau, atual Ensino Médio, para atuar em escolas. Na sequência, realizei concurso público para professora, tendo a oportunidade de

¹ Escola-Núcleo é caracterizada pela criação de núcleos a partir do fechamento de pequenas escolas rurais isoladas, agrupando seus alunos e os transferindo para uma nova escola, maior e mais bem equipada, formando um novo núcleo, ou um novo polo, com a intenção de melhorar o ensino oferecido aos alunos das escolas rurais, bem como a de aumentar oportunidades de evolução intelectual e profissional dessas crianças, abrigando-os em séries por idade, evitando a multisseriação (Vasconcelos, 1993).

² O conceito de escolas multisseriadas permeia os cotidianos dos professores e das professoras rurais e tinha como base as realidades de escolas de uma sala só, com todas as séries alocadas em um único espaço. O quadro era dividido para viabilizar atividades com as distintas séries. Os professores eram os responsáveis pelas escolas em sua totalidade e utilizavam a estrutura recorrente das escolas rurais: um quadro/lousa, giz e o trabalho de 1^a a 4^a série do primeiro grau. Ademais, a escola rural multisseriada era carregada de características e necessidades, constituída com e para a comunidade, mas sem subsídios significativos do poder público (Barros et al., 2020).

exercer o ofício docente em uma escola polo rural do município de Ji-Paraná em Rondônia.

A imersão na pesquisa me fez recordar situações vivenciadas por meus pais e demais familiares que chegavam no então Território Federal nas décadas de 70 e 80 do século XX. São lembranças diversas de momentos em que a comunidade rural ali formada dialogava sobre a necessidade de uma escola para as crianças.

Outro fato importante corresponde à minha vinculação ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que intensifica os debates e elabora investigações sobre Escolas Rurais, especificidades do contexto amazônico em consonância com a linha de pesquisa Currículo, Políticas e Diferenças Culturais na Educação Básica, que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf) da UNIR.

Enfatizamos que a opção pela investigação de escolas rurais não é sinônimo de escola atrasada e conservadora, embora tenhamos constatado necessidades e possibilidades de significativas melhorias no âmbito das políticas públicas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Enquanto opção metodológica, esta é de abordagem qualitativa, e contou com fontes bibliográficas e entrevistas semiestruturadas com professoras rurais. Adotou-se o processo de categorização dos dados de entrevistas a partir do *software* de análise qualitativa e quantitativa Maxqda. Foi utilizada também a pesquisa bibliográfica porque “[...] é elaborada com base em material já publicado.

Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos” (Gil, 2017, p. 28) e, neste caso, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: artigos científicos, teses, dissertações e parte das narrativas que dialogando com a presença das professoras no início da carreira docente.

Reitera-se ainda que referente a diversidade de processos formativos, são contemplados neste artigo apenas as modalidades que foram vivenciadas pelas professoras rurais entrevistadas e, que compõem dados de análise para o objeto de estudo na pesquisa de mestrado desenvolvida por esta autora, a saber: Projeto Logos; Projeto Fênix; Curso de Magistério; PROHACAP e Pedagogia.

A estrutura do texto passa pela elaboração de uma breve trajetória histórica dos modelos de formação inicial de professores construídos a partir de artigos, dissertações e teses e, na continuidade, apresenta narrativas das docentes entrevistadas evidenciando como as formações permearam suas trajetórias profissionais.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A formação de professores, por sua subjetividade, sempre está presente em pesquisas que visam refletir a diversidade de situações que envolvem o exercício docente. Comumente o poder público emite novas legislações para regulamentar o processo de formação inicial de professores tentando que seus resultados possam chegar as escolas em forma de um ensino e aprendizagem significativos, deixando mais em evidência do conhecimento público, as normativas do

Estado e menos as ações dos principais personagens: alunos e professores.

No Brasil, as investigações no campo da história da formação de professores tangenciam mais a partir do prescrito e menos do vivido e isso tem remetido a uma história vista de cima, privilegiando fontes oficiais, legislações, reformas educacionais, projetos, regimentos, currículos, dentre outros aspectos não menos importantes, não relegando, mas deixando em segundo plano uma história construída por quem realmente viveu o fato, por quem fez uso de táticas de formação, por quem se manteve firme diante dos contraditórios formativos (Serra; Barreto, 2020, p. 400).

O presente texto contempla narrativas de professoras rurais entrevistadas entremeio a sua formação inicial e respectivos resultados no seu fazer docente, afinal, tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a formação de professores, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia a dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao ter realizado entrevistas com as professoras e alunos, não lhes impusemos uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratamos com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorreram com facilidade (Lüdke; André, 2018) a exemplo de seus processos formativos.

No mais, vale ressaltar que o antecedente histórico que dá origem a formação de professores primários no Brasil advém da criação das Escolas Normais ocorrido no século XIX. É a partir desse ponto de inflexão que se estabelece critérios para o exercício docente e, com o passar do tempo, vão ocorrendo mudanças de concepções formativas dando lugar a outros paradigmas formativos e que passaremos a discutir.

ESCOLA NORMAL E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Os primeiros movimentos em busca de se estabelecer critérios para ensinar um ofício no Brasil ocorrem em 1826 por meio de um Projeto de Lei tratando da Instrução Pública no Império e “consistia em estabelecer uma lei que organizasse o ensino público em todo o país, em todos os níveis; fato inédito na educação brasileira” (Santos, 2000, p. 209). O projeto de Lei provocou muitos debates e foi aprovado no ano seguinte recebendo o nome de Lei Geral do Ensino, incluindo a obrigatoriedade, para as meninas, a aprendizagem de costura e bordados, já os meninos, estudariam nos Liceus aprendendo desenho então necessário para às artes e aos ofícios.

No que diz respeito a formação de professores, a Lei Geral para o Ensino, não obteve êxito pontuais, mas, foi a partir dessa legislação que cada província brasileira deveria ficar responsável pela organização e administração do sistema de ensino, tanto primário, quanto secundário (Villela, 2000).

Nesse interim, a primeira Escola Normal a funcionar no Brasil foi em Niterói, em 1835, no Rio de Janeiro, onde foi instalado o Curso Normal, tendo por objetivo a formação em nível secundário, atual Ensino Médio, de professores para atuar no ensino elementar.

Inicialmente o curso só recebia homens para compor o corpo discente. Com o passar dos anos passou a ser frequentado majoritariamente por mulheres, pois os homens procuravam outros ofícios que fossem mais rentáveis em termos salariais. A feminização do Magistério teve um significado de conquista para as mulheres, pois esse acesso profissional significou uma vitória das mulheres ao acesso a um trabalho reconhecido e remunerado. O modelo de Curso

Normal instalado em Niterói, serviu de parâmetro e se espalhou por todo o Brasil.

Em Rondônia, o Governo do Território Federal, percebendo a escassez de professores habilitados para as escolas primárias, criou em 1947, por meio do Decreto nº 47, a Escola Normal Carmela Dutra e o Curso Normal Regional. Buscando atender as alunas do interior do Território, o curso aceitava as alunas nos regimes de externato e internato (Lima, 1993).

Em sua trajetória o Curso Normal passou por diversas mudanças curriculares, seguiu formando professoras nas mais longínquas regiões brasileiras e seu marco temporal final ocorre por meio da Lei 5.692/71, quando “desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)”. (Saviani, 2009, p. 147). O Curso de Magistério foi responsável no Brasil pela formação de professores primários, para ministrar todas as disciplinas nos cursos primários.

CURSO DE MAGISTÉRIO: UMA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL DE 2º GRAU

O Curso de Magistério, no Brasil, tem seus primórdios com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024/61, entretanto seu auge ocorre apenas em 1971, através da Lei n. 5.692/71, que encerrou os Cursos Normais e, em seu lugar, surge o Curso Profissionalizante de Magistério.

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas

modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. Dessa maneira, é promulgada a Lei 5692/71 da LDB fixando as diretrizes e bases para o ensino de 10 e 20 graus no país, impactando profundamente o funcionamento das escolas e a organização didático-pedagógica do ensino elementar e médio brasileiro. (Saviani, 2009, p. 147).

Os professores e professoras formados pelo Curso de Magistério em nível de 2º grau, recebiam a habilitação para atuar de 1ª a 4ª séries, para quem fizesse o curso de três anos e, de 1ª a 6ª séries para os cursos que tinham a duração de 4 anos. Sua importância histórica é imensa, pois possibilitou levar uma formação profissional para todos os recantos do Brasil, além de descentralizar os espaços formativos, que só ocorriam nos grandes centros urbanos, chegando aos interiores e pequenos municípios onde as perspectivas de trabalhos eram pequenas.

Ao mesmo tempo com a promulgação da nova LDB, Lei nº .9394, de 20 de dezembro de 1996, ocorrem diversas mudanças no campo da Educação, dentre elas, emerge um novo modelo oferecido em nível médio, na modalidade normal, aceitando como formação mínima para o ofício docente tanto na Educação Infantil, quanto nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, assim o fortalecimento de cursos específicos de níveis superiores, como a Pedagogia, perpassando pela formação de docentes para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil.

Entende-se que o objetivo era o que os cursos de nível superior viessem a substituir a formação em nível médio. Destaca-se que com a expansão dos Cursos de Pedagogia, que dentre as suas diversas habilitações, oferecem a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o oferecimento dos Cursos de Magistério, em nível de 2º grau, foi sendo extinto em muitas unidades federativas brasileiras. Tal ação encontrou respaldo no Artigo 87 também na LDB n. 9394/96, que em seu inciso 4º, estabelecia após o término da década da Educação, período entre 1997 e 2007, todo professor deveria ter formação em nível superior.

Destaca-se que a Lei n. 12.796, promulgada em 2013, revogou tal inciso e, portanto, legitimou novamente os Cursos de Magistério em nível Médio, como formação de professores aceita de forma legal. Destaca-se que ainda há alguns Cursos de Magistério funcionando pelo Brasil, todavia em Rondônia eles foram extintos e, após isso, a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, passou a ser realizada unicamente por meio de Cursos de Licenciatura em Pedagogia.

PEDAGOGIA: FORMANDO PROFESSORES PARA O ENSINO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I

O Curso de Pedagogia tem início no Brasil no ano de 1939, através do Decreto n. 1.190/39, época em que no Governo Vargas houve importantes avanços para a Educação. Mesmo antes da criação do curso, a Pedagogia já fazia parte dos cursos universitários. Logo em seu início visava apenas a formação de bacharéis, estes assumiriam os cargos técnicos em

Educação. Quando passou a admitir licenciandos, estes poderiam lecionar nas Escolas Normais. (Ferreira, 2013).

Para Libâneo (2001, p. 4), o termo Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo, diante disso:

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (Libâneo, 2001, p. 9).

Historicamente o curso de Pedagogia perpassou por diferentes mudanças em sua trajetória, dentre elas destaca-se as exigências advindas por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1 de 2006, que fixou diretrizes curriculares, implementando nova fase para o curso de maneira que o pedagogo passou a condição de um profissional habilitado para o exercício docente, mas também para atuar na gestão do trabalho pedagógico nos mais diversos contextos educacionais (Ferreira, 2013).

A Licenciatura em Pedagogia tem dentre suas várias habilitações aquela voltada para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com tempo médio de duração de 4 anos, buscando atender a diversidade de problemáticas e vivências escolares e são cursos bem presentes por todo o país, seja oferecido em instituições públicas ou privadas.

O primeiro Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), nasce com esta instituição em 1982. Atualmente são ofertadas turmas de Pedagogia nos Campi: Ariquemes, Rolim de Moura, Porto Velho, Vilhena, Ji-Paraná e Guajará Mirim.

Em Rondônia, além dos cursos regulares, ocorreram formações docentes por meio de projetos e programas especiais, tendo como público-alvo professores leigos.

OS PROJETOS LOGOS E FÊNIX FORMANDO PROFESSORES LEIGOS

Houve no Brasil em meados da década de 1970, o desenvolvimento de projetos especiais de formação de professores denominados Projetos Logos I e Logos II ambos criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Surgiu a ideia de um projeto específico e criou-se o Projeto Logos I, para ser implantado experimentalmente. Nenhuma segurança científica que permitisse base para a experimentação havia sido conhecida pela equipe técnica, razão pela qual a ação do Logos I teria que ser restringida a um experimento, principalmente quanto à metodologia e técnica de ensino-aprendizagem. (Brasil, 1975, p. 11).

O MEC, por meio do Departamento de Ensino Supletivo (DSU), reconhecia que apesar da habilitação para o magistério (2º grau) fosse a mais desejável, sua aplicação imediata não seria possível, haja vista que a grande maioria dos professores leigos não possuía sequer o antigo ginásio completo. O Logos I

funcionou como experimento para posteriormente criar o Logos II, no mesmo formato de Ensino Supletivo do projeto antecessor.

O Logos II foi criado e implantado entre as décadas de 1970 e 1980 em 19 Unidades Federativas e nasceu tendo como objetivo a formação de professores leigos em nível de segundo grau (correspondente ao atual Ensino Médio), o que permitiu regularizar a situação dos professores, habilitando-os para o exercício docente do primário, conforme legislação exigida na época.

Sobre seu desenvolvimento, o programa seguia o mesmo propósito do regime emergencial de capacitar os professores que eram leigos e, dessa forma, o docente-cursista, ao concluir seus estudos, estava habilitado em nível de segundo grau para exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1º Grau, ministrando todos os componentes curriculares. O Logos II adotava os moldes do Ensino Supletivo, ficando, então, o Departamento de Ensino Supletivo (DSU) responsável por sua execução. O material didático e outras responsabilidades ficaram aos cuidados do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) (Gouveia, 2016, p. 13).

Em Rondônia, ainda Território Federal, também entre as décadas de 1970 e 1980, houve a implantação do Logos II. Este território foi escolhido para receber o projeto por possuir muitos professores leigos em serviço nas salas de aula, haja vista que, à época, dos 967 professores que atuavam no Magistério, 668 não possuíam habilitação (Gouveia, 2016).

Na década de 1990, tem início em Rondônia, o Curso de Suplência Profissionalizante em nível de 2º grau, habilitação Magistério que ficou conhecido como o Projeto Fênix tendo

formato semelhante ao Projeto Logos. Todos esses projetos eram desenvolvidos pelo DSU e pelos Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos (NACES), de maneira que funcionavam com os mesmos moldes estruturais dos cursos supletivos atuais (Nörnberg, 2004; Gouveia, 2016).

Vale ressaltar que, em Rondônia, por meio dos Projetos Logos e Fênix diversos professores foram beneficiados e complementaram sua formação, marcando de forma significativa a Educação rondoniense, resolvendo a demanda que havia por formação docente:

O governo do Estado precisava, de fato, eleger a Educação como uma de suas prioridades, e oportunizar cursos especiais de formação em serviço, principalmente se considerarmos que alguns professores atuavam na escola primária sem haver cursado os primeiros anos do ensino secundário. (Evangelista, 2019).

A condição de professor leigo voltou a ser tema de formação em Rondônia na década de 2000, quando os docentes que já estavam atuando em sala, buscaram suas formações em nível superior, nesse ínterim a UNIR criou o PROHACAP a fim de resolver essa situação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS POR MEIO DO PROGRAMA PROHACAP

Com a promulgação da LDB, Lei nº .9394/96, que dentre seus critérios exigia que todos os docentes tivessem formação em nível superior, na eminência de atender tal situação

Estados e Municípios de várias unidades federativas buscaram promover a formação de seus professores leigos por meio de programas especiais, em geral, ofertados em período de férias escolares, através de uma formação em serviço.

O movimento envolvendo programas especiais de formação de professores leigos ocorreu por todo o país. Vários governos dos estados e dos municípios passaram a trabalhar em parceria, mediante convênio com universidades federais, estaduais e, por vezes, algumas comunitárias dos respectivos estados, para o desenvolvimento de programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 34).

Em Rondônia, ficou a cargo da UNIR o desenvolvimento do Programa de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública Estadual e Municipal de Rondônia (PROHACAP) que ofertou durante os anos 2000 a 2009 cursos de Licenciatura nas seguintes áreas: Pedagogia, Matemática, Geografia, História, Letras, Educação Física, em parceria com o Governo do Estado e Prefeituras Municipais.

Caso não ocorresse a habilitação em nível superior, as consequências para o professor leigo provocadas pela lei (LDB) seriam imensas, pois estava posto um grande problema no estado de Rondônia, já que, segundo estimativas levantadas pela UNIR/RIOMAR, totalizava em 1999, mais de 9.000 docentes atuando sem habilitação em todo o estado (Ruezzene, 2012).

O curso aconteceu no modelo de formação em serviço, as aulas ocorriam no mesmo período das férias escolares de forma que o calendário das escolas da educação básica não

fosse prejudicado e, [...] as aulas do PROHACAP aconteciam no formato de módulos, sendo cada um deles formado por certa quantidade de disciplinas, com carga-horária teórica e prática.

Através do PROHACAP foram formados 8440 docentes em todo o estado de Rondônia. O curso de Licenciatura em Pedagogia teve um total de 1.540 discentes matriculados e duração de 4 anos, ministrado com uma carga horária total de 3.200 horas sendo oferecida a habilitação de Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Borges, 2011).

Os modelos formativos discutidos neste artigo foram responsáveis pela habilitação das professoras rurais entrevistadas na presente pesquisa e que passaremos a entender de que forma os cursos permearam seus ofícios docentes.

CONTEXTUALIZANDO AS ENTREVISTAS

Rondônia, por ser um Estado novo da Federação com apenas quatro 4 décadas de emancipação, tem em sua população, muitas pessoas migrantes, que vieram para estas terras em busca de novas perspectivas de trabalho.

Tratando especificamente do universo de 19 entrevistados da presente pesquisa, grupo composto por professoras que permanecem atuando em sala e por docentes aposentadas, alunos e ex-alunos, têm-se que 9 são docentes e analisando seus locais de naturalidade, 78% são migrantes

O movimento de migração no atual estado de Rondônia tornou-se intenso após a abertura da rodovia BR 364 entre os anos de 1960 e 1970. Sobretudo foi na década de 1970 que se registra a chegada de muitas famílias de migrantes, advindas

de todo o país. A população cresceu de forma significativa, muitos vieram com o objetivo a conquista de terras e incentivos para ocupação e desenvolvimento da região amazônica. Neste contexto, as famílias das professoras entrevistadas chegaram em Ji-Paraná nas décadas de 1970 e 1980 e fixaram moradas.

Corroborando com esta informação, a professora 2 afirma que saiu de “Governador Valadares, Minas Gerais, há 35 anos. Eu morei sempre na zona rural. Agora que eu estou morando aqui em Ji-Paraná, deve ter uns 9 anos” (Professora aposentada 3). A professora faz parte da parcela da população que veio de diversas partes do país para Rondônia, deixando seu local de nascimento. A sua residência foi por muito tempo na área rural, passando a residir na área urbana de Ji-Paraná há menos tempo.

Adentrando ao espaço rural as oportunidades de assumir uma sala de aula talvez não estivesse nos planos de pessoas que hoje têm como profissão, à docência. Ademais, para permanecer exercendo o ofício docente as professoras precisaram participar das formações ofertadas pelo poder público.

As formações, ou habilitações, obtidas pelas 9 professoras entrevistadas (em exercício da função e aposentadas) foram de níveis distintos. Duas professoras encerraram sua carreira profissional com formação de nível médio no projeto especial Logus II, dentre as demais, 4 cursaram o nível superior em licenciaturas regulares de Pedagogia e as outras 3 docentes também cursaram Pedagogia, todavia no Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP).

As formações que as docentes escolheram foram realizadas de acordo com as necessidades e oportunidades que cada uma construiu, pois para o início da carreira no magistério rural muitas professoras ocuparam os cargos sem a habilitação em nível superior. Naquela época, isso era permitido, todavia, as que permanecerem exercendo o ofício precisavam de maior formação. Uma das professoras participantes informou que optou por não fazer o PROHACAP e justificou: “Eu até tive proposta para fazer, não quis na época de fazer o PROHACAP porque eu priorizei as férias. Fiz Pedagogia já trabalhando só com Magistério” (Professora 2). O curso de licenciatura foi realizado de forma regular de maneira que, em suas férias, pudesse utilizá-la de outra maneira.

FORMAÇÃO ESCOLAR AO INICIAR O TRABALHO DOCENTE

A maior parte das professoras eram leigas, situação característica ao se tratar do contexto histórico de migração e ausência de políticas públicas necessárias no âmbito da educação em área de floresta amazônica.

Considerando que as entrevistadas exercem, ou exerceram, a docência em épocas diferentes, externamos parte dos fragmentos das narrativas: “Na época com quarta série, poderia, eu entrei com quarta série, com diploma só de quarta série” (Professora 4), houve casos em que “Quando eu comecei não me exigiram grau nenhum, eu tinha a sétima série. Então comecei a fazer o Supletivo. Depois que eu trabalhei uns quatro anos é que eles falaram que tinha que ter a formação, então eu comecei a estudar” (Professora 3), havendo também os profissionais que ingressaram na carreira com nível

superior. “Já tinha Pedagogia, na área rural. Nível Superior” (Professora 1). Percebe-se uma transição que vai desde nenhuma exigência, passando pela exigência da quarta série indo até a formação de Magistério (curso profissionalizante de 2º grau), chegando-se à exigência de formação em nível superior.

CRITÉRIOS PARA O EXERCÍCIO DOCENTE NA ESCOLA RURAL

Percebeu-se por meio das narrativas que os contratos firmados com as professoras das escolas multisseriadas pela Secretaria de Educação se deram quase do mesmo modo. “Eu acho que nem teve critério, foi a oportunidade da hora que surgiu no momento. [...]. A minha cunhada me indicou e todo mundo aceitou, quem estava presente na reunião e ficou assim” (Professora aposentada 4). Então, para que uma escola começasse a funcionar na zona rural o critério para a escolha da docente era que esta tivesse alguma instrução e que fosse aprovada aos olhos da comunidade que se encarregava de observar, ou melhor vigiar, a docente no exercício do ofício.

Como dizia meu pai, fui pega a laço, na época. [...] eu nem consigo explicar qual era o critério, porque eu me lembro que houve uma reunião com os pais, pois a professorinha estava de atestado, de licença maternidade e eu era indicada da professora para ficar no lugar dela. Se na reunião os pais aceitassem eu ficaria ou então, colocaria outra pessoa. Se os pais achassem que eu deveria ser a professora dos filhos deles, eu já estava contratada pela Secretaria, já levava a documentação na Secretaria. Se os pais não

concordassem eles teriam que arrumar outra pessoa, os pais arrumariam outra pessoa e levariam na Secretaria. Porque a professora iria sair de licença. Eles aprovaram que eu ficasse. (Professora 5).

Ser “pega a laço”, como descreve a professora, está relacionado ao fato de que ela não tinha terminado o segundo grau (Ensino Médio de hoje) e mesmo assim foi escolhida para lecionar e aceitou, sem saber o que era a docência. Ser professora rural era algo que necessariamente não demandava conhecimentos pedagógicos específicos. Neste ponto, percebe-se novamente que a escola era algo de menor valor aos olhos daqueles que a instituíram, ou seja, o poder público. As ausências de conhecimentos estavam vinculadas, por um lado, aos reduzidos cursos de formação para o magistério; por outro lado, ao processo de controle de uma comunidade por parte daqueles que adotaram formas aproximadas ao coronelismo para dominar, convencer e sobretudo instituir seus interesses.

Desta forma, ao perguntar às professoras quais eram os critérios para o exercício da docência na escola rural, uma das respostas foi a seguinte:

Gostar, e assim, nem são critérios, eu acho que trabalhar na zona rural é você estar mais próximo dos pais, porque você conhece todos. Eu trabalhei na zona urbana, eu não conhecia todos os pais e foi um ano e meio que dava para ter conhecido, mas eu não conheci. Na zona rural você conhece todo mundo, todo mundo é amigo. Você conhece todo mundo da comunidade. Você pertence àquela comunidade. (Professora 2).

Ao mencionar o gosto pelo ensino, a professora se distancia de outras questões que são relevantes, a exemplo dos interesses em constituir bases de apoio político para determinados mandatários. Instituiu-se nas localidades a ideia de que havia uma participação coletiva relevante nas decisões para a escolha da professora, mas esse fato não é suficiente para assegurar que havia ampla participação das comunidades nas decisões da macro política. Inclusive percebe-se a total ausência desse tema nas narrativas, portanto, os silêncios podem e devem ser considerados diante dos contextos em que professoras eram inseridas no magistério rural.

Outro critério citado foi ter conhecimento para a atuação da profissão docente: “É a pessoa ter o conhecimento próprio para a educação, como todas as áreas na educação e ser bem dedicada. Ter interesse mesmo, porque como em todos os lugares têm as dificuldades, [...]” (Professora 1). A entrevistada menciona sobre ter conhecimentos, mas enfatiza que são conhecimentos próprios e sobretudo dedicação. Neste ponto, ressalta-se que o fato de ter conhecimentos cotidianos que circulem sobre as culturas nas localidades não é garantia para o exercício adequado da docência.

Eu não vejo critérios, porque a gente mesmo que trabalha lá na escola rural tem vários professores da cidade que trabalham lá também. Então, eu acredito que não tem critério, para mim eu vejo assim. Eu trabalhei, comecei assim na época foi uma chance para mim porque eu já estava lá, mas hoje não tem muito isso, hoje em dia a maioria das pessoas que trabalha na zona rural é daqui da cidade. (Professora 3).

A professora narrou a falta de critérios para a inserção no magistério rural, assim, observa-se que esse fato está vinculado às opções adotadas pelas administrações públicas para a composição do quadro de docentes. Por um lado, não ter critérios permite a contratação de qualquer pessoa, desde que autorizada pela comunidade; por outro lado, não ter critérios aponta para as práticas convencionais e errôneas de que para atuar no magistério rural não é necessário ter cursos específicos de formação docente. Ao mesmo tempo, externa-se a completa desvalorização da escola no meio rural, escola na condição de instituição que promove diálogos, constrói e socializa conhecimentos científicos.

Para quem iniciou a carreira docente no meio rural, o debate é o mesmo: não havia critérios para ser professora, ou melhor, o critério passou a ser mais por uma questão pessoal de escolha e oportunidades.

Outro fato interessante diz respeito a ser professora de escola rural em comparação aos professores urbanos.

A professora da zona rural não tem que ser diferente, mas, querendo ou não, nós somos diferentes!! Porque a pessoa que trabalha na área rural não recebe salário de difícil acesso, não tem gratificação para se deslocar da sua casa até a escola, como o pessoal da área urbana tem. Por não ser o concurso feito diretamente para aquela escola, eles ganham a gratificação e nós não, porque nós somos ali daquela comunidade. Eu ainda ganho uma diferença, porque o meu concurso não é para a Escola Antônio Prado, meu concurso era para a Escola Bom Futuro e eu fui para lá, ainda ganho, mas ganho bem menos do que os professores da área urbana. Mas o nosso convívio de professor rural com o professor urbano é maravilhoso, não tem diferença. (Professora 4).

Não há diferença ou até mesmo um critério para ser docente da área rural, como assevera a professora. Todavia, todos os profissionais enfrentam ou lidam com especificidades a exemplo da necessidade de deslocamentos para chegar nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é um tema recorrente em pesquisas educacionais e, ao longo do tempo, passou por diversos processos de mudanças, dentre elas destaca-se que dada a demanda de professores sem a habilitação exigida, atuando em sala de aula, levou o poder público a ação de habilitar docentes leigos, e estes profissionais foram se adequando a realidade de sala e ao mesmo tempo aos estudos.

Destaca-se ainda que as formações foram oferecidas em serviço, ou seja, os professores de maneira concomitante, exerciam seus ofícios e davam aula, conciliavam as atividades a fim de darem conta de todas as atividades.

Vale ressaltar que aquelas formações ofertadas em nível médio, a exemplo dos Projetos Logos I e II e o Projeto Fênix, tinham um formato de supletivo, onde os alunos/professores estudavam em casa e, em data marcada, faziam as provas, eliminando as disciplinas. Já no Magistério e PROHACAP, as aulas ocorreriam presencialmente e avaliações encerravam os componentes curriculares ofertadas.

Por fim, estes projetos contribuíram de forma significativa com a formação de professores leigos em Rondônia e, conseqüentemente, pressupõe-se, elevaram a qualidade da educação neste estado, compondo a História da Educação local.

REFERÊNCIAS

BORGES, Célio José J. **Professores Leigos em Rondônia: entre sonhos e oportunidades, a formação e a profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP**. 2011. 471f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. **Projeto Logos I: avaliação**. Ministério da Educação e Cultura: Departamento de Ensino Supletivo. Brasília, 1975.

EVANGELISTA, Cristiane Johann. **Percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia: de leigos a licenciados**. 2019. 352f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Rio Claro.

FERREIRA, Viviane Lovatti. Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 311–316, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/61>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Damazo de Afonso. **Políticas docentes do Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Athos, 2017.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **O Projeto Logos II em Rondônia**: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica. Rio Claro, 2016, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora UFPR.

LIMA, Abnael Machado. **Achegas para a História da Educação no estado de Rondônia**. 2. ed. Porto Velho: Gráfica Palmares, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013/2018.

NÖRNBERG, N. E. A formação do professor leigo em Rondônia: **Tempo/espaço de espera e esperança**. Anpede Sul, 5, p. 01-16, 2004, Paraná. Painel. Paraná: PUC.

RUEZENNE, Gilcimar Bermond. **Os cursos de licenciatura em Matemática no estado de Rondônia**: um panorama histórico. 2012. 222 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de**

Educação no Brasil. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SERRA, Áurea Esteves; BARRETO Raylane Andreza Dias Navarro. **Sobre a formação de professores rurais no Brasil (1940-1970): o que as memórias revelam**. In: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza, FILHO, Macioniro Celeste; MESQUITA, Ilka Miglio M (orgs.). *História e Memória na Educação Rural no século XX*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2020., p. 399 - 438.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O Mestre-Escola e a professora. In: In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

REFERÊNCIAS DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Professora 1. SANTOS, Maria da Glória. (Pseudônimo). [55 anos]. [jun. 2022]. Entrevistadora: Gloraci Castro Pereira Albuquerque. Ji-Paraná, RO, 27 jun. 2022. Presencial, 39min11s.

Professora 2. EVANGELISTA, Maria das Graças. [50 anos]. [jul. 2022]. Entrevistadora: Gloraci Castro Pereira Albuquerque. Ji-Paraná, RO, 26 jul. 2022. Presencial, 47min13s.

Professora 3. PISSINATI, Nelícia Pinto de Oliveira. [49 anos]. [jul. 2022]. Entrevistadora: Gloraci Castro Pereira Albuquerque. Ji-Paraná, RO, 04 jul. 2022. Presencial, 34min17s.

Professora 4. MOREIRA, Inêz Fernandes. [59 anos]. [jul. 2022]. Entrevistadora: Gloraci Castro Pereira Albuquerque. Ji-Paraná, RO, 28 jul. 2022. Presencial, 44min47s.

Professora 5. SILVA, Rosane Monteiro de Sousa e. [48 anos]. [jun. 2022]. Entrevistadora: Gloraci Castro Pereira Albuquerque. Ji-Paraná, RO, 27 jun. 2022. Presencial, 32min17s.

Professora aposentada 3. SANTOS, Colotildes Augusto dos. [82 anos]. [ago. 2022]. Entrevistadora: Gloraci Castro Pereira Albuquerque. Ji-Paraná, RO, 02 ago. 2022. Presencial, 1h19min9s.

Professora aposentada 4. ALMEIDA, Idaméres Krugel de. [55 anos]. [jul. 2022]. Entrevistadora: Gloraci Castro Pereira Albuquerque. Ji-Paraná, RO, 25 jun. 2022. Presencial, 34min.

8

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS NO BRASIL (1954-1963)

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_008

Carminha Aparecida Visquetti

INTRODUÇÃO

O presente artigo deriva de um estudo realizado por Carminha Visquetti (2023) em sua tese de doutorado intitulada “Formação de professoras normalistas rurais nas escolas técnicas federais brasileiras (1954-1963)”. As escolas técnicas federais constituíram o lócus da pesquisa, cujo objetivo geral foi historicizar e analisar como ocorreu a formação de professoras rurais no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, nível segundo grau, nas escolas técnicas federais brasileiras, no período de 1954 a 1963.

Esta pesquisa é de natureza histórica e documental. Teve como objetivo mapear as escolas técnicas federais brasileiras que ofertaram o curso, nível segundo grau, de Magistério de Economia Rural Doméstica. Indagou-se: Como se configurou a formação de normalistas rurais no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais brasileiras?

Foram utilizadas fontes primárias constituídas em documentações institucionais, tais como as legislações do Curso do Curso Normal Rural de Magistério de Economia Rural Doméstica, artigos publicados por meio da Revista

Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP, da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural - RCNER, entre outros. Para as análises destas fontes, me embasei nos pressupostos da História Nova ou Nova História, movimento que avançou nos anos de 1970, em específico a partir das obras produzidas na terceira geração da chamada Escola dos Annales, e de outros autores como Jacques Le Goff (1990), Pierre Nora (1995) e Michelle Perrot (2005). Os conhecimentos trazidos pelo movimento permitiram o avanço para uma escrita que rechaçou a análise somente de registros oficiais, fundados essencialmente em textos com um único ponto de vista: o oficial.

Coube considerar que a história deve ser compreendida como produto de uma conjuntura e que, portanto, não foi escrita de forma absoluta. Essas fontes de análises poderiam ser as mais diversas, ainda assim pontuaria que “[...] todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado [...]” (Le Goff, 1990, p. 110).

O recorte temporal teve início em 1954, período de implantação do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais, sob as orientações da Superintendência de Ensino Agrícola - SEAV, e encerrou-se em 1963, quando a última turma de Magistério de Economia Rural Doméstica concluiu o curso. A partir daí, o Curso de Economia Rural Doméstica deixou de ser oferecido em decorrência da promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961) que designou, no artigo 34, a supressão do ensino de segundo grau e estabeleceu que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial. Nas escolas técnicas federais, o ensino técnico agrícola

era correspondente ao ensino secundário, o que hoje seria equivalente ao ensino médio.

O artigo foi estruturado em 2 partes, na primeira parte foi apresentado o mapeamento das escolas técnicas federais que ofertaram o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, na segunda parte explicitarei as legislações, programas e disciplinas que constituíram o curso de formação de professoras rurais.

MAPEAMENTO DO CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS BRASILEIRAS

O Curso de Magistério de Economia Rural nas escolas técnicas integrou um contexto marcado, em termos econômicos, sociais, políticos, entre outros, pela implementação de políticas públicas em nome da modernização e desenvolvimento brasileiro. Outro fator estratégico desse contexto ligou-se ao que Louro e Mayer (1993) chamaram de “vocacionalismo”, um movimento que visou contemplar as diferenças sexuais nas escolas de segundo grau, instituiu o nome genérico de “economia doméstica” e passou a ser considerado como o equivalente feminino do ensino masculino.

Muitos educadores – a maioria homens – tinham dificuldades em aceitar a educação das mulheres para qualquer atividade que representasse o afastamento de suas famílias, reafirmando a ideia de que a ocupação mais apropriada para elas era cuidar de seus filhos e de seus lares (Louro; Mayer, 1993).

Durante muitos anos, o papel da família e da mulher rural ganharam destaque no cenário nacional e foram inseridos

no discurso de modernização e desenvolvimento dos governantes brasileiros com a retórica em defesa da renovação de ensino e adoção de teorias pedagógicas baseadas em ideias liberais. Entretanto, não oportunizou uma igualdade no que concerniu à educação ofertada às mulheres.

O Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, como apontou Ferreira (2012, p. 124), visou “[...] formar a mulher para adquirir conhecimentos e, ao mesmo tempo, modificar comportamentos rotineiros e comuns no meio rural, por meio de transferência para a vida familiar desses conhecimentos [...]”. Ou seja, segundo a autora, as situações de aprendizagem não visavam a independência ou emancipação feminina, mas apenas prepará-las para as tarefas domésticas, explorando recursos e técnicas de trabalho no lar e nas propriedades rurais.

No ano de 1952, o Ministro da Agricultura brasileiro João Cleophas declarou que o Brasil vivia um “[...] momento de transição acentuado de um regime até então eminentemente agrário para uma urbanização industrializada, trazendo sérios desajustamentos à vida do país [...]”, o que requeria “[...] maior atenção para um trabalho educativo em conjunto com outros órgãos do Ministério em benefício das populações rurais [...].” (Cleophas, 1952, p. 165).

Foi nesse contexto que o Magistério Rural nas escolas técnicas federais brasileiras compôs um dos quadros de formação de professoras rurais no Brasil, compreendidos no período de 1954 a 1963. Como mencionado por Ferreira (2014), o Ministério da Agricultura criou o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, segundo os termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946 (Brasil, 1946), que delimitou as disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

Cabe esclarecer que o Curso Normal Rural, ofertado nas escolas técnicas federais, foi estabelecido a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), que possibilitou às mulheres o ingresso nos cursos técnicos agrícolas, a partir da disposição do artigo 9, parágrafo 2, “[...] os cursos agrícolas pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. [...] 1. Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica [...]” (Brasil, 1946b).

Com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), ficou instituído o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica como um ramo do ensino brasileiro de 2º grau, técnico ou equivalente ao nível secundário ou médio. A lei orgânica estabeleceu que esses cursos seriam ofertados pelas escolas agrotécnicas e teriam como objetivo a formação de professoras para ministrar aulas nas disciplinas de educação doméstica, nível segundo grau. Após a conclusão dos cursos, expediam-se diplomas de licenciada em Economia Rural Doméstica.

No quadro abaixo, apresento o mapeamento das escolas técnicas federais que ofertaram o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica no Brasil, entre meados de 1954 a 1963.

Quadro 1 - Mapeamento das Escolas de Magistério em Economia Rural Doméstica

	NOME DA ESCOLA	CIDADE	ESTADO	REGIÃO
1	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, no Km 47, da antiga Rodovia Rio - SP	Itaguaí	Rio de Janeiro	Sudeste
2	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”	Uberaba	Minas Gerais	Sudeste

Pesquisas em Educação e Tecnologias Educacionais:
Argentina e Brasil (Centro-Oeste, Nordeste e Norte brasileiros)

3	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica	Sousa	Paraíba	Nordeste
4	Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Escola Agrotécnica “Visconde da Graça”	Pelotas	Rio Grande do Sul	Sul
5	Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco	Recife	Pernambuco	Nordeste

Fonte: Silva (1961, p. 26-27).

As cinco escolas técnicas federais brasileiras ofertaram o 2º ciclo, na modalidade de curso técnico agrícola, nível segundo grau, para a formação de professoras rurais em Economia Rural Doméstica: 1) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, no Km 47, da antiga Rodovia Rio - São Paulo, localizada na cidade de Itaguai, Rio de Janeiro; 2) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”, localizada em Uberaba, Minas Gerais; 3) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, em Sousa, Paraíba; 4) Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Escola Agrotécnica “Visconde da Graça”, em Pelotas, Rio Grande do Sul; e 5) Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco, em Recife. Destaco que as escolas que funcionaram em Recife e Pelotas foram nomeadas de acordo com o curso.

Além da divulgação da prova seletiva para o ingresso, bem como os incentivos financeiros decorrentes da finalização

do curso, eram destaques as habilidades em desenvolver as mestrias domésticas. A oferta, data das inscrições para o processo seletivo, bem como os requisitos para o ingresso e outras explicações sobre o curso à população ocorriam por meio de jornais locais.

Cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica – Instruções baixadas pelo Ministro da Agricultura. O ministro da Agricultura baixou portaria fixando as inscrições para o funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, diretamente subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, destinado à formação de professôres das disciplinas peculiares à nova modalidade de ensino agrícola, objetivando elevar as condições econômicas e sociais da mulher na vida rural [...] Para a inscrição no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, além de outros documentos, será exigido o certificado de conclusão do curso do 1º ciclo. (Curso [...], 1952, p. 5).

Para as inscrições nos exames, a candidata deveria apresentar as condições mínimas para o ingresso no Curso de Magistério Rural, conforme exigências previstas no art. 12 da Portaria expedida pelo Ministro da Agricultura João Cleophas, de nº 613, de 19 de junho de 1952, que exigia requerimento dirigido à Diretoria da Escola, acompanhando a apresentação de documentos com firma devidamente reconhecida: “[...] a) certificado de conclusão de um dos cursos de 1º ciclo: Mestria Agrícola, Normal, Ginásial, Comercial ou Industrial; b) certidão de idade; c) atestado de saúde; d) atestado de vacina [...]” (Brasil, 1952, p. 1).

Pelo exposto, percebeu-se que os requisitos para ingressar no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica eram bastante restritivos, já que muitas candidatas precisavam ter concluído o 2º grau ou ter ingressado no 1º ano colegial e precisavam adaptar o seu plano de estudos para aproveitamento e continuidade da sua formação. Ademais, esses requisitos demonstraram ser discriminatórios contra as mulheres que, na época, tinham menos oportunidades de educação do que os homens. Além disso, os requisitos eram bastante burocráticos e dificultavam o acesso ao curso para as mulheres que não podiam se encaixar nos padrões estabelecidos.

Às egressas do curso era expedido o diploma de Licenciada em Economia Rural Doméstica e poderiam se tornar orientadoras nos Cursos de Extensão e professora habilitada a lecionar disciplinas relacionadas ao ensino nas Escolas Primárias e nas Escolas de Ensino Agrícola (Ferreira, 2022).

Entre as fontes encontradas, o quadro a seguir frisou um inventário de matrículas e concluintes que frequentaram o Curso Normal Rural nas escolas técnicas federais, objeto de análise nesta tese, durante o período de 1955 a 1959.

Quadro 2 – Cursos de Magistério Rural, 1955-1959

ANOS	Nº DE CURSOS	MATRÍCULA		CONCLUINTES
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	
1955	4	54	15	14
1956	4	57	31	24
1957	5	90	54	53
1958	5	87	59	52
1959	5	87	58	57
TOTAL		375	217	200

Fonte: Silva (1961, p. 30).

A análise do quadro acima deixou evidente em relação ao quantitativo de matrículas das estudantes no curso foi gradualmente aumentando no período de 1955 a 1959. Iniciou em 1955 com 54 matrículas e quatro escolas ofertantes e, no ano de 1959, havia 87 estudantes matriculadas nas cinco escolas ofertantes. Apesar disso, no segundo ano, muitas estudantes não chegavam a efetivar suas matrículas.

Outra evidência apontada a partir do quantitativo de 200 professoras rurais formadas foi o número insignificante frente às necessidades de formação de professores para o meio rural no país no período em estudo.

Entre as fontes encontradas, o quadro a seguir frisou um inventário de matrículas e concluintes que frequentaram o Curso Normal Rural nas escolas técnicas federais, objeto de análise nesta tese, durante o período de 1955 a 1959.

O Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, era uma formação oferecida somente às mulheres, pois ao levantar as fontes sobre os referidos cursos, não foram localizados registros, nem houve menção em alguma que homens também cursavam, o que reforçava a ideia de que as mulheres seriam as únicas responsáveis pelo trabalho doméstico.

[...] a escolarização das mulheres deveria se dar inserindo-as na realidade e contexto social que eram postulados pela elite intelectual na época, segundo a concepção de que a mulher era socialmente responsável pela manutenção da ordem na residência e pela criação e educação das filhas e filhos, segundo os princípios de sua “missão no lar” [...] (Ferreira; Franco; Geles, 2019, p. 266).

Destaco a expectativa de que uma formação de professoras rurais deveria ser pautada sobretudo por saberes relacionados à higiene e aos afazeres domésticos. As professoras rurais deveriam atuar, por meio da escola e da educação, como agentes de civilização, com intenção de mudar os hábitos e costumes no meio rural.

Apesar das inúmeras tentativas de estabelecer contato com os arquivos¹ das instituições escolares do Rio de Janeiro,

¹ A ida aos arquivos e acervos institucionais nos primeiros três anos da pesquisa ficou limitada ao atendimento e ao trabalho remoto de outras instituições que tivessem documentos digitalizados. Quando foi possível minha ida aos principais arquivos públicos de Brasília, como a Biblioteca Nacional de Agricultura – BINAGRI, não localizei arquivos relacionados à existência dessas escolas. Em outros arquivos, como o Arquivo Central da Educação, as condições de armazenamento dos documentos da época se

Rio Grande do Sul, Paraíba e Pernambuco, não me foi permitido acesso às fontes dessas escolas para compor a história desses cursos de formação de professoras rurais. Entretanto, nos achados da pesquisa de Visquetti (2023), compôs-se a partir de acervos particulares de minha ida ao Rio de Janeiro e das pesquisas de Ferreira (2012, 2014).

Durante a constituição do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, passaram por modificações em sua nomenclatura, conforme Ferreira e Wenceslau Neto (2013). Assim, os cursos foram chamados de Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica, Escola de Magistério em Economia Rural Doméstica, Escola Agrotécnica Federal e Centro Federal de Educação Tecnológica. Em relação as legislações que regulamentaram o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, houve cinco legislações que regulamentaram o curso, abordado no subitem a seguir.

LEGISLAÇÕES, PROGRAMAS E DISCIPLINAS PARA PROFESSORAS RURAIS NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS BRASILEIRAS

No tocante a algumas questões centrais do programa, disciplinas e das práticas educativas que envolveram a formação das professoras rurais nas escolas técnicas federais, coube destacar que as disciplinas eram predominantemente direcionadas aos afazeres domésticos em um curso frequentado por mulheres.

encontravam em situação muito precária, além da infestação de pragas, provavelmente, as possíveis fontes foram deterioradas devido às condições não adequadas de condicionamento nesses locais.

Nesse contexto, a instituição escolar foi um espaço privilegiado em produzir as diferenças e desigualdades sexuais e de gênero, conforme evidenciaram os estudos de Louro (2003). Ao se pensar em determinadas questões centrais que envolveriam práticas educativas escolares, seria preciso romper a dicotomia usual homem e mulher.

Para Louro (2003), a produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gêneros esteve articulada com outros marcadores sociais, ao que ela considerou como a questão da raça, religião, etnia, idade, classe. Inclusive, os sujeitos que produziram essa dicotomia estão inseridos dentro destes marcadores sociais.

Nesse contexto, a instituição escolar teria um espaço privilegiado, mas também caberia pontuar os diferentes discursos, símbolos, representações e práticas que construíram essa identidade, um processo que a autora chamou de fabricação de sujeitos. Louro (2003, p. 63) afirma que a fabricação dos sujeitos aconteceu de forma contínua e muito sutil, quase imperceptível, vista como natural, mas que deveria ser o foco de atenção, como as normas, os procedimentos de ensino, os materiais didáticos, o processo de avaliação e o programa de formação, “[...] a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’ [...]”.

A partir dessas reflexões, pontuo que alguns valores considerados normais nos espaços escolares foram atravessados de preconceitos e estabelecidos a partir de uma relação desigual de formação educacional e constituição dos sujeitos. A exemplo das legislações, materiais didáticos, formas de avaliação, programas de formação, esses valores considerados normais impactaram na formação das

professoras rurais nas escolas técnicas federais, conforme evidenciado adiante. Afinal, seria natural às mulheres uma formação voltada aos afazeres domésticos?

No quadro a seguir foram destacadas cinco legislações referentes ao Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

Quadro 7 - Legislações e Regulamentos (1946-1955)

LEGISLAÇÕES E REGULAMENTOS			
	LEGISLAÇÕES	TÍTULO	SÍNTESE
1	Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946	Regulamento dos programas do ensino agrícola	Delimitou as disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.
2	Portaria nº 613 de 10 de junho de 1952	Instruções para o funcionamento do Curso do Magistério de Economia Rural Doméstica nos termos da Lei do Ensino Agrícola	Apresentou normativas referentes ao Curso e estabeleceu as disciplinas à formação das professoras em Economia Rural Doméstica.
3	Portaria nº 356, de 12 março de 1954	Altera a Portaria nº 613, de 10 de junho de 1952	Estabeleceu outras disciplinas do Curso de acordo com a seriação e alterou o ano escolar.
4	Decreto nº 38.042 de 10 de outubro de 1955	Aprova o Regulamento do Programa de formação do Ensino Agrícola	Explanou sobre as disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica

5	Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956	Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica	Aprovou os Programas de Cultura Geral e Cultura Técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.
---	--	---	--

Fonte: Brasil (1946a, 1952, 1954, 1955, 1956).

As legislações destacadas acima ajudaram a investigar a formação de professoras rurais, em uma instituição escolar, neste caso, as escolas técnicas federais.

No primeiro Decreto nº 21.667, com expedição em 20 de agosto de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra, já na apresentação das disciplinas, ficou evidente a presença maciça de estudos relacionados à cultura técnica e direcionados aos afazeres domésticos. Esse contexto remeteu à questão da disciplinarização do conhecimento, descrita por Elizabeth Fernandes de Macedo (1999), em relação à constituição da escola disciplinar. Me ancorei nos estudos de Ivor Frederick Goodson (1998) para explicar que a constituição do programa de formação das professoras rurais se constituiu mais como um artefato social e cultural do que a transmissão de conhecimentos propriamente dita.

Especificamente, no título III foram estabelecidas as disciplinas de Cultura Geral e de Cultura Técnica para o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica de segundo ciclo.

Primeira Série:

1) Português. 2) Matemática. 3) Ciências Naturais. 4) Desenho e Trabalhos Manuais. 5) Indústrias Rurais Caseiras.

Segunda Série:

- 1) Português. 2) Matemática. 3) Higiene e Dietética. 4) Enfermagem e Puericultura. 5) Metodologia. (Brasil, 1946c).

A partir da previsão das disciplinas elencadas acima, nos primeiros dois anos de formação do curso, as Disciplinas de Cultura Geral enfocaram um ensino básico comum e incluíram matérias de Português, Matemática e Ciências Naturais. As disciplinas de Cultura Técnica ficaram direcionadas às aulas práticas e contemplaram Desenho e Trabalhos Manuais, Indústrias Rurais Caseiras, Higiene e Dietética, Enfermagem e Puericultura.

Na segunda alteração, por meio da Portaria nº 613, de 10 de junho de 1952 a formação das professoras nas escolas técnicas continuou com a oferta de disciplinas técnicas e direcionadas ao lar e às práticas de higiene. Na formação das professoras, integraram 15 disciplinas que abrangeram diretrizes e aspectos fundamentais, além das disciplinas de Cultura Geral e de Cultura Técnica.

Primeira série:

- 1) Cultura Geral: Português; Matemática; Ciências Naturais; 2) Educação Sanitária: higiene e dietética; 3) Cultura social: Direito usual e canto orfeônico; 4) Economia Doméstica: Teoria da Alimentação e Arte Culinária; 5) Metodologia geral; 6) Trabalhos Manuais; 7) Desenho.

Segunda série:

- 1) Cultura Geral: português e matemática; 2) Metodologia da Economia Doméstica e Psicologia; 3) Sociologia rural; 4) Cultura social: Educação social e física; 5) Educação sanitária: higiene, enfermagem e

puericultura; 6) Economia Doméstica: arte culinária e indústrias rurais caseiras; 7) Trabalhos manuais; 8) Desenho (Brasil, 1952).

Ao analisar as disciplinas ofertadas a partir da Portaria nº 613, de 19 de junho de 1952, observei o acréscimo de disciplinas na formação das professoras rurais. Entretanto, a inclusão da maioria das disciplinas esteve relacionada às atividades práticas com enfoque nos aspectos de gestão, cuidados rurais no âmbito doméstico e cuidados com a higiene, a exemplo de disciplinas como Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Arte e Culinária.

Era notória a intenção de formar a professora rural a partir das disciplinas focadas em “[...] atividades escolares [que] focalizavam problemas domésticos ou econômicos, a saúde, o modo de viver, as festas e prazeres, a habitação e o cotidiano do morador e trabalhador rural [...]” (Ferreira, 2014, p. 249). Nesse sentido, essa formação contribuiu para perpetuar na sociedade a ideia de que mulheres seriam as responsáveis pelos cuidados domésticos.

Durante a formação de professoras rurais, as legislações demonstraram que as atividades eram programadas de forma intensa. Louro (2020), acerca da formação de professoras, enfatizou que o cotidiano das jovens no interior de escolas seria uma rotina de qualquer outra instituição escolar, planejada e controlada. Seus movimentos e suas ações seriam distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores. As mulheres deveriam ser ocupadas e envolvidas em diversas atividades produtivas.

Em função das inúmeras atividades na formação das professoras rurais, o tempo escolar se constituiu, em suas

origens, como um tempo disciplinar. Para Louro (2020, p. 455), mestras e estudantes tiveram de aprender uma lógica e um ritmo própria da escola, “[...] o tempo escolar, como um fato cultural, precisa ser interiorizado e aprendido. A formação das professoras, portanto, também se faz pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir [...]”.

Por meio a Portaria nº 356, de 12 de março de 1954, ocorreu a terceira modificação do programa de formação do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. As disciplinas de Cultura Geral e Técnicas ficaram organizadas da seguinte forma.

Primeira série:

1) Cultura Geral: Português, Matemática e Ciências Naturais; 2) Educação Sanitária; Higiene e Dietética; 3) Cultura Social: Sociologia, Direito Usual e Canto Orfeônico; 4) Economia Doméstica; Teoria da Alimentação, Arte Culinária, Trabalhos Manuais, Corte e Costura, Indústrias Rurais Caseiras e Engomado; 5) Psicologia; 6) Desenho.

Segunda série:

1) Cultura Geral; Português e Matemática; 2) Educação Sanitária: Higiene; Enfermagem e Puericultura; 3) Cultura Social: Sociologia Rural e Canto Orfeônico, Educação Física; 4) Economia Doméstica: Arte Culinária, Indústrias Rurais Caseiras e Trabalhos Manuais; 5) Metodologia Geral e Especial; 6) Desenho; 7) Religião (facultativo) (Brasil, 1954).

Com base nas informações apresentadas, foi possível apontar que as disciplinas técnicas e relacionadas aos afazeres

domésticos continuaram a ser as mais importantes no programa de formação das professoras rurais. Houve a inclusão das disciplinas de Sociologia Geral; Trabalhos Manuais; Corte e Costura; Psicologia; Engomado; Canto Orfeônico; Enfermagem e a opção facultativa da Religião.

O Canto Orfeônico, que havia sido suprimido nas legislações anteriores, retornou ao Programa de formação das professoras rurais. Para Wilson Lemos Júnior (2005), a introdução do Canto Orfeônico nas escolas de segundo grau foi resultado da República emergente, contou com o apoio dos representantes da Escola Nova e procurou disseminar a formação de uma cultura nacional, por meio das artes, com forte apelo nacionalista e civilista.

Para Raimundo Rajobac (2016, p. 243), as práticas com o Canto Orfeônico, no contexto escolar, visaram reforçar os ideais políticos da época no sentido de enfatizar o sentimento de progresso e intencionaram o engajamento patriótico de brasileiras e brasileiros.

Ou seja, o principal objetivo seria formar cidadãos e cidadãs. No Programa do Canto Orfeônico, além da supervalorização do conteúdo cívico, o autor incluiu outras críticas, como “[...] método pedagógico racional-tradicional, que parte da abstração dos conteúdos para justificar a experiência musical; o conceito de folclore, raça, etnia [...]”. Ou seja, segundo o autor, o Programa transparecia em amplitude e na superficialidade do conteúdo.

Na quarta alteração legislativa em decorrência da expedição do Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955, intensificaram-se as disciplinas domésticas em prol da formação de professoras rurais. Os primeiros e segundos anos

da formação ficaram organizados sob os eixos de Cultura Técnica e Geral e foram constituídos pela seguinte seriação.

Primeira Série:

1) Português; 2) Matemática; 3) Ciências Físicas e Naturais; 4) Atividades Agrícolas; 5) Desenho Aplicado; 6) Dietética e Arte Culinária; 7) Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8) Corte e Costura; 9) Administração e Arranjo do Lar Rural; 10) Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 11) Recreação e Jogos Educativos.

Segunda Série:

1) Português; 2) Matemática; 3) Atividades Agrícolas; 4) Dietética e Arte Culinária; 5) Indústrias Rurais Caseiras; 6) Noções de Puericultura; 7) Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8) Corte e Costura; 9) Higiene e Enfermagem; 10) Administração e Arranjo do Lar Rural; 11) Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 10) Administração de Escolas; 11) Metodologia; 12) Recreação e Jogos Educativos (Brasil, 1955).

Novamente, o que se observou foi a inclusão de disciplinas direcionadas à Cultura Técnica, voltadas a um melhor desempenho no lar e uso mais racional e produtivo de bens disponíveis no meio rural. Nesse sentido, foram incluídas disciplinas como Confecção de Adornos e utensílios domésticos; Administração e Arranjo do Lar Rural; Atividades Agrícolas; Desenho Aplicado; Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; Administração Escolar; e Recreação e Jogos Educativos. A disciplina Higiene foi suplementada com conhecimentos de Enfermagem.

Nesse contexto, chamou a atenção o discurso médico-higienista brasileiro, que teve como primeiro alvo a família, impondo-lhes padrões de educação higiênica, física, moral, intelectual e sexual, com a intenção de modificar hábitos que possibilitassem a europeização e a urbanização dos vigentes. Isso implicou a valorização do lar, pois pais, mães e filhos deveriam conviver intimamente, tendo amor como base para o desenvolvimento físico e emocional das crianças. Para Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer (1993), a mãe passava a ser valorizada como mulher do lar, dedicada e salvadora do homem.

Dessa forma, identifiquei uma formação de professoras rurais direcionada a desenvolver nas mulheres, na esfera privada, diferentes aspectos e técnicas para uma melhor economia e eficiência no lar. Além disso, estariam incumbidas do progresso da sociedade, pois, segundo Souza (1952, p. 13), “[...] ela é a chave de todo o sucesso ou de todo fracasso, não só de seu próprio lar, como de toda coletividade humana [...]”. O que se evidenciou, portanto, foi a preocupação em formar professoras rurais para administração do lar de uma forma mais racional e eficiente, desenvolvendo-se aptidões pessoais domésticas e de relações familiares.

Na quinta e última alteração emitida por meio da Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956, nos programas de Puericultura e Higiene, por exemplo, percebeu-se a clara intenção de uma formação das professoras rurais para atuarem como agentes de saúde e educação na comunidade rural.

Outro ponto digno de nota era a abordagem de temas tradicionais que perpassavam assuntos relacionados à questão de gênero. O programa enfatizava a importância da mulher no papel de mãe e esposa, mas não abordava temas como

violência doméstica ou direitos reprodutivos. Além disso, os conteúdos relacionados à Higiene eram excessivamente focados na prevenção de doenças, deixando de lado o papel da saúde mental.

Disciplinas como Psicologia, Higiene Escolar e Puericultura iriam ao encontro da reforma da mulher e do homem rural, assim, incluiu-se a educação de seus corpos, na perspectiva de higienização dos hábitos e dos costumes do meio rural.

Nos Programas de Administração e Arranjo do Lar e Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos, as estudantes aprendiam a bordar rendas e fazer trabalhos manuais, a confeccionar o próprio enxoval, a decorar o interior de uma casa, atentando-se sempre às questões de higiene. As matérias dos referidos programas reforçavam os papéis de gênero, pois ensinavam habilidades consideradas necessárias para a mulher manter um lar organizado, limpo e decorado.

De forma geral, a apresentação dos programas de ensino no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais, destacou-se uma formação concentrada em ensinar às mulheres sobre nutrição, culinária e etiqueta à mesa, o que reforçou que o papel das mulheres seria cuidar da casa e dos filhos. Esses programas foram exemplo de como a educação pode ser usada para limitar as oportunidades das mulheres e reforçar os papéis de gêneros tradicionais, ao introjetar na sociedade ideias e valores de que as mulheres seriam as únicas responsáveis por cuidar da casa e dos filhos.

Ficou claro que, a tendência de um ensino às mulheres para que fossem incentivadas a buscar educação e treinamento em habilidades que lhes permitiriam trabalhar em casa,

cuidando dos filhos e do marido, foi um fenômeno que Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer (1993) chamaram de escolarização do doméstico, idealizada pela elite dominante. O que significou dizer, principalmente pelos homens dos setores dirigentes, que uma escola técnica feminina pretendia, naquela época, preparar a mulher “para o lar e para a Pátria”, saberes que iam desde os conhecimentos mais modestos no lar até a mais aprimorada instalação doméstica.

O Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica deixou de ser ofertado a partir da promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, e as últimas turmas foram finalizadas em 1963. As Escolas de Magistério transformaram-se em Colégios de Economia Doméstica Rural e tiveram que adaptar os programas de ensino. Essa transformação ocasionou a modificação na estrutura do programa de formação para integrar a formação em Economia Doméstica no ensino de segundo grau (Ferreira, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo mapear as escolas técnicas federais brasileiras que ofertaram a nível de segundo grau, o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, compreendido entre 1954 e 1963, fase de implantação e extinção desses cursos. Foram identificadas 05 escolas.

Nos anos analisados neste texto, a educação técnica federal presenciou duas mudanças importantes na formação das professoras rurais nas escolas técnicas federais: o primeiro, o ano de 1954, período de implantação do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais sob

as orientações da Superintendência de Ensino Agrícola – SEAV; segundo, o ano de 1963, quando a última turma de Magistério de Economia Rural Doméstica foi formada e os cursos extinguiram-se após as novas orientações estabelecidas pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa lei determinou, no artigo 34, a supressão do ensino segundo grau e estabeleceu que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial.

Para responder à questão de como se configurou a formação de normalistas no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica foram analisadas legislações e normativas comuns aos cursos oferecidos. Estas análises foram fundamentadas nos pressupostos do movimento teórico e historiográfico da História Nova liderado por Lucien Febvre e Marc Bloch, como relatado por Burke (1997).

Destaco ainda que as professoras normalistas rurais recebiam uma formação geral e pedagógica que incluía o ensino de conteúdos voltados para a escolarização do doméstico, como Corte e Costura, Culinária, e, bem como a aprendizagem de outros conteúdos comuns ao trabalho campestre, a exemplo, Criação de Pequenos Animais Domésticos e Indústrias Rurais Caseiras.

O legado do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica foi ter sido ofertado em uma escola técnica federal, nível de segundo grau, gratuita e laica e que contribuiu para a elevação do conhecimento das mulheres, ainda que de forma segregada e diferenciada de educação em relação aos homens, o que reforçou o papel de supremacia do homem sobre a mulher, entretanto, ao mesmo tempo possibilitou o acesso feminino a um curso técnico agrícola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11429, de 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 23 ago. 1946. p. 12022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21667-20-agosto-1946-342105-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 185, ed. 49, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 38.042, de 10 de outubro de 1955, aprova o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, coleção de leis do Brasil, p. 51, v. 8, 10 out. 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38042-10-outubro-1955-335142-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Agricultura. Portaria nº 613, de 19 de junho de 1952. Instruções para funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nos termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Ministério da Agricultura, seção 1, 30 jul. 1952, p. 12005.

BRASIL. Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 23 ago. 1946. p. 12022. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21667-20-agosto-1946-342105-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CURSO de Magistério de Economia Rural Doméstica. **Jornal Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, edição 18209. 2 ago. 1952, p.5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/089842_06/19186. Acesso em: 7 jul. 2023.

CLEOPHAS, João. **Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1952**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1953.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de economia rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; WENCESLAU NETO, Gonçalves. Organização Inicial do Ensino Profissionalizante Feminino em Uberaba/MG: Economia Rural Doméstica (1953-1962). **Revista HISTDBR On Line**, Campinas, n. 51, p. 252-265, jun. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640276/7835>. Acesso em: 07 jun. 2023.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia Doméstica: Ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG – 1953-1997)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; FRANCO, Neil; GELES, Yesica Paola Montes. Escolas Rurais Domésticas: “Moças se preparem para sua função de donas de casa e diretoras de lares rurais...”. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 257-273, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11896/6624>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educar os habitantes do campo: a formação de professoras rurais e os Centros de Treinamento de Professores (1950-1963). **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-18, e151, 2022. Disponível em: https://aracms.ifmt.edu.br/uploads/educar_os_habitantes_do_campo_Nilce_Vieira_81580d837d.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos problemas**. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LOURO, Guacira Lopes; MAYER, Dagmar. **A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1896>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EdUSC, 2005.

RAJOBAC, Raimundo. Canto Orfeônico e História da Pedagogia Musical: análise das aulas de Canto Orfeônico de Judith Morisson Almeida. **História da Educação (Online)**. Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 239-254, maio/ago. 2016. Disponível em: scielo.br/j/heduc/a/9zvGs7CqnRDCcVph8yXFRCH/?format=pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

SILVA, Noemi Correia. Economia Rural Doméstica: uma realidade na SEAV. In: ENCONTRO DE ECONOMIA DOMÉSTICA, 1960, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961, p. 25-32. (Série Documenta, 13).

SOUZA, Marina Sampaio. **Economia doméstica - terceira e quarta séries**. Editora do Brasil S/A, 1952.

VISQUETTI, Carminha Aparecida. **A formação de professoras normalistas nas escolas técnicas federais brasileiras (1954-1963)**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

WILSON JUNIOR, Lemos. **Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

9

ENSINO DE HISTÓRIA E NARRATIVAS: REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORAS DE MATO GROSSO

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_009

Regiane Cristina Custódio

POR UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Os problemas históricos recentes evidenciam a maneira com que o presente não deixa de interrogar a história. O historiador se vê, de alguma maneira, forçado a reformular suas questões de pesquisa e a modificar e adequar seus métodos às necessidades explicativas mais prementes.

Este artigo traz algumas reflexões realizadas no âmbito do projeto de pesquisa “Ensino de História e Narrativas: representação de professoras de Mato Grosso”. Pode ser considerado um exercício de observação do modo como, por meio da profissão, e nesse caso específico, a profissão docente, as mulheres deixaram o espaço privado da casa, e passaram a ocupar lugares importantes e que lhes garantem expressividade, na cena pública.

A investigação realizada justificou-se por colocar em relevo o trabalho docente de mulheres que ensinam a disciplina "história". A pesquisa ambientou-se teoricamente, podemos por assim dizer, na história das mulheres, que, se pensarmos na perspectiva que escreve Rachel Soihet (1997), na pluralização dos objetos de investigação histórica “[...] as

mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da história” (Soihet, 1997, p. 275).

A Escola dos *Annales* contribuiu expressivamente para a incorporação das mulheres à historiografia, de modo geral, e sua contribuição teve expressivas ressonâncias no Brasil.

A atenção da pesquisa esteve voltada às mulheres professoras que superaram limites e ultrapassaram as fronteiras que lhe foram impostas, venceram o preconceito que enfrentaram (e enfrentam) por terem escolhido a profissão de professoras, e assim, conquistaram, por meio de suas práticas sociais, metodológicas, pedagógicas, o seu lugar na sociedade contemporânea. Por meio de seu posicionamento e de sua resistência, essas mulheres vão construindo as suas distintas identidades (estas, sempre móveis) ao ocupar uma multiplicidade de lugares: filhas, irmãs, esposas, mães, profissionais professoras, definidas e subjetivadas por múltiplas identidades.

Sobre a identidade docente especialmente, esta pode ser considerada como um “lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1995, 1999, 2000). Desse modo, segundo o autor, é mais adequado falar em processo identitário. Tendo como referência Diamond (1991), Nóvoa afirma que:

[...] a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças. (Nóvoa, 2000, p. 16).

Podemos inferir que o tempo pode estar ligado aos anos de profissão, passando pela formação acadêmica, pela atuação em sala de aula e pela formação continuada, que muitas vezes (tendo em vista as políticas para a formação dos professores que atuam na Educação Básica brasileira), acontece em exercício, sem afastamento e com uma sobrecarga, se considerarmos o trabalho e a formação acadêmica em programas de pós-graduação.

Na perspectiva metodológica a pesquisa esteve inscrita no âmbito da metodologia qualitativa (Fazenda, 2010; Fenellon, 2010). Trabalharíamos com as orientações metodológicas da história oral, no entanto, tendo em vista o contexto da pandemia de Covid-19, os dados da pesquisa foram coletados por meio de um formulário do google¹, enviado por e-mail às professoras. Juntamente com o formulário seguiu uma apresentação da pesquisa, juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido. O consentimento se deu por meio da participação e das respostas às perguntas do formulário².

¹ Foi utilizado o Google Forms.

² A pesquisa se caracterizou como qualitativa, sobre a qual, na perspectiva das autoras Lüdke e André (1986), o que determina a escolha da metodologia é a natureza do problema. Para que a realidade complexa, que caracteriza a educação institucional, seja estudada com rigor científico, necessitará dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa. Isso pelo fato de haver uma atenção com o preparo do planejamento, com o controle da pesquisa, com a escolha do objeto, dentre outras características. As contribuições desse tipo de investigação estão presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à vida escolar. Assim, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.

A pesquisa qualitativa permite maiores possibilidades para compreender as representações dos atores sociais acerca das ações que empreendem durante sua existência. Representação nesse caso, tem o sentido atribuído por Roger Chartier (1991), que a compreende como o modo pelo qual os atores sociais constroem intelectualmente seus mundos, interagem com a realidade ao seu redor e conferem sentido ao mundo social em que vivem.

Na perspectiva das análises dos dados constituídos como corpus empírico da pesquisa, a contribuição veio diretamente do constructo teórico da História Cultural (Chartier, 1990; Burke, 2008), entendida como novo paradigma de pesquisa desde os anos 1970, que fundamenta teoricamente, o estudo das práticas cotidianas, o estudo das representações, a história da memória, o estudo da cultura material e a história do corpo como domínios desta corrente teórica. A contribuição da História Cultural consiste em sensibilizar o olhar para os modos como uma realidade social é construída, pensada, dada a ler (Chartier, 1990). Sob tal perspectiva epistemológica, o objeto de pesquisa pode ser pensado em relação aos acontecimentos que transcendem as questões educacionais e os articula aos fenômenos que constituem a vida social, política e econômica do contexto em estudo.

SOBRE ESCOLHER, APRENDER E REFLETIR: PRECIOSIDADES

Apresentaremos neste tópico alguns pontos das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, mulheres que concordaram em compartilhar vivências,

reflexões e assim, nos permitem conhecê-las, bem como as relações que estabelecem no contexto social em que atuam.

O foco, então, recai sobre as narrativas de três respondentes que receberam por meio de correspondência eletrônica um formulário de pesquisa a que prontamente responderam. Suas respostas aos formulários de pesquisa expressam aspectos de sua vida cotidiana a partir de sua atuação como professoras.

Metodologicamente adotou-se como critério nomear as participantes da pesquisa concedendo-lhes nomes de pedras preciosas, pois além de beleza, essas mulheres, tal qual as pedras preciosas, possuem seu brilho próprio. Sob esta perspectiva, consideramos que conhecer cada uma delas nos permite refletir sobre o modo como cada uma representa o que é ser professora. Teremos inicialmente a participação da professora Ametista, seguida da participação da professora Esmeralda e depois, a da professora Jade.

Na sequência, uma apresentação de cada uma delas.

A professora Ametista nasceu em 1986, tem 36 anos, nasceu em Rondônia e atualmente vive em Mato Grosso, concluiu seu curso de graduação em 2011, e nesse mesmo ano começou a lecionar. Fez especialização e atualmente faz mestrado em ensino de História. Quando reflete sobre como se tornou professora, diz o seguinte:

Eu escolhi fazer o curso de História na UNEMAT, morava em Cáceres na época e trabalhava o dia todo, e dentre os cursos ofertados no período noturno era o curso que mais eu me identificava. Mas antes disso tudo eu já tinha escolhido ser professora, só não sabia. Pois ainda pequena acompanhava minha mãe, que

também é professora, em suas aulas, e me emocionava a cada vez que um aluno ou aluna a agradecia pela sua dedicação a eles, pela força em não deixar ninguém desistir, e pela coragem de mesmo a escola não tendo recursos ela sempre conseguia ensinar e ajudar aqueles alunos. Aí meu coração já tinha decidido o que eu seria... Só faltava eu ouvi-lo. (Ametista, resposta ao formulário de pesquisa em: 28/10/2022).

Ametista sugere que desde a infância sua escolha em tornar-se professora já havia sido feita. De algum modo, a mãe professora, que ela acompanhava à escola, produziu nela admiração e inspiração. Fala que havia a identificação com o curso de História (oferecido no período noturno) mas parece mesmo ser a profissão da mãe, o estímulo para ter escolhido exercer a docência como ofício. Sobre a sua primeira aula, relatou o seguinte:

Nossa foi muito difícil para mim, eu entrei em uma sala com alunos mais velhos que eu, eram alunos do EJA, e bateu um medo enorme imaginar o que eles iam pensar de uma menina como eu dando aula para eles, tipo, "o que eu poderia ensinar a eles sendo tão mais nova que eles?". Mas no final foi ótimo. Me trataram tão bem. Me ouviram. Perguntavam o tempo todo... Já nos primeiros minutos de aula me senti melhor, e a aula andou maravilhosamente bem... Mesmo assim ainda passei a aula toda com medo (Ametista, resposta ao formulário de pesquisa em: 28/10/2022).

A professora Ametista, mesmo tendo concluído o curso de Licenciatura em História, portanto, já habilitada para a docência, diante de sua primeira turma, viu-se preocupada, sobretudo ela diz, pela faixa etária de seus alunos.

Segundo Antoinete Errante (2000, p. 142), todas as narrativas são narrativas de identidades. As narrativas são representações da realidade e por meio delas “os narradores também comunicam como eles veem a si mesmos e como pensam que são vistos pelos outros”. Ametista fez suposições do que poderiam estar pensando a seu respeito por ser ela ainda uma jovem professora. E nesse ponto específico, parece que se está diante de uma situação elucidativa do que observa errante (2000). Outro aspecto que parece pertinente diz respeito à interpretação que a professora Ametista faz, no momento presente, do que ocorreu naquele primeiro momento de sua carreira ao reger, pela primeira vez, uma sala de aula. Acontece uma interpretação.

Quando reflete sobre a sua atuação no tempo presente, a professora Ametista diz o seguinte:

Tudo, mudou tudo, minha postura, a forma como converso com meus alunos, a capacidade de fazer link do conteúdo com a realidade deles, de levar eles a vivenciar a História. A forma como conduzo as minhas aulas, e como trabalho a História, uma História que coloca meus alunos para pensar, para saírem das bolhas e caixinhas que eles criaram sobre a História. (Ametista, resposta ao formulário de pesquisa em: 28/10/2022).

O tempo de exercício da profissão parece ter trazido à professora a desenvoltura necessária para desenvolver suas práticas e o modo como constrói as relações de sociabilidades com seus estudantes. Em foco também a dinamicidade de estabelecer conexões entre os conhecimentos a serem ensinados por meio do currículo, e a linguagem a ser utilizada com o público em que atua, oferecendo-lhes elementos para reflexão na aprendizagem da História.

Esmeralda, outra colaboradora da pesquisa é muito jovem, nasceu em 1996, tem 26 anos, nasceu em Mato Grosso, está atuando no ensino de história desde 2017, um ano antes de concluir o seu curso de graduação, 2018. Fez especialização e atualmente faz mestrado em ensino de História. Sobre como se tornou professora, respondeu apenas que foi “através de processos seletivos”. E sobre como foi a primeira aula, respondeu que “foi uma aula muito significativa, pois queria estar ali.” (Esmeralda, resposta ao formulário de pesquisa em: 29/10/2022)

As respostas de Esmeralda são pontuais. Mas quando reflete sobre o momento de atuação no tempo presente e o compara com a sua primeira aula, destaca as mudanças havidas.

Mudaram muitas coisas, pois tive novas experiências que enriqueceram meu fazer pedagógico. Passei por uma escola de tempo integral, que contribuiu significativamente com a minha experiência, me tornando uma melhor profissional, além disso, a inserção no mestrado tem enriquecido em grande medida meu conhecimento e minha práxis

(Esmeralda, resposta ao formulário de pesquisa em:
29/10/2022).

Para além da formação acadêmica inicial, a professora dá a ver que sua atuação e as distintas experiências de ensino, como a escola de tempo integral, por exemplo, contribuíram expressivamente com a sua formação profissional. Destaca que sua inserção no mestrado está fazendo diferença em sua prática pedagógica.

Jade é a terceira colaboradora da pesquisa. Ela nasceu em Minas Gerais, em 1989, tem 33 anos, e atualmente vive em Mato Grosso. Atua no ensino de história desde 2013, fez especialização e atualmente faz mestrado em ensino de História. Sobre como se tornou professora, respondeu: “durante o estágio supervisionado fui convidada a cobrir licença médica da professora regente da sala que se afastou para tratamento de saúde” e sobre a sua primeira entrada em sala de aula, respondeu “não me recordo”. Quando reflete sobre o momento presente, diz não se sentir animada com os aspectos ligados à gestão e às relações sociais estabelecidas no âmbito da escola, e sobre a sua atuação, de algum modo, a compara com o momento inicial da carreira:

Hoje me sinto mais à vontade em sala de aula, com maior domínio de sala e dos assuntos a serem abordados em cada aula. Mas me sinto também menos entusiasmada em relação as questões que envolvem gestão, relacionamento entre alunos e família (Jade, resposta ao formulário de pesquisa em: 30/10/2022).

Embora a professora expresse uma espécie de desânimo no que se refere aos aspectos ligados à gestão e às redes de sociabilidades que se podem estabelecer entre os estudantes e suas famílias, uma vez mais o tempo de exercício da profissão mostra-se essencial para construir a experiência profissional, e pode-se arriscar a dizer, uma relativa autoestima no que se refere ao conhecimento, e também às relações sociais em sala de aula, que se caracteriza como o que se convencionou chamar “domínio de sala”.

Em alguma medida, observar o que as professoras dizem sobre suas escolhas, sua atuação inicial na profissão e a reflexão que realizam sobre o momento em que se encontram no presente, nos remete à abordagem biográfica porque é um exercício de “caminhar para si” (Josso, 2002) e que está intrinsecamente ligada às significações distintas que são construídas sobre si no momento de narrar, seja pela via da oralidade, seja pela via da escrita, respondendo às perguntas em um formulário de pesquisa. É pertinente observar que o momento atual da reflexão sobre si, produz uma espécie de autoavaliação sobre as vivências, e assim, essas podem tornar-se valiosas experiências para o devir.

As experiências são formadoras na força do que nos sobrevém, atinge-nos, causa-nos impacto e nos transforma. Inscritas na memória podem retornar como narrativa, regressar nas palavras da narrativa, pois nossos modos de viver se dão na palavra e como palavra, segundo afirma Jorge Larrosa (2002). Para o autor, há força e poder nas palavras e através delas damos sentido ao mundo e o mundo faz algum sentido para nós, pensamos a partir de nossas palavras e através delas expressamos o que sentimos, representamos para nós e para os outros as leituras que fazemos. Assim:

[...] o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E [...] também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa, 2002, p. 21).

O nosso modo de viver, então, é todo ele atravessado por palavras. Por isso, o autor explica que é importante considerar que não são meros palavrórios as atividades como criticar as palavras, elegê-las, cuidá-las, inventá-las, jogar com elas, impô-las, proibi-las, transformá-las, (re)criá-las, (re)organizá-las, substituí-las, dispensá-las, conferir-lhes (re)arranjos, ou seja, estas não são atividades vazias.

As palavras, em sua função narrativa, instituem mundos possíveis de habitar, como alude Stephanou (2011):

O que lembramos/esquecemos, valendo-nos da espessura das palavras, não é uma realidade passada e ainda tangível, tampouco acessível na imediatez da narrativa. Dizemos o que pensamos ter vivido, o que pensamos ter sentido, o que imaginamos ter experimentado. Pensamos isso no torrencial do momento em que nos dispomos a narrar e a dizer quem vimos sendo (Stephanou, 2011, p. 11).

Valemo-nos de palavras para evocar lembranças e narramos lembranças por meio de palavras. Assim, as narrativas são pensadas como práticas que se manifestam por meio da escolha de palavras enunciadoras no momento de refletir sobre o que fomos, sobre as nossas escolhas, sobre o que somos, ou seja, sobre as aprendizagens que podemos

identificar e refletir sobre o que ainda poderemos construir como aprendizado e que possa aperfeiçoar a nossa prática profissional e o nosso modo de estar no mundo.

SER PROFESSORA E OS DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Em se tratando do exercício da profissão no contexto da pandemia da Covid-19 as professoras falaram sobre o modo como lecionaram durante o período de ensino remoto, durante o período de ensino híbrido (parte remoto e parte presencial) e sobre o retorno às aulas presenciais ainda no período da pandemia.

Para a professora Ametista sua atuação no contexto da pandemia da Covid-19 foi algo que exigiu novas aprendizagens. Segundo suas palavras:

Não foi fácil não, além de aprender novas tecnologias tive que provar para meus alunos que a História não é chata e enfadonha... Que não são só textos e leituras. Que é muito mais além. Trabalhei com filmes, música, documentários, imagens, vídeos do YouTube, paródias e desenhos. Apesar de alguns alunos sem interesse nenhum, ainda sim foi bom, menos que na sala de aula presencial, mas consegui chegar à maioria dos alunos e lhes ensinar (Ametista, resposta ao formulário de pesquisa em: 28/10/2022).

Uma nova configuração de mundo se fez necessária em função da pandemia da Covid-19, sobretudo nos anos 2020 e 2021, e sem dúvida, novos modos de viver foram instaurados. Diante da exigência de distanciamento social, nossas práticas

de ensino se transformaram e o uso de tecnologias na educação recebeu destaque. Sendo assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma maneira encontrada para que pudéssemos desenvolver os estudos e não nos prejudicássemos com a paralisação total das atividades.

Foi uma experiência exigente, como expressou a professora Esmeralda, que buscou diversificar as metodologias de ensino por meio de materiais variados, como ela destacou, e assim, o ensino remoto se deu como uma possibilidade de manter, dentro das conjunturas possíveis, as atividades de ensino de história.

Observa-se que os desafios que foram impostos pela pandemia incidiram sobre as práticas de ensino de história e nos exigiram habilidades distintas daquelas com as quais contávamos no ensino presencial. Foi um momento que se apresentou como desafiador, conforme expressou a professora:

Foi muito difícil, precisei me reinventar como professora, aprender a utilizar ferramentas que não conhecia, precisei mais do que nunca mostrar para os alunos que a História é viva. [...] Consegui resgatar a memória, consegui mostrar que a História é essencial para todos, não apenas como disciplina, mas como História, como nossa História, libertadora e viva (Ametista, resposta ao formulário de pesquisa em: 28/10/2022).

A professora fala sobre as aprendizagens durante o período de ensino híbrido que inicialmente, pode ser considerado como de adaptação à nova modalidade de ensino, e em seguida, mostrou-se satisfatório. Sobre lecionar durante o

período de ensino híbrido (parte remoto e parte presencial), a professora Ametista considerou: “no princípio foi complicado até me acostumar e a conseguir conciliar as aulas remotas com as presenciais, porém depois que consegui me organizar foi muito bom”. O exercício diário da docência exige algumas competências e um constante exercício de compreender o que já foi vivido.

Considerando o retorno às aulas ainda no período de pandemia da Covid-19, a professora mencionou a fragilidade da estrutura das escolas e sobre o medo que sentiu, contudo, o retorno se deu. Segundo suas palavras:

Tive um pouco de medo, salas lotadas, escola sem estruturas para receber os alunos e professores, e claro as máscaras que eram bem desconfortáveis, sem contar os alunos eufóricos com o retorno e a saudade dos colegas e contato com os amigos. Não foi fácil eu vivia com medo, acabei pegando Covid 5 vezes (Ametista, resposta ao formulário de pesquisa em: 28/10/2022).

A pandemia da Covid-19 foi um momento de muitas aprendizagens para a sociedade contemporânea. Não deve ter sido nada fácil conviver com o medo e lidar com a contaminação por tantas vezes, como ela relatou. Ao final, destacou que aprendeu com a pandemia, “que somos substituíveis, que o tempo é curto, que a família é um tesouro, que poder viver é uma dádiva e que os professores são indispensáveis para a sociedade”. Enfatizou o que significa para ela ser professora:

Minha vida. Tenho a certeza dentro de mim que se eu não fosse professora eu não seria realizada. Apesar de não sermos valorizados e trabalhar muitas vezes sem condições ou estruturas, eu amo o que faço, tenho paixão. Hoje entendo que tenho um papel importante na sociedade e se eu desempenhar esse papel com respeito, amor e responsabilidade eu farei da educação libertadora (Ametista, resposta ao formulário de pesquisa em: 28/10/2022).

Há uma multiplicidade de aspectos combinados na expressão da professora Ametista. Ela identifica a necessidade de maior reconhecimento em relação à profissão docente, mas demonstra o amor e a segurança com a profissão que escolheu. Ela reconhece sua importância como profissional professora.

Quando falou sobre a sua atuação e sobre como se vê diante da profissão, acrescentou: “Ainda me enxergo incapaz de fazer meus alunos verem a História como a vejo, VIVA. Mas sei que posso melhorar, tenho amadurecido com o tempo e com tudo que aprendo. O jeito é não parar nunca.” (AMETISTA, resposta ao formulário de pesquisa em: 28/10/2022).

A professora Esmeralda, por sua vez, definiu os desafios do ensino de história no século XXI da seguinte maneira:

Considero um desafio enorme, conseguir chamar a atenção do estudante, uma vez que eles não se importam com o conhecimento e parece não fazer sentido tudo o que estudamos em sala de aula. Além disso, o sistema de ensino, tem contribuído para essa falta de interesse e dedicação de grande parte dos estudantes, uma vez que o sistema aprova o

estudante, mesmo esse não estando apto a prosseguir.
(Esmeralda, resposta ao formulário de pesquisa em:
29/10/2022).

De algum modo, o que a professora Esmeralda declara, aproxima-se daquilo que Circe Bittencourt (2012, p.12) chama de desafios enfrentados nas mais diferentes salas de aula do Brasil: que “ensinar História tem sido um desafio para os professores”, que se veem diante da constatação do quanto parece impossível selecionar conteúdos significativos para um ensino que pareça fazer sentido aos jovens estudantes que vivenciam intensamente um tempo presente caracterizado pelo acelerado ritmo das tecnologias. Nas palavras da autora:

[...] Uma tarefa complexa envolve o cotidiano dos professores de História ao enfrentarem ainda as desigualdades de uma sociedade moderna e arcaica, de contradições não dissimuladas, mas que possui em comum um público estudantil com dificuldades para estabelecer relações com os tempos históricos. (Bittencourt, 2012, p. 7).

Tendo por referência as palavras de Bittencourt (2012) há ainda muita a ser construído no que se refere a ensinar História no tempo presente. A professora Esmeralda falou sobre como se deu sua atuação no contexto da pandemia da Covid-19:

No contexto da Covid, as aulas se deram de maneira remota, o que reduziu ainda mais o desempenho dos estudantes, por mais que foram utilizadas ferramentas tecnológicas diversas, as aulas acabavam se tornando

cansativas, a interação limitada e a distração maior ainda (Esmeralda, resposta ao formulário de pesquisa em: 29/10/2022).

O uso das tecnologias não se mostrou suficiente para promover maior interação entre os estudantes nas aulas remotas de modo a despertar neles a compreensão do que estava sendo vivido e presenciado por eles. Outro aspecto não pode ser esquecido, que muitas crianças e jovens não contavam com o acesso aos recursos tecnológicos. As tecnologias, tão comemoradas no tempo presente, não estavam (e não estão) ao alcance de toda a população no Brasil.

No entanto, apesar das dificuldades que Ametista declarou encontrar no ensino remoto, o considerou, de outra parte, uma experiência positiva:

Foi uma experiência que considero positiva, pois me deparei com o desafio de conhecer outros recursos tecnológicos, me adaptar e usar esses recursos também no presencial. Mas por outro lado, considero negativo, levando em consideração o baixo desempenho dos estudantes. (Esmeralda, resposta ao formulário de pesquisa em: 29/10/2022)

A pandemia impôs a necessidade de aprendizagens outras para que as práticas pedagógicas acontecessem. Assim, foi imperativo desenvolver novas habilidades para efetivar o ensino.

Sobre lecionar durante o período de ensino híbrido (parte remoto e parte presencial), a professora Esmeralda declarou: “complicado, uma vez que tivemos que trabalhar em dobro, dar conta de duas turmas em uma e ainda assim,

conseguir se organizar para propiciar ensino de qualidade e responsável.” (ESMERALDA, resposta ao formulário de pesquisa em: 29/10/2022). As condições sociais, políticas e culturais do tempo presente (tal qual o fora na segunda metade do século XX) exigem um repensar das condições de trabalho do professor e do seu papel na sociedade do século XXI (Bittencourt, 2012).

Considerando o retorno às aulas ainda no período de pandemia da Covid-19, a professora respondeu o seguinte: “foi muito significativo, ver a escola ter vida novamente. Sentir os estudantes no presencial, os debates, as participações”. (Esmeralda, resposta ao formulário de pesquisa em: 29/10/2022). Ainda que sob o uso de máscaras e da exigência de se guardar um relativo distanciamento entre os estudantes, da discussão sobre a ventilação nas salas de aula, que seriam os cuidados essenciais para evitar a circulação e a transmissão do vírus, o retorno às aulas presenciais trouxe um alívio. Significava o retorno, o encontro, ainda que de modo cuidadoso, à vida em sociedade e aos afetos.

Esmeralda declarou que o período de atuação durante a pandemia: “ensinou que o professor é insubstituível e que o ensino presencial é a melhor forma de se fazer educação com responsabilidade e com qualidade.” (Esmeralda, resposta ao formulário de pesquisa em: 29/10/2022). Não há como não reconhecer que as transformações sociais (e os eventos históricos) incidem diretamente sobre os modos de viver de um grupo social, e, conseqüentemente, sobre o modo como os ofícios são exercidos.

Esmeralda diz o que para ela significa ser professora: “significa ter a oportunidade de contribuir para a formação de gerações de cidadãos” e que no tempo presente sobre si,

considera o seguinte: “hoje me vejo como uma profissional em construção, que está sempre em busca de ser melhor a cada dia. Minhas experiências contribuíram para o que sou hoje e para o que me tornarei no futuro.” (Esmeralda, resposta ao formulário de pesquisa em: 29/10/2022). Novas abordagens são necessárias, novos recursos didático-pedagógicos são imprescindíveis e novos saberes são exigidos.

A professora Jade, por sua vez considerou que para ela, o desafio do ensino de história no século XXI se deu em virtude da “falta de compromisso das famílias com seus filhos e seu processo de aprendizagem. Além do descontrole dos estudantes pelo uso de aplicativos e jogos.” (Jade, resposta ao formulário de pesquisa em: 30/10/2022). A professora identificou que a tecnologia por si, não é garantia de que o aprendizado vai ocorrer. Além dos conhecimentos necessários para operar com a tecnologia exigida para o processo de ensino, e conseqüentemente de aprendizagem dos jovens estudantes, é necessária uma educação para os usos dessas tecnologias, e o envolvimento das famílias é imperativo, sobretudo, para acompanhar como os jovens estão fazendo uso das consideradas inovações tecnológicas.

Sobre a sua atuação no contexto da pandemia da Covid-19, a professora Jade expressou o seguinte: “penso que me esforcei o quanto foi necessário, mas em decorrência de diversas outras circunstâncias não acredito que pude de fato ter bom desempenho durante a pandemia”.

Jade declarou que ensinar no modo de ensino remoto, foi algo “caótico, pela falta de domínio em relação às tecnologias adotadas para o contexto, tanto por parte dos alunos quanto por mim mesma.” (Jade, resposta ao formulário de pesquisa em: 30/10/2022). Sobre lecionar durante o período

de ensino híbrido (parte remoto e parte presencial), foi algo para ela, “desgastante, ficava atordoada com tantas atividades que deveriam ser realizadas no prazo. Famílias que se descomprometeram com o processo de ensino de seus filhos.” (Jade, resposta ao formulário de pesquisa em: 30/10/2022).

Sobre o que a pandemia trouxe como ensinamento declarou que aprendeu, “que o ser humano pode ser cruel mesmo em um período em que todos perecem, mas que também existem muitas pessoas boas”. Sobre ser professora, considera: “Uma missão de grande importância na vida das pessoas”. E sobre a carreira, apesar de sua juventude, fez uma avaliação não muito animada, ela diz se sentir, “muito cansada, desanimada com a educação. Inúmeras cobranças e pouca valorização do profissional.” (Jade, resposta ao formulário de pesquisa em: 30/10/2022).

O modo como a professora Jade fala sobre sua atuação no período considerado mais crítico da pandemia da Covid-19 a mostra bastante exigente consigo. Ela reconhece o esforço que fez, no entanto, avalia não ter alcançado o resultado esperado, tendo em vista que o sucesso escolar, vamos caracterizar dessa maneira, não dependia totalmente dela como professora. Aquele momento histórico exigia uma soma de esforços, um “dar-se as mãos” com uma finalidade única, o ensino eficaz. No entanto, lidávamos com muitas questões que não estávamos preparados para lidar. As perdas dos entes queridos, as mortes pela Covid-19, o sepultamento de nossos mortos em valas comuns, o medo, a dor, as lágrimas, as emoções, o luto.

Todos esses aspectos apresentados até aqui, sem dúvida deixaram marcas indeléveis e conseguir exercer o ofício de professora (que aprendeu na prática a lidar com as novas

tecnologias) para assim, ensinar história a crianças e jovens, sem dúvida mostrou-se um desafio que é bastante complexo de narrar e que merece atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre a profissão de professoras no tempo presente significa uma tentativa de compreender como essas mulheres falam sobre si e sobre sua profissão. Em cada um dos casos, a escolha pela carreira docente foi motivada por algum aspecto que se sobressaiu e, em alguma medida, está ligado aos condicionantes históricos do momento vivido. Seus percursos profissionais se deram, de algum modo, também considerando os seus percursos pessoais.

Ametista, Esmeralda e Jade são professoras que migraram de outros estados para Mato Grosso, onde estudam o mestrado em Ensino de História³. Sem dúvida a formação continuada fará diferença em suas vidas. Suas histórias podem ser representativas de uma parte significativa da história de outras mulheres que enfrentaram o período da pandemia de Covid-19 para exercer o seu ofício de professoras do ensino de História.

Cada uma delas, a seu modo, oferece pontos para reflexão do quão desafiador nos é o momento presente. Este, por sua vez, nos dá a ver que os desafios que foram impostos pela pandemia incidiram sobre as práticas de ensino de

³ Mestrado Profissional em Ensino de História, também conhecido como ProffHistória, é um programa de pós-graduação *strictu sensu* brasileiro criado em 2013, voltado à formação continuada de professores de história do ensino básico.

história e nos exigiram habilidades distintas daquelas com as quais contávamos no ensino presencial.

Não há dúvida que nossas vivências cotidianas e nossas memórias (além de artefatos distintos) se tornarão fontes importantes para que futuros historiadores (tentem) compreender o que foi esse momento que se convencionou nomear de “período pandêmico da Covid-19”.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Renato Nunes. **Stuart Hall e os signos da identidade cultural na pós-modernidade**. Revista Espaço Acadêmico - nº 155. Março 2014. Mensal. Ano XIII. ISSN 1519-6186

CHARTIER, Roger. **A história Cultural**. Entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **O Mundo como Representação**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 5, n. 11, abril. 1991.

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, A Memória é de quem?** Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**. Vol. 4 - n. 8 Pelotas: UFPel. Setembro, 2000. p. 141-174.

FENELLON, DEA. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani (Org.) 12. ed. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 131-152.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Revista Educação, ano XXX, p. 413-438, 2007.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/ Abr 2002 Nº 19.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 443- 481.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua Formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

STEPHANOU, Maria. Nem uma coisa, Nem Outra ou Nenhumas. (Re)invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. In: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de Escola.** Memórias. Vol. II. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2011.p.11-16.

10

JOGOS E BRINCADEIRAS NA ETNIA BAKAIRI: OLHARES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_010

*Luciano da Silva Pereira
Bruna Maria de Oliveira
Juceli Domingas de Campos*

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Campus Diamantino-MT. Tivemos como objetivo compreender como os professores e professoras indígenas trabalham os jogos e brincadeiras na escola da sua aldeia. Partimos do entendimento que a cultura indígena está presente no dia a dia, de várias formas entre elas, o brincar. O interesse com esse tema ao fazer uma visita em uma aldeia para a realização de um trabalho da disciplina Prática Curricular no curso de Educação Física. A visita previu a experiência da cultura indígena da etnia Bakairi da Aldeia Santana localizada em Nobres-MT.

A visita na aldeia teve o objetivo de conhecer a cultura dos indígenas e jogos e brincadeiras praticados por eles, nessa ocasião tivemos a oportunidade de conhecer a aldeia e um pouco do povo indígena Bakairi suas principais brincadeiras,

seus costumes e a importância de passar a cultura de pai para filho. A experiência revelou diferentes modos de brincar dos Bakairis entre eles: arco e flecha, peteca e as algumas práticas esportivas do branco como: futebol, vôlei e basquete. Vale destacar que na experiência eles contaram sobre como era o vôlei praticado em sua aldeia.

Segundo os Bakairis, jogam vôlei no rio, com a divisão feita por uma corda que atravessa o rio, interessante que essa corda também era utilizada com varal para a secagem das roupas, percebe-se com essa narrativa que a dimensão do jogar vôlei não se estabelece da mesma maneira que o aspecto competitivo, este jogar vôlei, apesar de ter uma influência da cultura não indígena, é produzido naquele espaço pela dimensão cultura dos Bakairis.

Segundo Moscovicz e Oliveira (2010) a cultura indígena vem sofrendo uma perda de identidade e uma modificação dela, a principal causa é a vivência com outra etnia principalmente com homem branco que historicamente se estabeleceu de forma violenta, preconceituosa e racista.

Por isso, entendendo a importância de descortinar a história e o protagonismo dos povos originários na constituição do Brasil, este trabalho torna-se pertinente para refletirmos sobre a necessidade de valorização da cultura indígena, visto que na Lei 11.645/20081 que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena no currículo escolar dos ensinos públicos e privados, prevê a

¹ Destacamos que a Lei nº. 11.645/2008 modificou a Lei 10.639/2003 em 10 de março de 2008, que tornou obrigatória nas instituições de ensino a inclusão, além sobre a história e cultura afro-brasileira, a temática da história e cultura indígena.

visibilidade e valorização, em como o reconhecimento da riqueza do acervo e resgate das manifestações culturais de diversos grupos indígenas (Brasil, 2008).

A implementação da referida Lei sancionada tem como objetivo difundir as culturas negras e indígenas no âmbito da formação da sociedade brasileira, buscando melhoria dos direitos sociais e a real necessidade da realização de estratégias para a implantação de novas políticas que visam beneficiar a todos (Brasil, 2008).

A Organização das Nações Unidas (ONU) de 2007 sobre os Direitos dos Povos Indígenas, cujo art. 15 afirma que:

Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação públicos. Os estados adotarão medidas eficazes, em consulta e cooperação com os povos indígenas interessados, para combater o preconceito e eliminar a discriminação, e para promover a tolerância, a compreensão e as boas relações entre os povos indígenas e todos os demais setores da sociedade (ONU, 2007, p.25).

Bartomeu Meliá (1999) afirma que graças à ação pedagógica, o modelo de educação indígena permite que seu modo de ser venha a se reproduzir nas novas gerações. A construção da trajetória da Educação Escolar Indígena, foi um processo em que a escola Indígena teve a oportunidade de se tornar um espaço para a reafirmação revitalização da identidade cultural do povo Indígena. Essa modalidade de ensino envolve as culturas e conhecimento de cada povo, e é

de grande importância que saibamos dos seus costumes, seus hábitos e rituais.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena (2012) a escola indígena deve ser um espaço de relações interétnicas que possibilitem a manutenção e valorização da pluralidade cultural e do reconhecimento dos indígenas como sujeitos de direitos, nessa dimensão o direito à educação escolar diferenciada que deve assegurar a cultura linguística, os seus saberes e valores indígenas culturais, ambientais e territoriais, respeitando suas lógicas e cosmologias (Brasil, 2012).

Já nas escolas não indígenas, vale destacar que a Resolução 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 14 afirma que na Base Nacional da Educação Básica deve-se integrar “os conhecimentos do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se os estudos de História e das Culturas Afro-brasileiras e indígenas (Brasil, 2010, p. 1).

Tais discussões nos fazem refletir como a cultura indígena é tratada nas escolas não indígenas, visto que, os debates sobre os indígenas se limitam ao Dia do Índio, folclore ou quando é um evento cultural. Essa problemática permite visualizarmos os desafios da educação frente a Lei 11.645/2008. O exposto até o momento foi construindo minhas intenções de pesquisas, aqui neste trabalho, especificamente nós voltamos os olhares a Etnia Bakairis.

Os Bakairis se autodenominam kurâ-Bakairi, a língua falada pelo povo Bakairi pertence à família Karib, praticamente todos os Bakairis são bilíngues e as crianças crescem falando a língua materna (Lopes, 2014). Os Bakairi além do município de

Nobres também são situados em Paranatinga e Planalto da Serra, ambos localizados no Estado do Mato Grosso.

A escolha da etnia Bakairi para desenvolver esse estudo foi por motivo de ter uma aldeia situada próximo a Diamantino/MT, cidade que possui um Campus da Unemat e curso de Licenciatura em Educação. Para além, esse município completou em 2023, 273 anos de história e ainda pouco se sabe da presença indígena na região.

Ao evidenciar a cultura indígena, buscamos descortinar o protagonismo dos povos originários que foi ocultado pela história oficial, branca e eurocêntrica. Assim, a valorização dos jogos/brincadeiras enquanto cultura e apropriação de conhecimento na Educação Física é um caminho pertinente e necessário explorar, não apenas os jogos indígenas, como também em outras comunidades que se prevalece esse tipo de cultura passada de geração para geração.

Nesse contexto, nosso problema de pesquisa consistiu em responder: Como os professores e professoras indígenas da etnia Bakairi trabalham os jogos e brincadeiras na escola da sua aldeia? Em seu desdobramento, como os jogos e brincadeiras aparecem enquanto possibilidades nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena?

Para tanto, traçamos como objetivo geral compreender como os professores e professoras indígenas trabalham os jogos e brincadeiras na escola da sua aldeia e perceber como os elementos lúdicos da cultura indígena estão nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena.

Os objetivos específicos são: Identificar como os professores etnia Bakairi trabalham os jogos e brincadeira no cotidiano escolar; compreender as estratégias utilizadas pelos professores e professoras da etnia Bakairi no trabalho com

jogos e brincadeiras na escola da sua aldeia; Identificar como os jogos e brincadeiras são possibilidades para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena.

Dessa forma a pesquisa foi exploratória, os professores responderam um questionário pelo *Google Forms* e analisamos o documento das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena.

ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho teve como desígnio, compreender como os professores e professoras indígenas trabalham os jogos e brincadeiras na escola da sua aldeia. O estudo quanto aos seus objetivos se baliza na pesquisa qualitativa, em que o pesquisador se envolve com os colaboradores, esse tipo de pesquisa requer uma interação entre pesquisador e o sujeito pesquisado.

Na pesquisa qualitativa não há preocupação com o fator numérico, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de um determinado assunto. Minayo (2007) destaca que na pesquisa qualitativa devem-se trabalhar os seguintes aspectos: universo de significados, motivos, aspirações, cultura, valores e atitudes. Florentini (2013) nos diz sobre a pesquisa qualitativa:

[...] visa produzir interpretações ampliadas de resultados ou achados de estudos qualitativos obtidos por estudos primários (como são as dissertações, teses e pesquisa de professores), os quais são selecionadas atendendo a um interesse específico do pesquisador

acerca de um fenômeno a ser investigado e/ou teorizados (Florentini, 2013, p.78).

O método usado nesta pesquisa foi o exploratório que proporciona a formação de ideias para o entendimento do conjunto do problema. Segundo Gil (2007) a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-la mais explícita ou a construir hipóteses. Para a produção dos dados foi feito um professor indígena da etnia Bakairi da região de Paranatinga - MT. Para a geração dos dados contamos com a colaboração do professor Mogoxe Bakairi que foi quem compartilhou com os demais professores e professoras da unidade o questionário.

Os instrumentos de produção dos dados foram um questionário semiestruturado pela ferramenta Google Formulário. O questionário foi enviado digitalmente por meio do aplicativo *WhatsApp*. No Google formulário foram elaboradas questões relacionadas ao tema Jogos e Brincadeira na etnia Bakairi.

Vale destacar que o processo de produção de dados foi delicado e desafiador, o questionário foi compartilhado, no entanto, tivemos poucas respostas. Desse modo, como complemento, decidimos acrescentar a análise das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena, buscando perceber como este documento orientativo visualiza os jogos e brincadeiras como uma possibilidade pedagógica na escola indígena.

O trabalho aprovado pelo Comitê de Ética, Parecer n. 5.823.781. Ao final, organizamos os dados em eixos temáticos que serão evidenciados na próxima seção: Os jogos e

brincadeiras Bakairi: estratégias dos professores e professoras indígenas; Jogos e brincadeiras Bakairi: possibilidades na sala de aula.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA ETNIA BAKAIRI: OLHARES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS

Os indígenas popularmente conhecidos como Bakairi se autodenominam Kurâ, termo que é próprio de sua língua e expressa sua identidade em auto-narrativa conforme esclarece Darlene Taukane: airi: “Nós nos autodenominamos Kurâ. A palavra Kurâ remete a ideia de: nossa memória, nossa gente, nosso povo, aquilo que é inerente ao povo Kurâ. Também somos conhecidos como Bakairi, termo que não faz parte do nosso vocabulário da língua que falamos” (Taukane, 1999, p. 35).

O termo Bakairi foi registrado pela primeira vez por Antônio Pires de Campos, bandeirante paulista do século XVIII, sua língua refere-se a família karib. A maioria dos seus parentes linguísticos localiza-se ao norte do rio Amazonas. Atualmente os Kurâ habitam em Terras Indígenas: A Terra Indígena Bakairi localizada no município de Paranatinga às margens do Rio Paranatinga e outra denominada Terra Indígena Santana que fica localizada na cabeceira do rio Arinos no município de Nobres (Surubim, 2017).

Grande parte da extensão destas duas Terras Indígenas é coberta pelo cerrado, as demais vegetações são de matas ribeirinhas. Sabemos que a educação indígena vem desde os tempos de colônia até os dias de hoje na vida dos brasileiros, hoje já temos escolas nas aldeias para que os indígenas possam

ter uma educação de qualidade dentro da sua cultura e dessa forma ter acesso ao conhecimento.

As manifestações culturais bakairi são praticadas como uma forma de valorização da cultura. Os rituais como as mascarás, o canto a Dança e as pinturas que são feitos no corpo são para representações festivas como celebrar plantações de colheitas fartas com muitas chuvas, ou também para cerimonia matrimônias. Essas tradições são seguidas até os dias atuais, fortalecem e mantêm viva a cultura indígena Bakairi (Maratim, 2016).

A partir dos questionários enviados, apesar dos incentivos, não conseguimos um número considerável de retorno, tendo apenas um preenchimento, por isso, neste momento apresentaremos as questões alcançadas. Inicialmente vamos elucidar a descrição e análise dos questionários e posteriormente a análise das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena.

A respeito do formulário, tivemos um professor que respondeu. Ele atualmente não está atuando em sala de aula, está afastado para pós-graduação, nível mestrado. Formado em Pedagogia, nosso colaborador graduou-se no Centro Universitário de Várzea Grande, é lotado na Escola Estadual Kurâ Bakairi, essa unidade. Segundo o professor atende 104 alunos e está localizada na Aldeia Pakuera, no município de Paranatinga/MT.

Perguntamos sobre o conhecimento da Lei 11.645/2008, essa é de conhecimento do professor que relata sua importância: “de reconhecimento da existência e da resistência do povo originário.” A fala do professor nos permite perceber que a Lei é um incentivo e sobretudo uma obrigatoriedade da inclusão da cultura indígena nas escolas, este processo

caminha para um reconhecimento da cultura dos povos originários que ainda passa por diferentes enfrentamentos de desvalorização da cultura e da falta de conhecimento sobre os povos indígenas. Desse modo, entendemos que:

[...] Lei nº 11.645/2008 tem provocado inúmeros debates sobre a necessidade de se repensar os processos relativos à formação de estudantes e de professores dessa temática diante de uma concepção mais alargada de cidadania, dada pelo reconhecimento da participação dos povos indígenas na formação da sociedade brasileira, bem como de suas culturas e patrimônios. Neste sentido, a Lei tem favorecido a compreensão de que é preciso construir representações sociais positivas que valorizem as diferentes origens culturais da população brasileira como um valor e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita a manifestação criativa e transformadora da diversidade como forma de superar situações de preconceito e discriminações Étnico-raciais (Brasil, 2015, p. 16).

Nota-se a importância dessas políticas para o fortalecimento da educação para relações Étnico-raciais na busca por uma escola como um espaço de valorização das diferenças e de uma sociedade igualitária.

Para além, essas políticas tencionam o recontar da história do Brasil, enquanto colônia de exploração de Portugal entre outros países europeus, em que ocultaram as contribuições dos povos originários para a construção do Brasil e suas manifestações. Assim, essa política pode ser visualizada

também enquanto uma ação reparadora das violências e negações da cultura indígena em nosso País.

Nota-se a importância dessas políticas para o fortalecimento da educação para relações Étnico-raciais na busca por uma escola como um espaço de valorização das diferenças e de uma sociedade igualitária. Para além, essas políticas tencionam o recontar da história do Brasil, enquanto colônia de exploração de Portugal entre outros países europeus, em que ocultaram as contribuições dos povos originários (Andrade, 2019).

Já que segundo Andrade (2019) os jogos e brincadeira indígena trazem na sua essência uma representação histórica dos povos indígenas, visando sempre na cultura e no processo contínuo do conhecimento e preservação do seu povo, partindo desse pensamento dos jogos e brincadeira na escola contribui para que a cultura indígena não venha se perder com o tempo. Afinal como nos ensina Saviani:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e organizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especialidade da educação escolar (Saviani, 2011, p. 84).

Diante dessas reflexões entendemos que os jogos e brincadeiras são um caminho que pode ser utilizado na aula de sala como uma forma de contribuir para manutenção da cultura indígena e o ser indígena, ou seja, o espaço da sala de aula necessita ser educativo e transformador.

O professor que respondeu, apesar de não estar na sala aula, reconhece a importância de trabalhar na escola indígena de etnia bakairi os jogos e brincadeira indígena em sala de aula, afinal, os jogos e brincadeiras em sala traz ao aluno não só uma forma de brincar, mas também agregar memórias que mais tarde serão boas lembranças. Nas palavras do professor a importância os jogos e brincadeiras é: “A importância é valorizar as brincadeiras e estimular crianças a respeitar as diversidades”. A partir disso, podemos entender que o professor tem a consciência de que quando a criança brinca (sendo ela indígena ou não indígena) ela aprende a respeitar a diferença e se reconhece enquanto pessoa no mundo, ou seja, os jogos e brincadeiras são um potencial para a educação. Para a autora Kishimoto (1993), os jogos:

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democracia, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social (Kishimoto, 1993, p. 15).

Nesse contexto, é importante trazer ao debate os jogos e brincadeiras Bakairis, afinal, compreendemos que cada etnia tem sua cultura e suas formas de se expressar por meio da ludicidade. Apesar de não ter sido possível identificar os jogos e brincadeiras dos Bakairis e como os professores o utilizam na

escola indígena, entendemos que explorar os contextos e realidades locais, como a ludicidade, traga para a ação pedagógica uma aproximação sobre quem são os meus alunos e minhas alunas.

Vejam os emblemas uma resposta do professor ao falar sobre as estratégias que usa para trabalhar os jogos e brincadeiras: “Acredito que na maior parte da situação temos que ser professor e amigos dos alunos”. A fala do professor nos permite entender que é importante conhecer os alunos para entender o que eles mais gostam em sala, isso pode estimular a participação deles nas brincadeiras propostas.

O professor ao ser questionado sobre a relação dos jogos e brincadeiras com o ambiente da aldeia, nos diz que tem grande relevância, pois acredita que: “cada brincadeira deve ter relação com a vivência do aluno”. O relato do professor nos faz refletir sobre como os modos de brincar são particulares, se modificam a partir do seu espaço de convivência e de cultura, por isso, a importância de evidenciar práticas lúdicas que sejam conhecidas, mas sobretudo, devemos destacar que considere a território da aldeia.

Carioca (2021, p. 78) nos diz que “em relação ao conteúdo de Jogo, ele pode ser considerado um aliado para se trabalhar com a Cultura Indígena, uma vez que ele faz parte da infância e está dentro e fora da escola.” Ou seja, o jogo por ser um elemento cultural é produzido em diferentes espaços sociais, como as aldeias indígenas, não se limitando à escola, mas podendo ser uma ponte para o processo educativo escolarizado.

BREVES OLHARES SOBRE OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA DIRETRIZ CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Diante dos nossos desafios para geração de dados e a fim de ampliar nossos olhares sobre a Educação Escolar Indígena e os jogos e brincadeiras, buscamos fazer uma breve leitura e análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena percebendo como esse documento vê os jogos e brincadeiras como uma possibilidade na escola indígena.

Nessa análise vale destacar que não fizemos uma leitura completa do documento considerando nosso interesse de pesquisa, definimos como itens de análises os seguintes pontos: Apresentação; Organização da Educação Escolar Indígena (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e Currículo da Educação Escolar Indígena.

Antes da análise propriamente dita vale elucidar o que é Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena e o que está representa para os povos originários. Podemos dizer que uma Diretriz Curricular são normas obrigatórias para Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e do sistema de ensino. (BRASIL, 2012).

Ou seja, é documento essencial permeia as políticas públicas da educação brasileira, nesse sentido, ao situarmos a Diretriz Curricular para a Educação Escolar Indígena, entendemos que essa é um grande avanço a esses povos, visto que é um caminho que orienta possibilidades de uma educação contextualizada e que considera a especificidades dos povos indígenas. Segundo o Brasil (2012) às Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Escolar Indígena, de caráter
mandatário, objetivam:

- b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Brasil, 2012, p. 3)

Diante desse contexto, as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena são uma conquista das lutas dos movimentos sociais, indigenistas e dos povos indígenas. Com uma perspectiva de educação específica, consideramos que:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica,

são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (Brasil, 2012, p. 4).

Entendemos que existem grandes desafios para que as diretrizes estejam de forma latente no chão da escola, afinal, quando tratamos de educação, já que essa possuiu várias dimensões que atravessam o seu fazer e o seu pensar. No entanto, compreendemos que esse documento é um avanço primordial para refletirmos sobre o direito à educação diferenciada aos povos originários.

Ao olharmos como a Diretriz visualiza as possibilidades dos jogos e brincadeiras notamos que esse conteúdo é orientado para que ele não se restrinja à educação infantil, mas permeia todas as etapas da educação básica na escola indígena. Ou seja, a ludicidade deve ser uma estratégia que permeia o fazer do (a) docente. Vejamos o que diz o documento:

A ludicidade como estratégia pedagógica, por exemplo, não deve restringir-se ao universo da educação infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino aprendizagem nas escolas indígenas que ofertam o Ensino Fundamental.

De acordo com esta orientação, as brincadeiras, as danças, as músicas e os jogos tradicionais de cada comunidade e das diferentes culturas precisam ser considerados componentes curriculares ou instrumentos pedagógicos importantes no tratamento das “questões culturais”, tornando mais prazeroso o aprendizado da leitura, da escrita, das línguas, dos conhecimentos das ciências, das matemáticas, das artes (Brasil, 2012, p.15).

Percebe-se que os elementos da cultura, entre eles os modos de brincar, podem ser conteúdo da educação escolar

indígena, destacamos nesses debates que eles, além de não se limitar apenas à educação infantil, não é também assunto apenas da área de conhecimento da Educação Física, podendo ser uma estratégia interdisciplinar para aprender a matemática, a arte, a ciência, as línguas entre outros.

Apesar de o documento orientar que os jogos e brincadeiras não se restringem a educação infantil, a diretriz demarca que na etapa do ensino das crianças indígenas o brincar tenha uma atenção especial, no processo de colaboração e fortalecimento da valorização da cultura indígena. Para o documento o ensino das crianças indígenas deve:

Além disso, tais propostas devem garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas. As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas (Brasil, 2012, p.12)

Importante trazer para essa análise as perspectivas do currículo da Educação Escolar Indígena, notamos que este define que as práticas culturais indígenas e seus modos de produzir a vida na aldeia são elementos potencializadores da escola indígena, ou seja, os saberes dos ritos, das danças, do brincar entre outros podem compor o fazer docente. Assim, as:

No que tange às escolas indígenas, os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos considerando-se os valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus

projetos de sociedade e de escola, definidos nos Projetos Político-Pedagógicos. Para sua construção há que se considerar ainda as condições de escolarização dos estudantes indígenas em cada etapa e modalidade de ensino; as condições de trabalho do professor; os espaços e tempos da escola e de outras instituições educativas da comunidade e fora dela, tais como museus, memoriais da cultura, casas de cultura, centros culturais, centros ou casas de línguas, laboratórios de ciências, informática (Brasil, 2012, p. 24).

Diante do exposto, entendemos que a Diretriz Curricular para Educação Escolar Indígena considera os jogos e brincadeiras como elementos didáticos potentes para escola indígena e sua valorização. Vale retomar, que o professor colaborador que respondeu o questionário da pesquisa considera esses elementos pontuados na Diretriz, visto que este percebe a importância dos jogos e brincadeiras na valorização da cultura indígena, bem como, da vivência do (a) aluno (a) indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender como os professores e professoras indígenas trabalham os jogos e brincadeiras na escola da sua aldeia e perceber como os elementos lúdicos da cultura indígena estão nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena.

Notamos que o professor colaborador apesar de não estar atuando na escola atualmente, busca trabalhar os jogos e brincadeiras a partir da realidade do (a) aluno (a). Este

compreende a ludicidade um caminho para valorização da diversidade e do aprender mais sobre a sua cultura.

Visualizamos que os jogos e brincadeiras são possibilidades para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, nesse sentido, consideramos que este conteúdo deve compor o fazer docente, tanto na escola indígena ou não indígena, caminhando para uma aplicabilidade da Lei 11.645/2008.

Nos desdobramentos das nossas reflexões de pesquisa percebemos ainda que os jogos e brincadeiras aparecem nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena como uma possibilidade didática que não se restringe à educação infantil, mas deve perpassar toda educação básica dos (as) indígenas. Para além do reconhecimento dos jogos e brincadeiras, esse documento orientativo também destaca as danças, os rituais, entre outros saberes indígena como elemento didático na escola indígena.

Destacamos a importância das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena entre outras políticas educacionais para os povos originários, como a Lei 11.645/2008, visto que é necessária uma educação específica e de qualidade a esses povos, bem como, no processo de recontar a história de colonização do Brasil reconhecendo o protagonismo do povo indígena em sociedade.

Apontamos os desafios da geração de dados deste trabalho, esperávamos um material empírico mais amplo, no entanto, foi essencial para conhecer a história indígena e as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena. Enquanto futura professora de Educação Física este trabalho deve permear as reflexões para meu fazer docente, como por exemplo, visualizar os jogos e brincadeiras para além da

Educação Infantil, bem como, trazer para a sala de aula a ludicidade como uma alternativa de aprender brincando sobre o indígena e sua cultura, visando assim, a aplicabilidade da Lei 11.645/2008.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escola Indígena -- RCNEI**. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes curricular nacionais para a da Educação escolar indígena**. Brasília: CNE/CEB15, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes operacionais para a implantação da história e das culturas dos povos indígenas na educação básica em decorrência da lei 11.645/2008**. Brasília: CNE/CEB 15, 2015.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996.

CARIOCA, Crisler Cristina Soares et al. **História e cultura indígena: perspectivas e possibilidades para as aulas de educação física na cidade de Cáceres-MT**. Cáceres: Editora Unemat, 2021

FIORENTINI, Dário. Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática**, 8 (11), 61-82, 2013

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos tradicionais infantis: o jogo da criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LOPES, Edinéia Tavares. Sujeitos indígenas Bakairi: como se apresentam e como são vistos nos ambientes escolares. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 54, p. 807-829, 2014.

MATARIN, Luiz Carlos Tawi. **Registro de mitos do povo indígena kurâ-bakairi**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Indígena Cultural. Universidade do Estado de Mato Grosso. Barra do Bugres, 2016.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 11-17, dez. 1999.

MARCOVICZ, Carina; OLIVEIRA, Oséias. A questão indígena e a identidade cultural. Salão de Extensão e Cultura da Unicentro, 3, 2010, Irati, PR. **Anais [...]** Irati, PR, 2010

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SURUBIM, Marinilza de Fátima et al. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi da Terra Indígena Santana (Nobres-MT)**. 2017.

TAUKANE, Darlene. **Educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

11

SAÚDE MENTAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A INCIDÊNCIA DE ESTRESSE EM ESTUDANTES DO CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM SEGURANÇA DO TRABALHO

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_011

*Tailor Alves Cabral
Andressa Lima da Silva*

INTRODUÇÃO

Diante do contexto social no qual nos deparamos, com a constante necessidade formativa para pleitear o mercado de trabalho, jovens e adultos, já concluintes do ensino médio, retornam aos bancos da escola, com intuito de buscar formação profissional em cursos subsequentes.

O campo da educação, por intermédio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oportuniza a comunidade a formação superior, básica e profissional “[...] nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei” (Brasil, 2008), conforme o artigo segundo da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Neste âmbito, destacamos a formação profissional.

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/1996, a educação profissional técnico de nível médio pode ser desenvolvida com articulação ao ensino médio, ou de modo subsequente ao ensino médio, no qual atende ao perfil de jovens e adultos que já tenham concluído o ensino médio (Brasil, 1996). É nesta última forma da educação profissional que a nossa pesquisa se localiza.

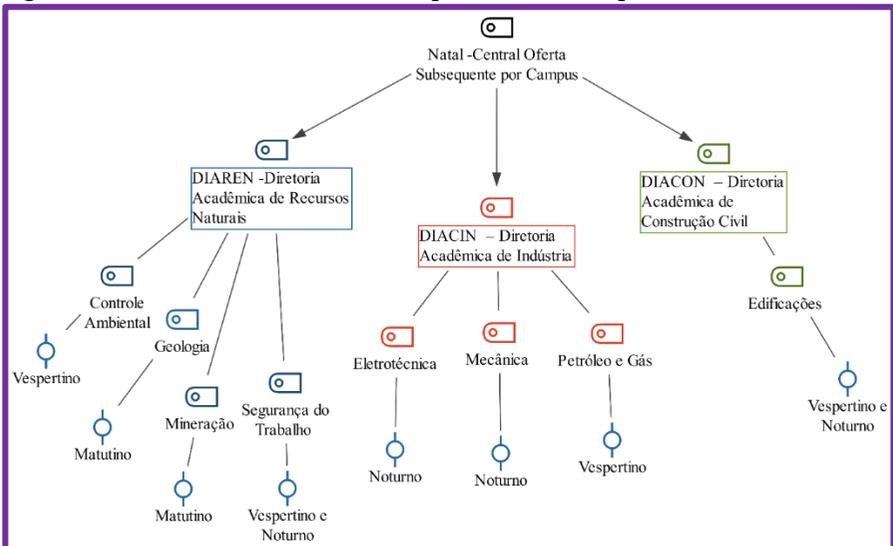
Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 1996).

A implementação dos cursos técnicos subsequentes, como uma das possibilidades de se obter uma formação profissional técnica de nível médio no Brasil, ocorreu com o Decreto n. 2.208/1997 do Conselho Nacional de Educação e permite que o jovem ou adulto, tendo já concluído o ensino médio, volte a uma instituição de ensino profissional para se habilitar como profissional técnico (Viana, 2012, p. 18).

Dos 31 cursos subsequentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), 12 cursos são atendidos no Campus Natal Central, localizado no município de Natal, estado do Rio Grande do Norte. Dos doze cursos subsequentes ofertados pelo Campus Natal Central, quatro cursos subsequentes fazem parte da Diretoria de Recursos Naturais, entre eles, o Curso Subsequente de Segurança do Trabalho, com oitos turmas distribuídas nos períodos vespertino e noturno, conforme imagem abaixo.

Destacamos o Curso de Segurança do Trabalho, uma vez que nesta pesquisa, contamos com a participação de discentes matriculados no referido curso no ano de 2023. Ofertado desde 1990, o curso tem duração de quatro semestres e duração total de dois anos, sendo ofertado nos períodos vespertino e noturno. A carga horária total do curso é de 1200 horas, acrescida de 400 horas para a prática profissional.

Figura 1 - Turmas dos Cursos Subsequentes do Campus Natal Central



Fonte: Organizado pelos autores conforme Edital 2023 e PDI da instituição (IFRN, 2023).

Desde a sua criação, esse sempre esteve entre aqueles com ingresso mais disputado da instituição. No ano de 2023, tanto no período vespertino quanto no noturno, foi o curso mais concorrido dentre os cursos subsequentes, com a concorrência no vespertino de uma vaga para cada seis candidatos e, no período noturno, uma vaga por 11.

Com a inserção do aluno/aluna no curso subsequente se iniciam os desafios da vida acadêmica e, a partir disso, vêm as cobranças como, por exemplo, avaliações, apresentação de trabalho, leituras, relações interpessoais com os colegas de turma. Nesse esforço de se adaptar à nova realidade, surgem situações estressantes ao qual nem sempre o aluno/aluna sabe lidar.

Neste sentido, esta pesquisa objetivou identificar e analisar a prevalência do estresse discente na educação profissional tecnológica do Curso Subsequente de Segurança do Trabalho, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal Central, em uma amostra de 113 discentes, matriculados do 1.º ao 4.º semestre do curso.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, voltada para o cotidiano escolar, com uso de questionário com perguntas abertas e fechadas para a obtenção de dados. Participaram desta pesquisa 113 estudantes sendo que, da amostra, 69% dos participantes da pesquisa são do gênero feminino e 31% é do gênero masculino. Com relação à raça, 1% considera-se amarela, 35% branco, 19% preto e 46% pardo.

A coleta de dados foi realizada de modo *online* a partir de questionário elaborado no *Google Forms* e compartilhado

através de *link* circulado em grupos de *WhatsApp* e *e-mails* entre os alunos matriculados no referido curso. O questionário utilizado para coleta de dados foi composto por 25 perguntas, tendo 24 questões objetivas e uma questão subjetiva.

A organização do questionário deu-se em cinco seções: i) identificação, que destinou-se à caracterização do perfil dos participantes; ii) frequência de estresse na vida escolar, incluindo perguntas a respeito do estresse no cotidiano discente; iii) sintomas físicos e emocionais nas últimas semanas em relação a vida escolar, constituindo perguntas a respeito dos sintomas físicos e emocionais vivenciados pelos discentes ; iv) suporte da instituição frente ao estresse do aluno, referindo-se à forma como o discente percebe a atuação da instituição a respeito do estresse e sugestões de ações preventivas que deveriam ser realizadas pela instituição ao olhar discente; v) medidas adotadas pelo discente para lidar com o estresse escolar, constituiu-se em medidas tomadas pelos alunos no cotidiano frente ao estresse vivenciado no ambiente escolar.

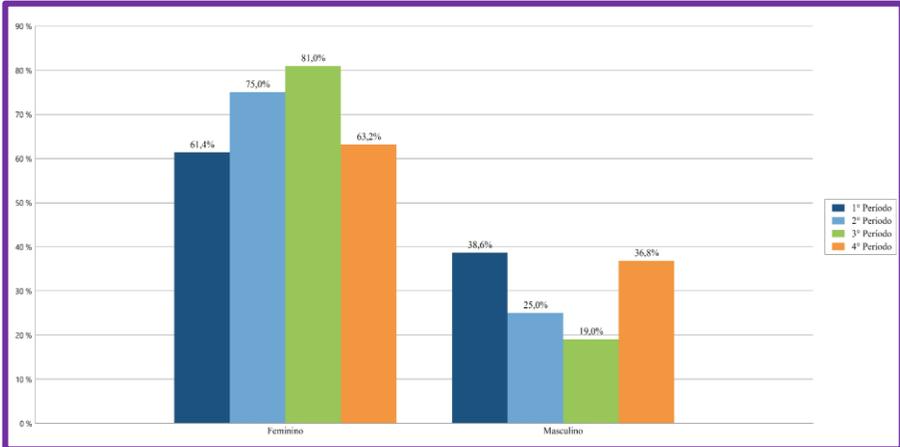
No questionário foi apresentado o Termo Individual de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura, compreensão e, em caso de aceite, a assinatura, conforme preceitua a Resolução n.º 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Destaca-se que o questionário foi respondido individualmente. Participaram da pesquisa os alunos e alunas que manifestaram interesse e responderam ao questionário, que foi disponibilizado por dez dias, entre 10 e 20 de maio de 2023.

Dos 113 partícipes da pesquisa, temos o quantitativo de 78 mulheres e 35 homens. No gráfico demonstramos a

porcentagem de discentes participantes da pesquisa por gênero e período matriculado.

Gráfico 1 - Participantes da pesquisa por gênero e período



Fonte: Organizados pelos autores conforme dados da pesquisa.

O Curso de Segurança do Trabalho apresenta um público feminino maior que o masculino. Na amostra de 50% de discentes, essa maioria feminina está, principalmente, no 3.º período, em mais de 80%. A maioria feminina faz menção ao perfil do curso, uma vez que o quantitativo de matrículas totais é, também, de maioria feminina.

ENTRE SAÚDE MENTAL, ESTRESSE E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE DADOS E ANÁLISES: ESTRESSE DISCENTE

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2002), saúde mental se refere ao estado geral de bem-estar psicológico e emocional de uma pessoa. Ela envolve a

capacidade de lidar com o estresse, enfrentar desafios, manter relacionamentos saudáveis, tomar decisões eficazes e lidar com as emoções de maneira equilibrada. A saúde mental não se resume à ausência de doenças mentais, mas sim a um estado de funcionamento mental positivo que permite que uma pessoa alcance seu potencial, lide com as demandas da vida cotidiana e contribua para sua comunidade.

Destacamos o quanto a relação entre saúde mental e vida escolar mal geridas podem ser um fator para o desenvolvimento de sintomas de estresse entre discentes.

[...] a vida acadêmica pode se tornar uma fonte de estresse devido às pressões do ambiente de ensino, o medo de falhar, as dificuldades em lidar com transições curriculares e as avaliações acadêmicas, que são fortes estressores para os estudantes, uma vez que agem diretamente nas consequências de seu futuro (Sturion; Boff, 2021, p. 154).

O cotidiano vivenciado pelos estudantes pode apresentar situações de estresse, uma vez que ele está sendo avaliado e esta avaliação pode influenciar positiva ou negativamente em seu futuro. Esta linha tênue representa ameaças e podem causar sentimentos angustiantes, quando mal geridos, podem ocasionar estresse e todos os seus sintomas físicos e psicológico.

O estresse é uma reação do organismo diante de situações ou muito difíceis ou muito excitantes, que pode ocorrer em qualquer pessoa, independentemente da idade, raça, sexo e situação socioeconômica. Devido aos constantes contatos com

os agentes estressores, a maioria das pessoas sofre diferentes reações que podem levar a uma sobrecarga variável de pessoa para pessoa. Porém, ultrapassado certo limite, o organismo entra em estresse (Lipp, 2006, p. 16).

A primeira aparição do termo estresse em relação à saúde mental foi em 1936, do autor Hans Selye, que adotou nas palavras da física e utilizou o termo estresse para designar a tensão e o desgaste. Segundo Selye (1926, p. 2).

O termo estresse foi usado inicialmente na física para traduzir o grau de deformidade sofrido por um material quando submetido a um esforço ou tensão e transpôs este termo para a medicina e biologia, significando esforço de adaptação do organismo para enfrentar situações que considere ameaçadoras a sua vida e a seu equilíbrio interno.

O estresse é uma reação que o organismo manifesta sobre um evento que pode mudar a rotina do indivíduo e geralmente ocorre quando há uma necessidade de adaptar-se a uma mudança. Quando a adaptação ocorre de maneira satisfatória o estresse se torna algo benéfico ao indivíduo, pois ele entende que conseguiu lidar com a nova situação (Everly, 1989). No entanto, quando o esforço de adaptação não é suficiente para lidar com a situação de estresse, o indivíduo se sente pressionado, fadigado, desconfortável e esse movimento pode desenvolver sintomas físicos e mentais e dificultar o processo de aprendizagem (Tabaquim; Marquesini, 2013).

Os sintomas físicos e mentais do estresse mais comuns em estudantes são o aumento de sudorese, boca seca, tensão muscular, náuseas, dores estomacais, formigamento, e dores de cabeça; os sintomas psicológicos são: dificuldades interpessoais, preocupação excessiva, ansiedade, tensão, angústia, oscilação de humor, falta de concentração (Milsted; Amorim; Santos, 2009; Monteiro; Freitas; Ribeiro, 2007).

No curso pesquisado, existe um público diverso e plural relacionado à idade, gênero, classe social, atuação profissional e vida escolar. Se, por um lado, temos discentes que acabaram de concluir o ensino médio e já inseridos nos cursos, por outro, também temos indivíduos que estavam afastados da vida acadêmica e que retornaram à escola.

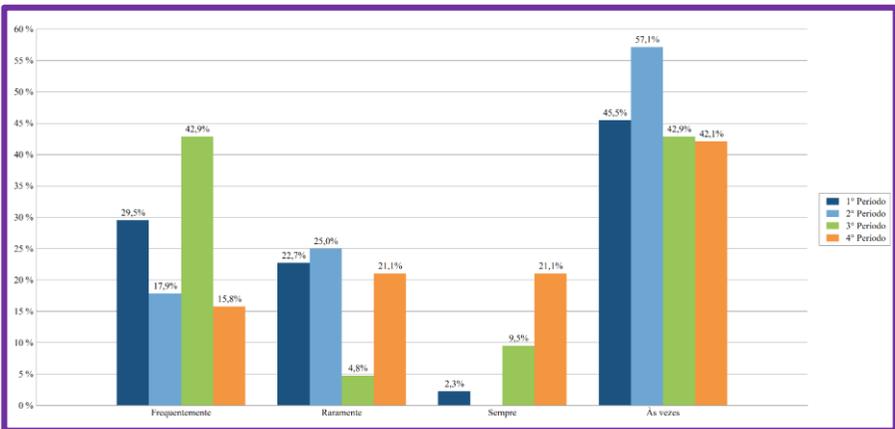
Na soma desses fatores, este curso é uma realidade totalmente diferente do ensino médio, com disciplinas enviesadas com o universo profissional da saúde e segurança do trabalhador. Por mais que o discente não tenha ficado distante da escola ou tenha ficado um tempo sem frequentar a escola, de qualquer modo, ambos estão em situações de adaptação. Por considerar as características dos cursos subsequentes profissionais como uma nova realidade, destaca-se a dificuldade em lidar com esta nova realidade e, a partir disso, essa adaptação pode resultar em sintomas físicos e mentais do estresse.

ENTRE DADOS E ANÁLISES: ESTRESSE DISCENTE

Quando questionados a respeito da frequência de estresse na vida escolar, conforme demonstra o Gráfico 2 abaixo, os discentes do 2.º período são os que mais se queixaram: 42,9% responderam frequentemente; na sequência, o 1º período com 29,5%, o 2º período

com 17,9% e, por último, o 4º período com 15,8%. Quando somadas as frequências entre frequentemente, sempre e às vezes, chega-se a 95,3% da prevalência do estresse na vida escolar de discentes do 3º período. Nesta mesma soma, a porcentagem de 79% dos discentes do 4º período destacaram o estresse presente. Na sequência, temos o 1º período com 77,3% e, por último, o 2.º período com a porcentagem de 75%.

Gráfico 2 – Frequência de estresse na vida escolar por período escolar

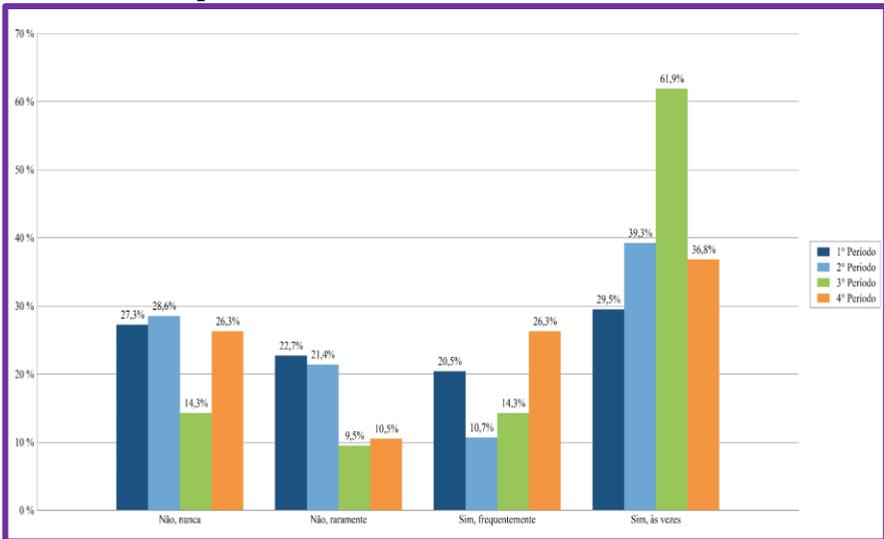


Fonte: Organizados pelos autores conforme dados da pesquisa (2023).

Evidenciamos a importância de observar que os últimos períodos do curso (terceiro e quarto), em que os alunos apresentam uma alta porcentagem de estresse, ao serem questionados sobre a vontade de desistir relacionada ao estresse e a pressão acadêmica, as porcentagem continuam no rank, nesta mesma ordem, terceiro e quarto períodos, ao somarmos as respostas atribuídas ao sim, frequentemente, e ao sim, às vezes, chegamos ao percentual respectivamente de

76,2% do terceiro período e 63,1% quarto período. Já nos primeiros períodos, 50% dos discentes responderam. Podemos verificar essa porcentagem, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Desistência dos estudos devido ao estresse e pressão acadêmica e o período escolar



Fonte: Organizados pelos autores conforme dados da pesquisa (2023).

É importante ressaltar que o 3º e 4º períodos são os últimos períodos deste curso e neles que os estudantes estão próximos do fim da formação e, conseqüentemente, da inserção no mercado de trabalho. As dúvidas sobre carreira e a insegurança começam a surgir, gerando sintomas de estresse. Pesquisas atuais sobre o estresse em estudantes e a formação profissional, têm relacionado a desistência de estudantes a insegurança na inserção no mercado de trabalho (Fonseca *et al.*,

2019; Ariño; Bardagi, 2018; Almeida *et al.*, 2018; Campos *et al.*, 2016).

Ao adentrarmos nas especificidades desses fatores do estresse discente, quando os participantes foram questionados acerca destes fatores de estresse presentes na vida escolar, evidenciaram, de acordo com o Quadro 1, os seguintes fatores.

Quadro 1 - Fontes de estresse na vida escolar por turno

FONTES DE ESTRESSE NO COTIDIANO ESCOLAR	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Carga horária e trabalhos escolares	7	6,3
Carga horária e trabalhos escolares, falta de tempo para atividades extracurriculares.	11	9,8
Carga horária e trabalhos escolares, insegurança em relação ao futuro profissional.	1	0,9
Carga horária e trabalhos escolares, relacionamentos interpessoais com professores e colegas.	2	1,8
Falta de tempo para atividades extracurriculares e hobbies.	4	3,6
Falta de tempo para atividades extracurriculares e hobbies, insegurança em relação ao futuro profissional.	5	4,5
Insegurança em relação ao futuro profissional.	4	3,6
Outros.	2	1,8

Pesquisas em Educação e Tecnologias Educacionais:
Argentina e Brasil (Centro-Oeste, Nordeste e Norte brasileiros)

Pressão por notas e desempenho acadêmico.	5	4,5
Pressão por notas e desempenho acadêmico, carga horária e trabalhos escolares.	40	35,7
Pressão por notas e desempenho acadêmico, falta de tempo para atividades extracurriculares.	12	10,7
Pressão por notas e desempenho acadêmico, insegurança em relação ao futuro profissional.	13	11,6
Pressão por notas e desempenho acadêmico, entre outros.	1	0,9
Pressão por notas e desempenho acadêmico, relacionamentos interpessoais com professores e colegas.	2	1,8
Relacionamentos interpessoais com professores e colegas, falta de tempo para atividades extracurriculares e hobbies.	2	0,9
Relacionamentos interpessoais com professores e colegas, insegurança em relação ao futuro profissional.	2	1,8
TOTAL	113	100,0

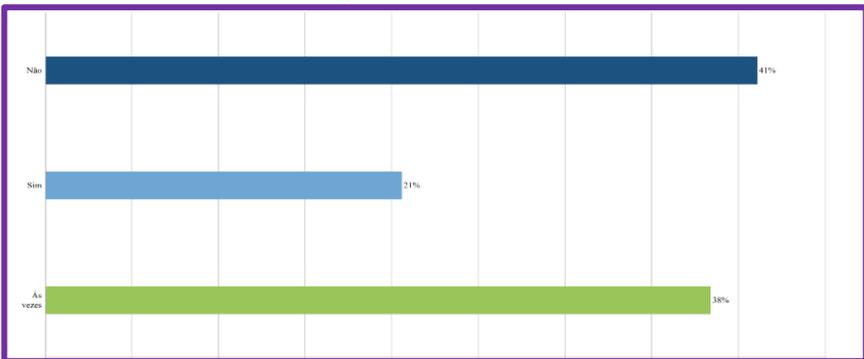
Fonte: Organizados pelos autores conforme dados da pesquisa, 2023.

Conforme o quadro acima, o que mais destaca-se como fatores de estresse, relaciona-se a “Pressão por notas e desempenho acadêmico, carga horária e trabalhos escolares”. Fatores estressantes estão prevalentes na vida acadêmica conforme a literatura especializada: gerenciamento de tempo, exigências pessoais e profissionais, cobranças, pressão por notas e desempenho acadêmico, todos esses sintomas são de origens dos sintomas de Estresse (Fonseca *et al.*, 2019; Vieira; Scherman, 2015).

DESAFIOS DO COTIDIANO CAUSADO PELOS SINTOMAS DO ESTRESSE NO AMBIENTE ESCOLAR

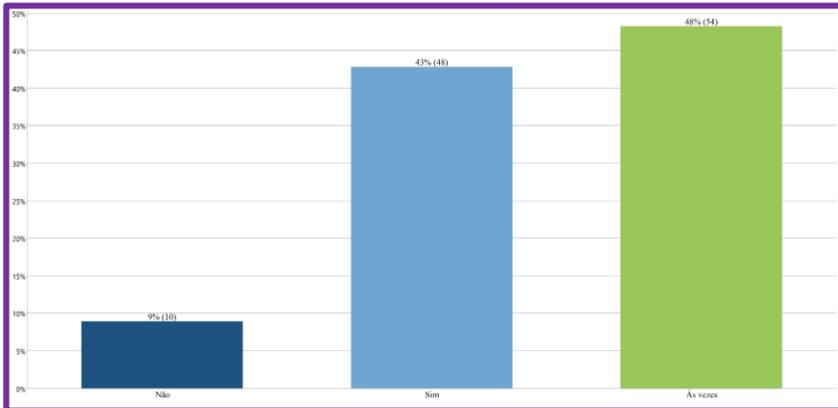
De acordo com Lipp (2002, p.52), fatores relacionados ao estresse podem desencadear sintomas tanto físicos como emocionais. Segundo a autora, os mais prevalentes são: dificuldades de concentração, dor de cabeça, tontura e falta de ar e esgotamento. Já os sintomas emocionais, ansiedade, falta de motivação, dificuldades escolares, insônia e irritabilidade. Destacamos os sintomas físicos e emocionais citados pelos discentes desta pesquisa, conforme os gráficos a seguir.

Gráfico 4 - Dores de cabeça



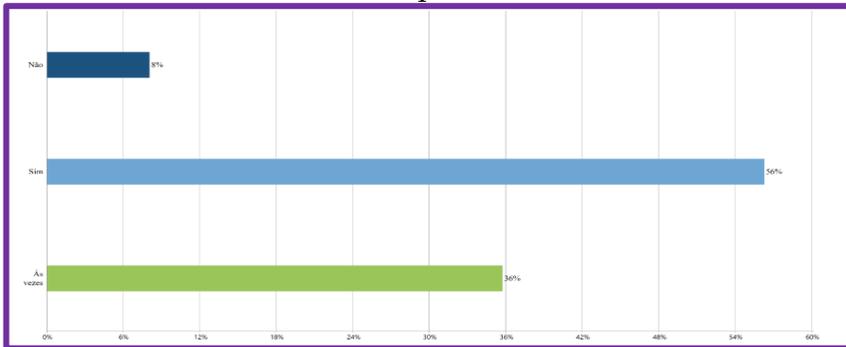
Fonte: Elaborada pelos, com uso do *software Maxqda 2022* (2023).

Gráfico 5 - Dificuldade em concentração



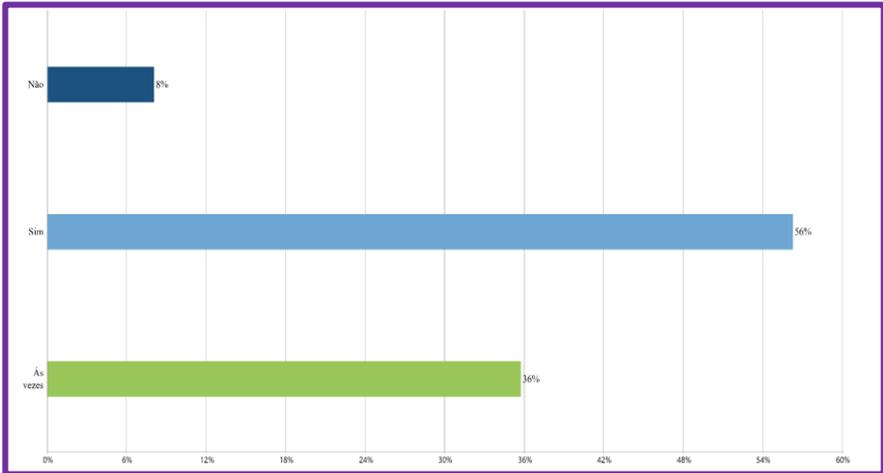
Fonte: Elaborada pelos, com uso do *software Maxqda 2022* (2023).

Gráfico 6 - Cansado mesmo depois de uma noite de sono



Fonte: Elaborada pelos, com uso do *software Maxqda 2022* (2023).

Gráfico 7 - Tontura e falta de ar



Fonte: Elaborada pelos, com uso do *software Maxqda 2022* (2023).

Conforme os gráficos acima, nota-se que os sintomas físicos estão presentes no cotidiano escolar discente de modo geral, em mais de 50%, conforme narrativa discente. Ao referir-se a dor de cabeça, 59% por cento dos discentes afirmaram a presença deste sintoma, sendo que 21% afirmaram sentir e 38% sentir às vezes.

Referente à dificuldade de concentração, 91% dos discentes afirmaram ter este sintoma, sendo que 43% responderam sim e 48% responderam às vezes. A porcentagem aumenta ao serem questionados sobre o sintoma de cansaço, mesmo depois de uma noite de sono, o que se relaciona à exaustão. Deste modo, 92% em suas respostas afirmaram sentir, sendo que 56% responderam que sim, e 36% responderam às vezes, nota-se que neste sintoma, houve um aumento da presença acentuada deste sintoma no cotidiano escolar, uma vez que a resposta sim, teve um índice maior.

Referente a tontura e falta de ar, a porcentagem de 92% permaneceu, sendo que 56% responderam sim e 36% responderam às vezes. Na mesma situação, este sintoma apresenta-se de forma afirmativa no cotidiano escolar.

Esses sintomas físicos, relacionados ao cotidiano escolar podem desencadear dificuldade discente na participação nas aulas, acompanhamento dos conteúdos e organização escolar, que podem refletir no desempenho escolar, nas aprendizagens, notas e avaliações escolares. Diante desses desafios, pode ocasionar sentimentos relacionados à desmotivação e vontade de desistir, dificuldade de aprendizagem e concentração. Estes sintomas físicos, relacionam-se com os sintomas emocionais. Nas narrativas, conforme o quadro a seguir, os sintomas emocionais relatados pelos discentes são os seguintes.

Quadro 2 - Sintomas emocionais

SINTOMAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Ansiedade ou nervosismo excessivo	9	8,0
Ansiedade ou nervosismo excessivo, falta de motivação	5	4,5
Ansiedade ou nervosismo excessivo, Irritabilidade ou impaciência frequente	39	34,8
Ansiedade ou nervosismo excessivo, Sentimento de desesperança ou desespero	5	4,5
Ansiedade ou nervosismo excessivo, tristeza ou depressão	1	0,9
Ansiedade ou nervosismo	2	1,8

Pesquisas em Educação e Tecnologias Educacionais:
Argentina e Brasil (Centro-Oeste, Nordeste e Norte brasileiros)

excessivo, tristeza ou depressão, falta de motivação		
Ansiedade ou nervosismo excessivo, tristeza ou depressão, Sentimento de desesperança ou desespero	3	2,7
Falta de motivação	11	9,8
Irritabilidade ou impaciência frequente	7	6,3
Irritabilidade ou impaciência frequente, falta de motivação	4	3,6
Irritabilidade ou impaciência frequente, Sentimento de desesperança ou desespero	6	5,4
Irritabilidade ou impaciência frequente, tristeza ou depressão	5	4,5
Sem resposta	4	3,6
Sentimento de desesperança ou desespero	4	2,7
Sentimento de desesperança e desespero, falta de motivação	5	3,6
Tristeza ou depressão	3	1,8
TOTAL (válido)	111	98,2
TOTAL	113	100,0

Fonte: Elaborada pelos, com uso do *software Maxqda 2022* (2023).

Diante das respostas discentes aos sintomas emocionais destacou-se a combinação com maiores respostas, em um

percentual 34,8% a “Ansiedade ou nervosismo excessivo, Irritabilidade ou impaciência frequente”, em segundo lugar, com maior destaque nas respostas 9,8% foi a “falta de motivação”. Retornamos à perspectiva evidenciada por Ariño E Bardagi (2018), que destacam que a preocupação discente com o mercado de trabalho pode evidenciar sintomas emocionais relacionados ao estresse.

É preciso ressaltar que os sintomas físicos e emocionais aqui expostos pelos discentes, são sintomas do estresse que podem desencadear outros problemas de saúde mental. As respostas discentes traduzem a necessidade de observar até que ponto sintomas emocionais estão desencadeando sintomas físicos e, conseqüentemente, impedindo o processo de escolarização desses discentes e gerando estudantes estressados, desmotivados e esgotados.

OLHAR DE DENTRO, POSSIBILIDADE QUE PODEM AUXILIAR NA DIMINUIÇÃO DE ESTRESSE DISCENTE NO INTERIOR DO IFRN, PROPOSIÇÕES DISCENTES

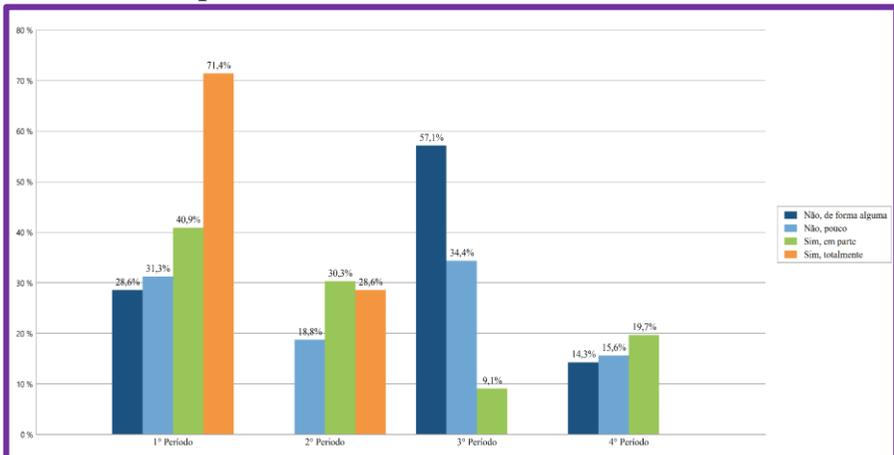
As proposições foram identificadas e analisadas a partir da perspectiva discente, fazendo menção à forma como eles percebem a atuação institucional em prol da diminuição do estresse. A partir disso, problematiza-se o olhar do discente em sugestões de propostas possíveis a serem realizadas pelo IFRN no auxílio aos discentes para enfrentamento do estresse no âmbito escolar.

Os discentes foram questionados quanto à existência de suporte institucional diante da saúde mental discente. Entre os primeiros períodos, a presença do apoio institucional aparece de forma mais presente, pois mais de 70% dos estudantes responderam

ter o suporte necessário, sim totalmente. Referente aos últimos períodos, ocorre uma mudança na percepção discente, em que mais de 57% dos discentes afirmam não ter apoio de nenhuma forma. O restante da distribuição das respostas fica apenas entre não pouco e sim em parte.

Notamos que nos últimos períodos os estudantes se sentem menos assistidos em suas necessidades frente à saúde mental. Geralmente as medidas institucionais preocupam-se com o ingresso dos discentes; quando chegam, sentem-se acolhidos. No entanto, a ideia de que nos semestres posteriores o discente já estaria adaptado, torna-se uma informação refutada, pois o suporte frente deve continuar de modo a primar não apenas pelo ingresso, mas, sobretudo, pelo êxito e permanência na instituição. A instituição conta com equipe de saúde, com psicólogos/as, no entanto, a ocorrência de solicitação de ajuda dos discentes neste departamento é pouca ou quase inexistente.

Gráfico 8 - Suporte institucional na saúde mental discente



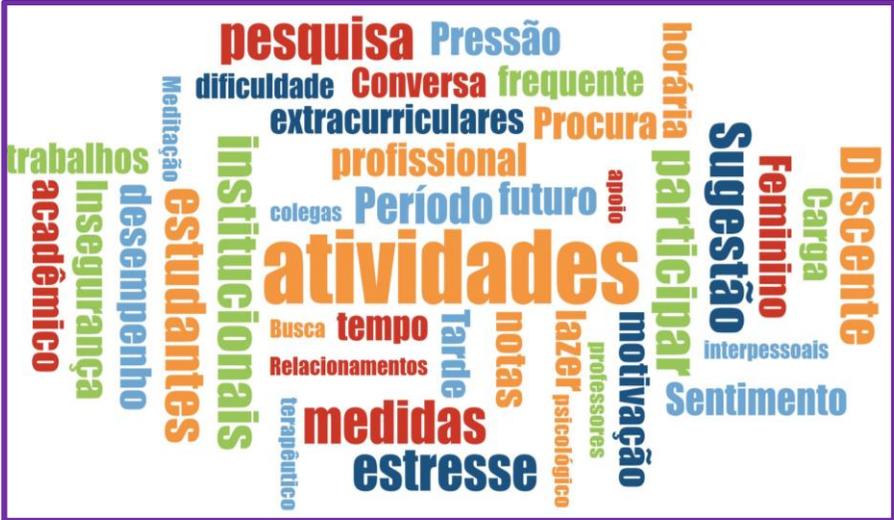
Fonte: Elaborada pelos autores com uso do *software Maxqda 2022* (2023).

Diante de estudo publicado na revista brasileira de saúde e educação (Costa *et al.*, 2020), verifica-se o alto índice de jovens nas instituições de educação do Brasil com sintomas relacionados ao estresse. Porém, destaca a escassez discentes que procuram atendimento ajuda nos departamentos psicológicos. Segundo o estudo, a principal causa seria o receio da maioria dos discentes em procurar ajuda psicológica, devido ao estigma relacionado com a saúde mental, ou seja, o pensamento antigo, antiquado, que acredita que a instabilidade emocional é algo fácil de manejar e de se resolver sozinho.

Por fim, os participantes destacaram pontos que acreditam que deveriam ser propostos pela instituição em prol da saúde mental discente, demonstrados na nuvem de palavras abaixo.

Na nuvem, a palavra com maior aparição é “atividades” e relaciona-se diretamente com “medidas, pesquisa, apoio, sugestão, conversa, participar” que, interligadas, contextualizam o que os discentes esperam como medidas institucionais, em prol dos estudantes. A palavra “frequência” trata-se das necessidades de ocorram essas atividades de modo frequente no cotidiano escolar e “tarde, noturno, feminino, estudantes” fazem menção a um olhar da instituição aos estudantes e que este olhar seja carregado de especificidades, seja para o público de discente da tarde, noturno, seja no público, feminino, masculino, entre outras.

Figura 2 - Nuvem de palavras, sugestões discentes para instituições, diante do enfrentamento do estresse no cotidiano escolar



Fonte: Elaborada pelos autores, com uso do software Maxqda 2022 (2023).

Sobre o teor das ações sugeridas, destacam-se assuntos relacionados à “motivação, insegurança, relacionamento interpessoal, sentimento, estresse, terapêutico, lazer, meditação, extracurricular”. Deste modo, o discente sugere a necessidade de atividades extracurriculares que abordem a saúde mental discente, que sejam propostas atividades diversificadas, compostas por escuta, roda de conversa, meditações, atividades terapêuticas, de lazer.

Referente à pontualidade do auxílio na organização escolar discente, destaca-se “carga e notas”. O olhar discente aponta que essas ações podem ser mobilizações que envolvam para além da administração, o setor psicológico com ações preventivas contra o estresse, somadas ao auxílio no cotidiano

escolar com os professores. Por fim, a palavra “futuro” apresenta-se como a esperança, em que terminar o curso, seria a possibilidade de um futuro melhor.

É evidente a necessidade do foco em intervenções que visem à redução de estresse em estudantes, como as práticas [...] relaxamento com o objetivo de redução de estresse e a promoção de prática de atividades físicas e ações que incentivem o manejo de tarefas e gestão de tempo. Além disso, é imprescindível ofertar apoio psicológico aos estudantes oriundos de escola pública e/ou às mulheres, bem como espaços de escuta e apoio para que eles possam elaborar os estigmas e desenvolver estratégias de enfrentamento ao longo da formação. Devem-se ainda promover ações que visem ao incentivo à melhoria do sono. Outro ponto é a necessidade de identificar alunos com vulnerabilidades emocionais para que sejam ouvidos, acompanhados e encaminhados para apoio psicológico. Isso pode ser feito por intermédio dos professores ou do Serviço de Apoio ao Estudante, por meio de entrevistas com os discentes do primeiro período a fim de acolhê-los, estabelecer vínculo e acompanhar os que possam apresentar histórico prévio de transtorno mental. (Costa, Medeiros; Cordeiro; Frutuoso; Lopes; Moreira, 2020, p. 8).

Estudos como esses são essenciais para desenvolvermos um olhar sensível para o discente e, deste modo, problematizar a saúde mental, medidas e ações que possam contribuir com a saúde mental, êxito e permanência dos discentes na escola.

CONCLUSÃO

A prevalência do estresse discente é uma realidade no cotidiano escolar de jovens e adultos matriculados no Curso Subsequente de Segurança do Trabalho. Conforme dados, o estresse está presente com maior intensidade nos discentes matriculados nos últimos períodos do curso. As consequências do estresse relacionam-se à vontade de desistir e está ligado à organização escolar, o cotidiano das aulas, os trabalhos escolares e as avaliações, a dificuldade no gerenciamento destas demandas, além da preocupação com o futuro profissional, que desencadeiam sintomas físicos e emocionais. Estes elementos, somados, recaem no estresse.

Conhecer os fatores de estresse discente, sensibilizar-se na escuta sensível desses fatores, assim como dispor da escuta para saber quais os caminhos sugeridos pelos estudantes no combate ao estresse junto à instituição, são desdobramentos essenciais para conhecer tal realidade.

Ouvir a voz discente pode servir como viés para capacitar profissionais envolvidos nos setores de psicologia, pedagógico e administrativo de atendimento ao educando, em prol de ações que viabilizem a diminuição ou o controle desses fatores de estresse. Uma vez que os sintomas causados pelos estresses podem gerar dificuldades de relacionamento, falta de motivação, dificuldade com o cotidiano escolar em meio às avaliações, notas e desempenho escolar e ter como consequência a desistência e a evasão do curso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leticia Yamawaka *et al.* Avaliação do apoio social e estresse em estudantes de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 52, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/WMkqg9DjzJDdkyfNyLYC9qB/abstract/?lang=A>. Acesso em: 04 set. 2023.

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 3,

2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/btQCrZ9vq9YyZPh3bsRGFGw/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2023

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 out. 1996.

CAMPOS, Elaine Aparecida Regiani *et al.* Análise dos níveis de estresse em formandos de administração e ciências contábeis de uma universidade pública. **Revista Gestão & Conexões**, v. 5, n. 1, p. 121-140, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/12066>. Acesso em: 06 set. 2023.

COSTA, Deyvison Soares *et al.* Sintomas de Depressão, Ansiedade e Estresse em estudantes de medicina e Estratégias Institucionais de Enfretamento. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l], v. 40, n. 1, p. 1-10, 29 nov. 2021.

EVERLY, George S. **A clinical guide to the treatment of the human stress response**. New York: Plenum Press, 1989.

FONSECA, José Ricardp Ferreira *et al.* Associação dos fatores de estresse e sintomas depressivos com o desempenho acadêmico de estudantes de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm.**

USP, São Paulo, v. 53, 03530, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/VvXkZqWYVfBxqGMwSGxpP8S/?lang=pt> Acesso em: 08 set. 2023.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções**. Campinas: Papirus, 2006.

LIPP, Marilda Emmanuel Novaes. **Inventário de Sintomas de Stress para Adultos de Lipp**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MICHELON, Cleonice Maria; SANTOS, Naiara Varela. Questionário online como estratégia de coleta de dados para trabalho de conclusão de curso: relato de experiência. **Revista de Casos e Consultoria**, Natal, v. 13, p. 1-16, 18 nov. 2022. Anual. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/30388/16245>. Acesso em: 01 set. 2023.

MILSTED, Jader Gabriel; AMORIM, Cloves; SANTOS, Mauro. Nível de estresse em alunos de psicologia do período noturno. *In Congresso Nacional de Educação. Anais [...]* Paraná, Educare, 2009.

MOREIRA, Danila Perpétua.; FUREGATO, Antonia Regina

Ferreira. Stress and depression among students of the last semester in two nursing courses. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 21, n. SPE, p. 155-162, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/DtffcNbKSyCqdzNKRm5Lq3P/?lang=en>. Acesso em: 26 ago. 2023

MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza; FREITAS, Jairo Francisco de Medeiros; RIBEIRO, Artur Assunção Pereira. Estresse no cotidiano acadêmico: o olhar dos alunos de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. **Esc. Anna Nery**, v. 11, n. 1, p. 66-72, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/8L8zCLvz4W7nLwKyZ4Djr4y/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2023.

OMS. Organização Mundial de Saúde. Relatório Mundial de Violência e Saúde. Genebra: OMS, 2002.

SELYE, Hans. **Stress: Atenção da Vida**. São Paulo: IBRASA, 1956.

STURION, Gabrielle; BOFF, Sergio Ricardo. Avaliação do Estresse em Estudantes: uma revisão. **Intellectus Revista Acadêmica Digital**, Campinas, v. 63, n. 1, p. 154-169, mar. 2021. Trimestral. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/74.895.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; Marquesini, **Matilde Aparecida Motta**. Study of the stress of parentes of patients with cleft palate in surgical process. **Estudos de Psicol.**, v. 30, p. 4, p. 517-524.

VIANA, Naísa Márcia de Oliveira. **A formação profissional nos cursos técnicos subsequentes**: o caso do curso técnico subsequente de agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais campus Muzambinho. 2012. 148 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Política Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/8356/NaisaMarciaOliveiraViana.pdf;jsessionid=15BB4A327C661922D1A20060C71F6F41?sequence=1>. Acesso em: 05 ago. 2023.

VIEIRA, Lidiane Nunes; SCHERMANN, Lígia Braun. Estresse e fatores associados em alunos de psicologia de uma universidade particular do sul do Brasil. *Aletheia*, v. 46, p. 120- 130, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1150/115048330010.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

ZUARDI, Antonio Waldo. **Fisiologia do estresse e sua influência na saúde**. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/download/34894091/Fisiologia_do_estresse_1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2023.

12

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NA UFMT (1970-2016): QUEM FINANCIOU?

doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-07-9_012

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins

INTRODUÇÃO

Este artigo se inscreve na esfera da tese “Mulheres, Ensino Superior e Internacionalização na UFMT (1970-2016)¹”, defendida no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá, na linha de pesquisa: Cultura, Memória e Teorias em Educação, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG)².

Destaca-se que o GPHEG integra a Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina (RECONAL-Edu)³, ambiente cooperativo entre pesquisadoras e pesquisadores,

¹ Disponível em:

https://www.ufmt.br/unidade/gpgeg/pagina/publicacoes/4368#top_page. Acesso: 08 set. 2023.

² GPHEG (2023). Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/gpgeg>. Acesso em 05 ago. 2023.

³ RECONAL-Edu (2023). Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/reconaledu> . Acesso em 05 ago. 2023.

destacadamente da América Latina, com vistas a promover e divulgar produções acadêmicas educacionais.

O objetivo deste artigo é analisar quais foram as principais instituições financiadoras da internacionalização no ensino superior no Brasil, no recorte temporal de 1970 a 2016, utilizando como arquetipo a Universidade Federal de Mato Grosso.

Metodologicamente, problematizei essa questão à luz da história da educação, a partir de pressupostos apreendidos nos estudos da História Nova ou Nova História. A literatura a partir da *École des Annales*, possibilita a escrita de uma história mais abrangente, “[...] como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional.” (Burke, 1992).

Autores fundadores dessa nova concepção de escrever a história, como Marc Bloch, Lucien Febvre, Jacques Le Goff, Peter Burke, entre outros, possibilitou explicações múltiplas com relações dialógicas que se estabelecem na vida social, promovendo o movimento de diálogo interdisciplinar com a Economia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Estatística, Geografia, Psicologia, entre outras, ampliando a lente de investigação também sobre as fontes e objetos de pesquisa. (Burke, 1992).

A ênfase desta pesquisa se volta à internacionalização do ensino superior, por ser de interesse do inventário para pesquisa doutoral buscar as fontes de financiamento dessa prática na UFMT com o propósito de apreender as influências externas à decisão institucional frente essa prática universitária.

O texto está organizado em três partes. Em um primeiro momento contextualizamos brevemente a UFMT, em seguida, apresentamos duas configurações estabelecidas na instituição

em estudo: a soberania do MEC estabelecida no período de 1970 a 1988; na terceira parte, o período após Constituição Federal de 1988, de 1989 a 2016, o exercício da autonomia universitária.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (UFMT)

A UFMT foi oficialmente criada pela Lei nº 5.647, de 10 dezembro de 1970, detendo a posição de 31ª universidade federal criada no Brasil, dentre as atuais 110 universidades federais (MEC, 2022). Situada na cidade de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, este localizado em proximidade a posição central entre os mares do Atlântico e do Pacífico, na América do Sul, possuindo como fronteira internacional a Bolívia e o Paraguai.

A universidade foi concebida para atuar em todas as áreas do conhecimento, com as políticas acadêmicas voltadas para memória regional, educação, saúde pública, meio ambiente, ciência e tecnologia (UFMT, 2022). Iniciou sua atuação em 1971: “[...] ano no qual desenvolveu suas primeiras atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e recebeu os primeiros ingressantes já como a única universidade federal de Mato Grosso” (Ancheschi, 2020, p. 90).

A UFMT surgiu com o “[...] objetivo de criar e manter a Universidade da Selva” (UFMT, 1972, p. 9), assumindo, desde a constituição, o compromisso com o meio ambiente. A universidade tinha “[...] uma ambiciosa filosofia de, a curto prazo, tornar-se um centro polarizador da cultura latino-americana, missão que lhe dá uma posição geopolítica, situada como está na terra-corção da América Meridional.” (Dorileo, 1976, p. 79). A gestão da universidade incumbiu-se também do

compromisso institucional de ultrapassar fronteiras, logo atuar com a internacionalização.

Durante a investigação documental, em busca de vestígios acerca da vivência do processo de internacionalização registrada na UFMT, foi possível compreender duas configurações estabelecidas na instituição em estudo. O primeiro momento, de 1970 a 1988, caracterizado prioritariamente pelo atendimento à soberania do Ministério da Educação (MEC). E, momento seguinte a Constituição Federal de 1988 (CF 88), de 1989 a 2016, com o exercício da autonomia institucional conquistada, podendo direcionar sua inserção internacional.

SOBERANIA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1970-1988)

No período inicial da UFMT, a partir de 1970 até 1988, não havia um setor ou gestor específico de internacionalização na universidade, conforme as comunicações oficiais trocadas entre a UFMT e o MEC, e entre a UFMT e as instituições estrangeiras, cabia ao MEC ditar os rumos da internacionalização do ensino superior brasileiro. Fato constatado pelo Ofício Circular n. 353/71/DAU/BSB, enviado do MEC às universidades brasileiras, incluindo a UFMT, a informação que por determinação da Portaria Ministerial n.132, de 22 de março de 1971, nenhuma instituição poderia firmar “[...] acordos ou assumir compromissos com quaisquer instituições internacionais, sem a prévia audiência deste Ministério [...]” (Brasil, 1971).

As ações de internacionalização como formulação de parcerias com instituições estrangeiras, afastamento de servidoras e servidores ao exterior e os intercâmbios

internacionais, eram demandados pelo MEC e cumpridos na UFMT.

Entretanto, a universidade mato-grossense buscou parcerias internacionais desde o início das atividades, apesar de precisar se reportar ao Ministério, esforçou-se em cumprir o compromisso institucional de ultrapassar fronteiras, como comprovam os documentos: Ofício GR 61/71 de 31/08/1971, acerca do relacionamento com instituições alemãs; Ofício GR 128/71 de 19/11/1971, que tratou do credenciamento para aderir à parceria do MEC com instituições de faixa de fronteira; Ofício GR/UFMT nº 122/72, sobre palestra “Dimensionamento Internacional de Mato Grosso”, com objetivo de refletir sobre a temática considerando que a comunidade acadêmica “[...] a cada dia que passa mais vem tomando consciência da problemática global de Mato Grosso e buscando estratégias de solução [...]” (UFMT, 1972).

Ademais, em 1972, o Reitor Gabriel Novis Neves delegou ao professor da Universidade Técnica de Lisboa, George Agostinho Baptista da Silva⁴, como representante oficial da UFMT na Europa, conforme Ofício GR nº 194/72, para “[...] estabelecer aproximação cultural com instituições congêneres [...]” (UFMT, 1972), resultando em aproximação com possíveis parceiros europeus.

Em busca a sinais de estabelecimento de parcerias, investiguei as informações dispostas na unidade Consulta de Resoluções⁵ do site da UFMT, encontrei sete parcerias com vistas a dimensão internacional.

⁴ A biografia do professor pode ser encontrada no Memorial da América Latina (2022).

⁵ UFMT (2022). Disponível em: <http://sistemas.ufmt.br/ufmt/resolucao/FrmConsultarResolucao.aspx?> Acesso em 07 dez 2022.

Quadro 1 - Parcerias Internacionais nas Resoluções da UFMT (1970-1988)

RESOLUÇÃO	PARCEIRO	OBJETO	VIGÊNCIA
Conselho Diretor n. 39 de 08/07/1974	Universidade da Flórida	Autorização para firmar convênio com o Centro de Agricultura Tropical da Universidade da Flórida para empreender pesquisa sobre inimigos naturais das saúvas no Brasil, com contribuição para UFMT de U\$6000 (seis mil dólares) para implantação do acordo.	Sem definição
Conselho Diretor n. 5 de 15/02/1979	Organização Pan- Americana da Saúde (OPAS)	Autorização para firmar convênio com a OPAS visando implantação do Programa Livro Texto OPAS/OMS, para curso de Enfermagem.	Sem definição
Conselho Diretor n. 64 de 29/07/1980	Secretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (SUBIN)	A SUBIN pertence a Secretaria de Planejamento da Presidência da República e destinou para execução do Projeto "Estações Ecológicas de Mato Grosso" o crédito suplementar no valor de Cr\$1.100.000 (Um milhão e cem mil cruzeiros)	Sem definição

Pesquisas em Educação e Tecnologias Educacionais:
Argentina e Brasil (Centro-Oeste, Nordeste e Norte brasileiros)

Conselho Diretor n. 16 de 17/03/1981	Secretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (SUBIN)	A SUBIN pertence a Secretaria de Planejamento da Presidência da República e destinou para execução do Projeto “Intercâmbio Universitário na Área de Saúde” o crédito suplementar no valor de Cr\$2.410.000 (Dois milhões, quatrocentos e dez mil cruzeiros).	Sem definição
Conselho Diretor n. 61 de 24/10/1985	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)	Atividades de suporte junto à Secretaria de Imigração do Ministério do Trabalho (SIMIG/ MTB) pela contratação de mão-de-obra procedente exterior	Sem definição
Conselho Diretor n. 43 de 11/07/1989	Gratificação a servidores da UFMT	Participantes da execução do convênio firmado com a <i>International Study Tours</i>	Sem definição
Conselho Diretor n. 41 de 11/07/1989	International Study Tours	Visando a organização de novos cursos e programas para visitantes estrangeiros dirigidos a uma educação contínua	Sem definição

Fonte: UFMT (2022).

No quadro 1, há em 1974 o registro de autorização necessária para firmar parceria com a Universidade da Flórida e em 1979 com a Organização Pan-Americana da Saúde, constatando o fato que cabia as instâncias superiores a decisão com quem promover as relações internacionais das

universidades, incluindo a UFMT. A seguir, encontra-se duas resoluções, em 1980 e 1981, sobre a parceria com a Secretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (SUBIN) com repasse à UFMT de crédito complementar para execução de projetos com viés internacional. Em 1985, localizou-se a resolução que tratou da parceria com o CNPq junto à Secretaria de Imigração do Ministério do Trabalho, com o objetivo de contratação de mão-de-obra estrangeira.

Em continuidade a apreciação do quadro 1, existe ainda o registro de duas resoluções em 1989 a tratar da parceria estabelecida com *International Study Tours*⁶, com o objetivo de organização de novos cursos e programas para visitantes estrangeiros dirigidos a uma educação continuada.

Em termos de financiamento a ações de internacionalização de ensino superior deste recorte temporal, houve o registro de investimento pela Universidade da Flórida de U\$6.000 (seis mil dólares) que após convertido para cruzeiros⁷ e real (moeda atual no Brasil), resultou em aproximadamente R\$30.000,00 (trinta mil reais). Seguidamente, foi registrado como investimento da SUBIN, o valor convertido em aproximadamente R\$128.000,00 (cento e vinte oito mil reais). Deste modo, totalizou-se o investimento de cerca de R\$158.000,00 (cento e cinquenta e oito mil reais), proveniente da esfera nacional do Brasil e da instituição estrangeira.

Prosseguindo a investigação nas parcerias internacionais desenvolvidas pela UFMT, detectei que a partir de 07 de maio de 1982 foi criado o Setor de Controle de Projetos e Convênios (PROCON) integrando a Secretaria de

⁶ Trata-se de uma agência de excursões de estudos internacionais.

⁷ Moeda brasileira vigente de 1970 a 1986.

Geral de Planejamento (SEGEPLAN) na UFMT, com objetivo de centralizar o controle das parcerias firmadas, nacionais e internacionais, com e sem recursos financeiros.

O registro das parcerias institucionais era feito em processos físicos até a implementação Sistema de Gestão de Contratos e Convênios (SIGCONV⁸), ocorrido em 2007 conforme Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, marco inaugural para implementação do programa. Porém, as instituições puderam lançar as ações retroativas a esta data com vistas a constituir a memória em acervo digital.

Em continuidade a pesquisa, consultei em 07 de dezembro de 2022, o SIGCONV/UFMT, identificando 6180 registros de parcerias institucionais estabelecidas e divulgadas até a data da consulta, deste, foram localizados cinco registros de parceria de cunho internacional, quadro 2.

Quadro 2 - Parcerias Internacionais no SIGCONV/UFMT (1970-1988)

CONTRATO	PARCEIRO	OBJETO	VIGÊNCIA
002/2012/201982	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA)	Serviço de construção implantado pelo departamento de informação e documentação da EMBRAPA, utilizando recursos do	24/06/1978 a 24/09/1979

⁸ SIGCONV (2022). Disponível em:

<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.sigconv/Login.aspx>. Acesso 07 dez. 2022.

Pesquisas em Educação e Tecnologias Educacionais:
Argentina e Brasil (Centro-Oeste, Nordeste e Norte brasileiros)

		exterior.	
082/041	Ministério da Educação (MEC)	Empréstimo gratuito por tempo indeterminado, equipamentos importados da Alemanha.	19/03/1981 a 19/03/1982
010/2008/1983	Ministério da Educação (MEC)	Ceder equipamentos importados da República Democrática Alemã com interveniência da UFP através do CEDATE.	22/07/1983 a 22/07/1984
83/013/83	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)	Cessão em comodato pelo CNPQ à Universidade equipamentos da República Federal Alemã.	29/09/1983 a 29/09/1984
83/017/85	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)	Atividades de suporte junto à SIMIG/ MTB pela contratação de mão-de-obra procedente exterior	07/10/1985 a 07/10/1990

Fonte: SIGCONV/2022.

Ao analisar o quadro, destaco que foram estabelecidas: uma parceria com a EMBRAPA em 1978, sem definição de país

estrangeiro parceiro, contudo com a informação “recursos do exterior”; duas parcerias com o MEC em 1981 e 1983, duração de 1 ano, sobre empréstimo e cessão de equipamentos provindos da Alemanha; duas parcerias com o CNPq, em 1983 sobre cessão de equipamentos da Alemanha e em 1985 suporte junto à SIMIG/MTB, também integrante ao quadro 1. Vale ressaltar que não foi possível apurar os detalhes destas parcerias, como por exemplo se houve investimento financeiro, pelo fato do registro no SINGCONV/UFMT estar incompleto e sem a cópia do instrumento jurídico firmado.

A análise das fontes documentais no período de 1970 a 1988 demonstrou que, apesar do forte autoritarismo governamental instaurado, a UFMT teve interesse na sua dimensão internacional desde a sua fundação, apesar da necessidade de pedir autorização a instância superior, e recebeu aportes federais e de instituição estrangeira.

Nos anos finais deste recorte temporal, houve o início do movimento de descentralização do Governo Federal nas decisões de internacionalização do ensino superior, acarretando até mudanças de normas, como a alteração feita em 23 de julho de 1987, do Artigo 47 do Decreto nº 94.644, transferiu a incumbência ao dirigente máximo da IFES, ou seja, ao Reitor(a) que passou a ter a prerrogativa, em sua instituição, de autorizar afastamentos internacionais das servidoras e servidores.

Ademais, foi com a promulgação da CF88 que as universidades brasileiras, incluindo a UFMT, passaram a ter autonomia para promover suas decisões, inclusive no âmbito das relações internacionais, sem prévia autorização dos órgãos superiores, perfazendo nova fase histórica.

AUTONOMIA DA UFMT (1989-2016)

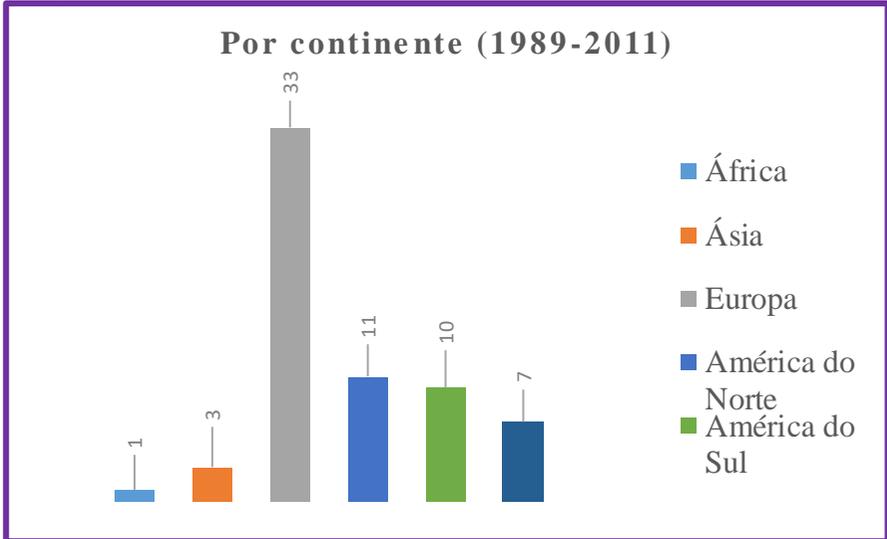
No recorte temporal de 1989 a 2016, a UFMT estava com o sistema SIGCONV devidamente implementado, sendo a principal fonte de pesquisa acerca dos registros de cooperações internacionais estabelecidos. Na consulta realizada, conforme explanado, dos 6180 registros, o sistema apresentou 141 parcerias internacionais realizadas neste recorte temporal.

Consciente que na UFMT, entre os anos de 1989 e 2016, a sua internacionalização pode ser especificada em dois momentos históricos, de 1989 a 2011 gerida pela Assessoria de Relações Internacionais (ARI) e de 2012 a 2016 administrada pela Secretaria de Relações Internacionais (SECRI), provi a análise utilizando-me desta especificação.

Nesse período ARI, de 1989 a 2011, foram localizadas 66 parcerias bilaterais e 38 designadas como outras parcerias internacionais, como: pesquisas e/ou projetos internacionais; eventos; revalidação de diploma de graduado no exterior; entre outras atividades em cooperação com exterior.

No gráfico 1, apresentou o quantitativo de 66 parcerias bilaterais separados por continentes, destes, 33 estabelecido com países integrantes do continente europeu, seguindo a tendência do continente pertencente “A América Latina se insere nesse processo de forma periférica sendo uma região com baixa recepção e elevado envio de estudantes para outras regiões do mundo, em especial para a região da América do Norte e da Europa Ocidental”. (Castro; Cabral Neto, 2012, p. 69).

Gráfico 1 - Parcerias internacionais da UFMT por continente (1989-2011)



Fonte: SIGCONV (2022).

O gráfico 1 expôs que a UFMT, no período de 1989-2011, priorizou parcerias com países da Europa (33), América do Norte (11) e América do Sul (10). Ao buscar os detalhes da fonte, foi possível identificar que na Europa, Portugal contou com 17 cooperações e em segundo lugar, ficou Espanha com 7 parcerias internacionais. Na América do Norte, o país com mais relacionamento com a UFMT foi EUA com 17 documentos de cooperação e na América do Sul foi Bolívia com 3 acordos. Destaco que não houve registro financeiro neste conteúdo de análise. Cabe salientar que o direcionamento das ações para o Norte global parece seguir o nexo de dependência do conhecimento produzido pelos países com mais tempo de ciência acumulada.

No que se refere as 38 outras parcerias de cunho internacional, têm-se: 12 pesquisas/projetos, 11 realização de eventos, 7 contratos de revalidação de diploma de graduado no exterior, 5 programas, 2 redes e 1 contrato de correspondência internacional, totalizando o valor pactuado de R\$8.055.906,76 (oito milhões, cinquenta e cinco mil, novecentos e seis reais e setenta e seis centavos, descritos no gráfico 2 de investimentos financeiros por ano.

Gráfico 2 - Investimento financeiro para internacionalização na UFMT (1989-2011)

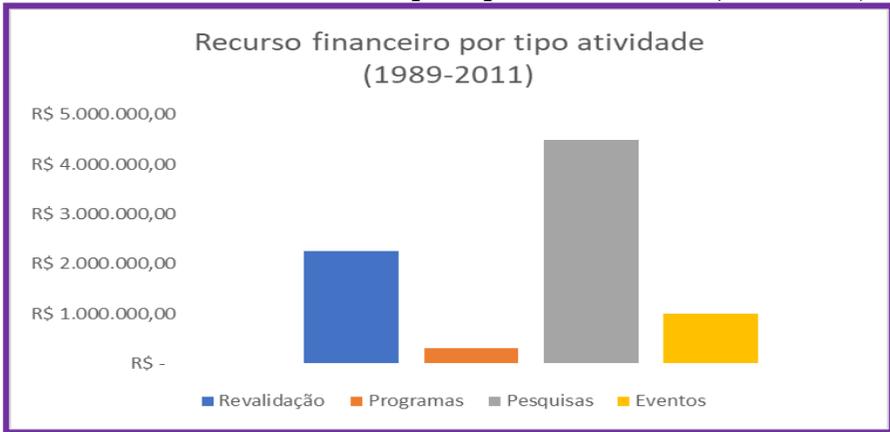


Fonte: SIGCONV (2022).

Conforme interpretação do gráfico 2, o ano que mais recebeu investimento foi em 2009, no montante de R\$3.640,280,00 (três milhões, seiscentos e quarenta mil, duzentos e oitenta reais), oriundos de parcerias para realização eventos internacionais (R\$2.425.280,00) e de revalidação de diploma de médico graduado no exterior (R\$1.215.000,00).

O gráfico 3, apresenta o resultado sobre o tipo de parcerias que mais obteve recursos financeiro para atividades em cooperação internacional no período em investigação.

Gráfico 3 - Recurso financeiro por tipo de atividades (1989-2011)



Fonte: SIGCONV (2022).

O gráfico 3 apresentou que o tipo de atividades, vinculada a ações com exterior, que mais conseguiram captar recursos financeiros foram: 1. Pesquisas/Projetos e 2. Revalidação de diploma de graduado no exterior.

As atividades de pesquisa e/ou projeto conquistou neste recorte temporal o montante de R\$4.485.434,50 (quatro milhões, quatrocentos e oitenta e cinco mil, quatrocentos e trinta e quatro reais e cinquenta centavos), destes, 4 contratos foram para realização do "Curso de Licenciatura em Pedagogia- modalidade a distância- de professores que atuam com crianças brasileiras no Japão" gerenciados pelo Instituto de Educação/UFMT, computando o total de pouco mais de três milhões e meio de reais para o período de execução de 2009-2013.

Este projeto teve grande repercussão nacional, a exemplificar pelo fato do Ministério da Educação (MEC) ter divulgado em 2009 que "[...]um grupo de 300 professores

brasileiros que ensinam crianças brasileiras em escolas no Japão começa um curso de pedagogia a distância. A formação é de responsabilidade da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), filiada à Universidade Aberta do Brasil (UAB), e em parceria com a Universidade Tokai". (Brasil, 2009).

O segundo tipo de atividade que mais captou recurso financeiro foi o de revalidação de diploma de graduado no exterior, no período de 1989-2011, a soma de R\$2.263.900,00 (Dois milhões, duzentos e sessenta e três mil e novecentos reais), destes, 4 contratos foram firmados pela Faculdade de Medicina/UFMT (representando mais de 90% do valor obtido), 2 pela Faculdade de Medicina Veterinária e 1 pela Faculdade de Nutrição. Ressalta-se que a revalidação de diploma emitido no exterior foi regulamentada no país pela Resolução CNE/CE n. 1/2002, tornando-se obrigatório para o graduado exercer sua profissão no Brasil.

A título de conhecimento, a soma dos valores recebidos por eventos ou programas de cunho internacional, no período de 1989-2011, foi de pouco mais de 1 milhão de reais, representando aproximadamente 15% do total geral.

Em relação aos executores do recurso financeiro total (aprox. R\$8 milhões), apenas o montante de R\$803.409,80 (oitocentos e três mil, quatrocentos e nove reais e oitenta centavos) foram gerenciado pela ARI/Reitoria/UFMT, referente a 2 programas de intercâmbio com recursos provenientes do Banco Santander, 2 eventos internacionais se tratando da I Feira de Intercâmbio Internacional: Educação, Cultura e Turismo (I FEINTER), realizado em 2011, e II Seminário Temático da Associação de Ensino Superior em Ciências Agrárias dos Países de Língua Portuguesa

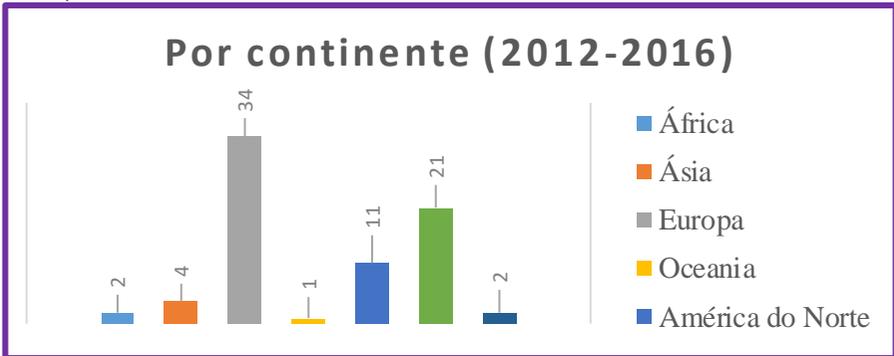
(ASSESCA-PLP), realizado em 2008; além de 1 pesquisa/projeto “Plano Estratégico de Internacionalização da UFMT”, recursos provindos da SECITEC, FAPEMAT e inscrição dos participantes.

No recorte da institucionalização: Período ARI (1989-2011), compreendi que as relações internacionais estiveram voltadas para o norte global, majoritariamente Europa e América do Norte em suas atividades de cooperação bilaterais e Ásia em relação a maior recurso financeiro de projeto, mantendo os princípios colonizadores. Outras parcerias, houve atuação expressiva do processo de revalidação de diploma de graduado no exterior, destacadamente pelo curso de Medicina. No tocante a execução de recursos financeiros, as ações geridas pela ARI representaram apenas 10% do valor total obtido, ou seja, sem expressão direta e objetiva para ampliação da internacionalização na UFMT.

Prosseguindo a investigação, com a criação da SECRI em 2012 e o fim do recorte de análise desse artigo em 2016, o SIGCONV apresentou o resultando de 75 parcerias bilaterais e 22 outras parcerias.

Dentre as 75 parcerias bilaterais firmadas no período de 2012-2016 observei que as relações internacionais da UFMT mantiveram a maioria de cooperação com a Europa, com 34 acordos e em segunda colocação ficou a América do Sul, com 21 recíprocas, gráfico 4.

Gráfico 4 - Parcerias internacionais da UFMT por continente (2012-2016)



Fonte: SIGCONV (2022).

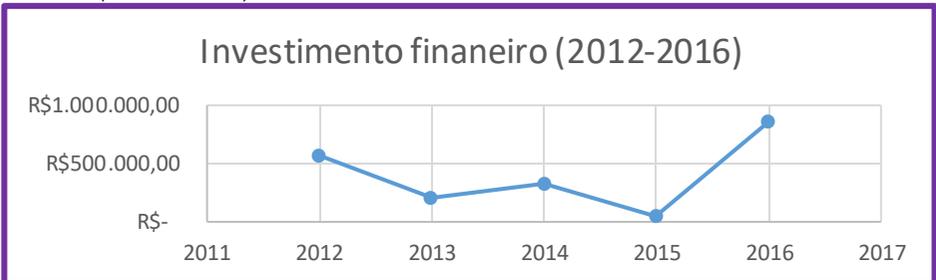
Como observado no gráfico 4, no recorte temporal de 2012-2016, manteve a supremacia europeia em cooperações com a UFMT, porém investiu-se mais em países da América do Sul (21) do que na América do Norte (11). A guinada para países da América do Sul vem ao encontro da política externa desenvolvida pelo Governo Federal neste período histórico.

Ao buscar os detalhes, foi possível identificar que na Europa, Portugal contou com 9 cooperações e em segundo lugar, permaneceu a Espanha com 8 parcerias internacionais. A mudança de rota para América do Sul, entendido pelos autores colombianos Gutiérrez e Quevedo (2015) como nível de cooperação sul-sul, focado na horizontalidade, solidariedade, benefício mútuo de desenvolvimento e apoio de prioridades, procedeu com 21 parcerias novas, destas, 8 com a Colômbia, além de iniciar a relação com outros países como: 4 com o Peru, 2 com o Paraguai e 2 instituições internacionais estabelecidas no Brasil: a UNILAB e o Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura.

Na América do Norte, continuou sendo o EUA o país com mais acordos firmados, 8 no total. Não houve registro de investimento de recursos financeiros dentre as parcerias bilaterais deste período também.

As 22 outras parcerias de cunho internacional foram: 16 programas, 3 para realizar eventos, 3 contratos de revalidação de diploma de graduado no exterior, totalizando o valor pactuado de R\$1.995.454,11 (um milhão, novecentos e noventa e cinco mil, quatrocentos e cinquenta e quatro reais e onze centavos), descritos no gráfico 5 de investimentos financeiros por ano.

Gráfico 5 - Investimento financeiro para internacionalização na UFMT (2012-2016)



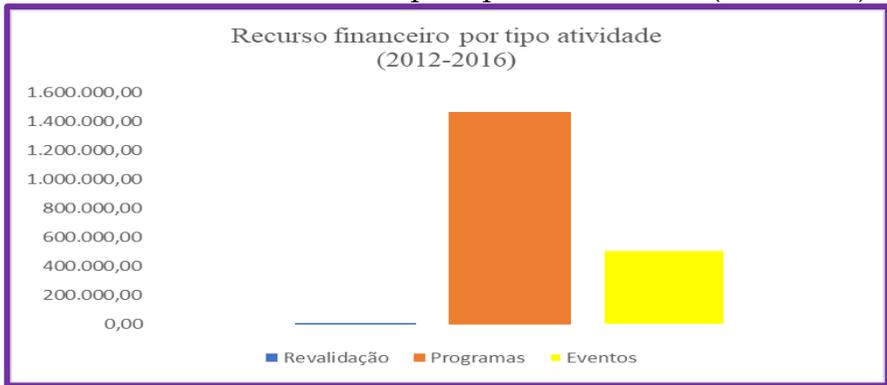
Fonte: SIGCONV (2022).

O ano que mais recebeu investimento no recorte temporal de 2012-2016 foi em 2016, conforme gráfico 5, no valor de R\$ 859.083,5 (oitocentos e cinquenta e nove mil, oitenta três reais e cinco centavos), referente a programas de internacionalização: via intercâmbios estudantis financiados pelo Banco Santander (aprox. R\$103 mil) e via projeto de extensão denominado, "Centro de Línguas - CELIG" (aprox. R\$756 mil), administrado pelo Instituto de Ciências Humanas e

Sociais/Campus Rondonópolis, provenientes de inscrições aos cursos.

Esmiuçando a fonte, constatei que o tipo de atividade que arrecadou mais recursos financeiros, no recorte temporal de 2012-2016, conforme gráfico 6.

Gráfico 6 - Recurso financeiro por tipo de atividades (2012-2016)



Fonte: SIGCONV (2022).

O gráfico 6 apresentou o tipo de atividades vinculada a ações com exterior que captaram mais recursos financeiros: 1. Programas, 2. Eventos.

Os 16 programas juntos obtiveram no período de 2012-2016 o montante de R\$1.467.526,81 (um milhão, quatrocentos e sessenta sete mil, quinhentos e vinte seis reais e oitenta e um centavos), destes, foi inserido o maior valor do projeto CELIG (aprox. R\$756 mil) administrado pelo ICHS/Campus Rondonópolis e houve como segundo destaque o valor recebido pelo programa Inglês sem Fronteiras (aprox. 298 mil) e o programa de proficiência em Línguas Estrangeiras e Português para Estrangeiros (PLE) (aprox. 114 mil), ambos

geridos pelo Instituto de Linguagem/Campus Cuiabá. Destaco que o PLE se tornou necessário pela vinda de falantes espanhol provenientes dos acordos com América do Sul, assim como possivelmente pela onda migratória de haitiano ao Brasil a partir de 2012. Ademais, houve o estranhamento em relação ao valor de apenas R\$12 mil (doze mil) para revalidação de diploma de graduado no exterior, muito aquém do informado no período de análise anterior, podendo ser objeto para outras pesquisas.

Na atividade de eventos internacionais o destaque foi a captação de R\$395 mil para realização da II Feira de Intercâmbio Internacional: Educação, Cultura e Turismo (II FEINTER) em 2013, que proporcionou visibilidade nacional e internacional à UFMT (UFMT, 2016, p. 75).

Infiro, conforme análise das fontes, que as cooperações internacionais da UFMT no recorte de 2012-2016 estiveram voltadas tradicionalmente para Europa, com mudança inédita para América do Sul, seu continente de pertencimento. Ademais, a SECRI também não deteve gestão completa de todas as atividades que envolvam possibilidades de projeção internacional.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O objetivo deste texto foi analisar quais foram as principais instituições financiadoras da internacionalização no ensino superior no Brasil, no recorte temporal de 1970 a 2016, utilizando como arquétipo a UFMT. O recorte temporal seguiu a definição estabelecida na tese “Mulheres, Ensino Superior e Internacionalização na UFMT (1970-2016)” defendida em 2023.

Em análise ao período completo de 1970-2016, foi revelado que no período de 1970 a 1988, a internacionalização das universidades federais foi gerida exclusivamente pela União, incluindo a UFMT que demonstrou interesse em sua internacionalização desde fundação, contudo num movimento passivo de atendimento as demandas de federação brasileira, variando apenas com a relação à busca de autorização para promover parceria com a Universidade da Florida/EUA e OPAS/OMS. Neste período o financiamento às ações de internacionalização da universidade originou-se majoritariamente de recursos federais, via SUBIN.

No segundo momento histórico, de 1989-2011, começou lentamente a assumir sua gestão para dimensão internacional, focando parceria com o norte global. A inovação foi o projeto firmado com o Japão, conforme relatos graças a expertise em educação a distância, aliando-a nesse projeto inédito, a internacionalização do ensino superior. Assim como, os contratos de revalidação de diplomas expedidos no exterior, sobremaneira Medicina, que demonstrou ser um aspecto pujante de arrecadação de fundos financeiros que possam também ser revertidos para internacionalização da UFMT com um todo.

Com a institucionalização da SECRI, a análise feita de 2012-2016, demonstrou que houve um significativo aumento em parcerias bilaterais, pois em quatro anos superou a estatística alcançada pela ARI no percorrer de 22 anos. Ademais, incrementou os programas de intercâmbios internacionais, mantendo a tradição com a Europa, contudo devotando-se com mais vigor a América do Sul, acompanhando o contexto nacional de política externa deste período histórico.

O texto conseguiu revelar não apenas quem financiou a internacionalização da educação superior, mas o que foi financiado e quando foi financiado, além de ter demonstrado que a gestão financeira foi feita por instâncias que não possuíam o foco principal na internacionalização da UFMT.

Em se tratando de recepção dos recursos financeiros, apurei ainda que os aportes estrangeiros geralmente adentram a UFMT via Fundação Uniselva, criada em 1997 pela Resolução CD n.º 135/1997 e instalada a partir de 2002, com objetivo de apoiar “[...] mediante a gestão executiva, administrativa e financeira necessária à execução desses projetos”. (Fundação Uniselva, 2023). Contudo, apesar da SECRI/UFMT ser a unidade responsável pela gestão de todos os processos de internacionalização, conforme Resolução CD n.º 11/2012, não deteve a administração das ações internacionais feitas pelas instâncias da universidade em estudo, como constatado.

A realidade da UFMT pode reverberar nas demais universidades brasileiras, assim a investigação conclui que no período de 1970 a 1988, a principal instituição financiadora da internacionalização no ensino superior foi o próprio Governo Federal.

Após a promulgação da CF88, contudo, com o estabelecimento da autonomia universitária, no período de 1989 a 2016, houve a possibilidade de receber financiamentos externos, seja por projetos, programas, eventos, seja por revalidação de diplomas emitidos no exterior, orçamentos que adentraram pela Fundação Uniselva e direcionados para unidade proponente, ou seja, não significou necessariamente o desenvolvimento de ações de internacionalização à comunidade acadêmica geridas pelo setor responsável, ARI ou SECRI/UFMT.

A falta de concentração do orçamento internacional no setor criado para este fim na universidade, SECRI em específico na UFMT, parece desencadear ausência de oportunidade para fortalecimento da internacionalização no ensino superior, quiçá um caminho para viabilizar cooperações internacionais equânimes no global da universidade.

REFERÊNCIAS

ANCHESCHI, Rodolfo de Carvalho. **Faculdade Federal de Direito de Mato Grosso: semente fecunda da grande árvore universitária (UFMT - 1961-1976)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/2645>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de pedagogia atende 300 docentes brasileiros no Japão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2009]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/215-noticias/568057805/13389-curso-de-pedagogia-atende-300-docentes-brasileiros-no-japao?Itemid=164>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BURKE, Peter. A nova história, seu passo e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

DORILEO, Benedito Pedro. **Universidade: o fazejamento**. São Paulo: Vagner Bícero, 1976.

CASTRO, Alda Araújo; CABRAL NETO, António. O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de

internacionalização na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, n. 21, p. 69-96, 2012. Disponível em:

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3082>. Acesso em: 28 set. 2021.

GUTIÉRREZ, Silvia Lucía Spaggiari; QUEVEDO, Julio César Mejía. **Guías para la internacionalización de la educación superior**: cooperación internacional. Bogotá: Ministério da Educação Nacional, 2015.

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Nilce Vieira Campos Ferreira (Org.) é Doutora e Pós-doutorado em Educação. Professora na Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Campus Cuiabá). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG); Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina - RECONAL-Edu.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>

E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Andressa Lima da Silva (Org.) é Doutora em Educação. Professora no Instituto Feral do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte (RN), Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8253-9867>

E-mail: Andressa.lima@ifrn.edu.br

Daniel Carceglia (Org.) é Professor na Universidade Nacional de Quilmes. Pesquisas as temáticas: Educación popular, Tecnologías, Educación en Derechos Humanos. Coordenador da Universidad Plurinacional de La Patria Grande.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5278-4121>

E-mail: danielcarceglia@gmail.com

Ana Karolina dos Santos e Cunha é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/Cuiabá/MT;

Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5229-4635>

E-mail: karolsantoz.aec16@gmail.com

Bruna Maria de Oliveira é Docente do Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Francisco Ferreira Mendes, Diamantino-MT. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso PPGE/UFMT. Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso PPGE/UFMT. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Quilombola - GEPEQ/UFMT.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7923-2258>

E-mail: bruna.oliveira@unemat.br

Carminha Aparecida Visquetti é Doutora em Educação pela UFMT, na linha de pesquisa Cultura, Memórias e Teorias em Educação; Mestra em Educação pela UFG, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais. Tem graduação em Direito, com OAB/MT n.o 14.978 e graduação em Serviço Social, com CRESS/MT n.o 2222. Atualmente é servidora pública federal no cargo de Assistente Social no IFMT Campus Várzea Grande. É Integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG). É membro titular e representante do IFMT na Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas Regiões Centro-Oeste, Norte e na América Lática - RECONAL - Edu.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7395-7004>

E-mail: carminha.visquetti@ifmt.edu.br

Deive Barbosa Alves é professor na Universidade Federal de Tocantins. Doutor em Educação. Vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Mídias na Educação (NUPEME/ UFU).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0850-7362>

E-mail: deive@uft.edu.br

Ed Wilson Tavares Ferreira é Professor Titular no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (2014). Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2009) e mestre em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) (2002). Cientista da Computação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) (1997). Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional (GPEP) e membro do Grupo de Pesquisa em Redes e Segurança (GPRS). Desenvolve trabalhos de pesquisas nas seguintes áreas: educação profissional e tecnológica, inteligência artificial, computação aplicada, redes de computadores e segurança da informação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9993-7113>

E-mail: edwilson.ferreira@ifmt.edu.br

Entoni Nascimento Carvalho é estudante de graduação no curso de Engenharia de Computação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) campus Cuiabá e técnica em Manutenção e Suporte em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso campus avançado Tangará da Serra. Integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG). Bolsista PIBIC/FAPEMAT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7748-8970>

E-mail: entonicarvalho@gmail.com

Gloraci Castro Pereira Albuquerque é Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professora das séries iniciais da Prefeitura Municipal de Ji-Paraná.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3682-5106>

E-mail: professoragloraci@gmail.com

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins é Doutora e Mestre em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/Cuiabá/MT. Assessora de Parcerias Internacionais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Secretaria de Relações Internacionais (SECRI)/Cuiabá/MT. Gestora de Relações Internacionais da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; Integrante do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE); Vice-líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero (GPHEG). Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367, Bairro Boa Esperança, Cuiabá, Mato Grosso, CEP: 78060-900, tel.: +55 (65) 3615-8369.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5725-4106>.

E-mail: joira.martins@gmail.com

Josemir Almeida Barros é Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento de Ciências da Educação (DACED). Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf.) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/MEDUC), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho (PVH). Historiador e

Pedagogo. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR, do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPHER) da UFU e do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Acervos Históricas Institucionais e Gênero (GPHEG) da UFMT. Vice Coordenador da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu. Integrante da Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER- México). Desenvolve pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERIO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, instituições escolares, políticas públicas, infâncias, entre outras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575>.

E-mail: josemir.barros@unir.br

Juceli Domingas de Campos é Professora, licenciada em Educação Física na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Francisco Ferreira Mendes, Diamantino-MT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2402-5590>

E-mail: juceli.campos@unemat.br

Luciano da Silva Pereira é Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Araguaia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenador do Grupo de Pesquisa, Formação de Professores, Diversidade e História em Contextos Socioculturais e Educacionais (GEPDSE). Vice-líder Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD/UNIRIO).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7666-2842>

E-mail: luciano.educamt@gmail.com

Luis Carlos dos Santos Moura Junior é professor na Educação Básica. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Investigativas em Educação Matemática (GEPIMAT), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3181-4360>

E-mail: luis.moura@uft.edu.br

Nádia Cuiabano Kunze é Licenciada em Pedagogia e Mestrado em Educação, na linha de pesquisa da História da Educação, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Doutorado em Educação, na linha de pesquisa História da Educação e Historiografia, pela Universidade de São Paulo (USP). É servidora, técnica em assuntos educacionais e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) - Campus Cuiabá; membro do Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional (GPEP) do IFMT; membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Memória do PPGE/Instituto de Educação da UFMT; vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) em Mato Grosso; avaliadora nas Revistas Científicas: Profiscientia do IFMT-Campus Cuiabá, Prática Docente do IFMT-Campus Confresa, Revista Educação Pública da UFMT, entre outras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4167-2770>

E-mail: nadia.kunze@ifmt.edu.br

Paulo Sérgio Dutra é Doutor em Educação, Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia- Campus de Ji-Paraná, leciona no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Mestrado em

Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, e graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Linha de Pesquisa: Memórias, Migração e Mobilidade social, líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Relações Raciais e Migração. Integra da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina – RECONAL-Edu.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5507-2744>.

E-mail: paulodutra@unir.br

Regiane Cristina Custódio é Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProffHistória, na Universidade do Estado do Mato Grosso. Graduada e Mestre em História, Doutora em Educação. Integrante dos Grupos de Pesquisa: “Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade/NEED/UNEMAT” e “Cultura, Política e Sociedade” /CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4121-9370>

E-mail: regianecustodio@unemat.br

Tailor Alves Cabral é Professor EBTT do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal Central. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Graduação em Psicologia, Universidade do Meio Ambiente (FAEMA). Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Educação e Diversidade (NEGEDI).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1029-3869>.

E-mail: tailorcabralpsico@hotmail.com

IMAGEM DA CAPA



REFERÊNCIAS

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Escola de economia rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997). Tese (doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação. 2012. p. 272. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13636/1/t.pdf>. Acesso em 29 fev. 2024.

Investigación en Educación y Tecnologías Educativas: Argentina y Brasil: Centro-Oeste, Nordeste e Norte Brasileños

Siempre es muy interesante y para celebrar el encuentro de investigadores e investigadoras de diversos orígenes y formación, en este caso de Argentina y Brasil, ya que esta diversidad permite poner en juego diferentes enfoques y tensionar conceptos que van mutando su significado según los diversos países de origen de cada uno, lo que le otorga más riqueza a las discusiones y anuncia una producción final original e innovadora.

Todo esto se potencia mucho más si la reflexión es sobre la educación, como en este caso, ya que las distintas miradas y experiencias permiten madurar conceptos, enfoques teóricos y epistemológicos que en principio parecen comunes, pero que en la práctica aparecen diversos y en determinados casos, contrapuestos.

Pero esto que parece una debilidad es en definitiva una fortaleza de la ciencia nuestro americana, porque la cuestión central, lo que realmente importa es que se está pensando desde América Latina, pero no para exponer sus particularidades sino para poder construir conocimiento universal justamente desde esa heterogeneidad estructural constitutiva, desde un pensamiento crítico propio enraizado en saberes que integran lo ancestral con lo popular, lo local con lo regional y que ponen lo nacional popular en el centro de la escena.

Es encomiable entonces el esfuerzo en pos de construir saberes desde los territorios, desde las experiencias, desde las luchas, porque si hay opresión desde los sectores de poder, hay resistencia desde los sectores populares, y en esa tensión, con ese compromiso, es que se debe investigar, desafiando lo establecido, porque no se puede defender lo que no se conoce, como tampoco se puede entender ni cambiar lo que no se ama.

Juan Pastor Gonzalez

Docente/Investigador

Universidad Nacional Arturo Jauretche

Florencio Varela, Argentin

