



# Pesquisas Educativas

---

Abordagens Teórico-Methodológicas

# UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

## REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

## VICE-REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

## EDITORA DA UECE

### COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmio Miessa Ruiz

### CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes	Lucili Grangeiro Cortez
Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes	Luiz Cruz Lima
Emanuel Angelo da Rocha Fragoso	Manfredo Ramos
Francisco Horacio da Silva Frota	Marcelo Gurgel Carlos da Silva
Francisco Josênio Camelo Parente	Marcony Silva Cunha
Gisafran Nazareno Mota Jucá	Maria do Socorro Ferreira Osterne
José Ferreira Nunes	Maria Salete Bessa Jorge
Liduina Farias Almeida da Costa	Silvia Maria Nóbrega-Therrien

### CONSELHO CONSULTIVO

Antonio Torres Montenegro   UFPE	Maria do Socorro Silva de Aragão   UFC
Eliane P. Zamith Brito   FGV	Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça   UNIFOR
Homero Santiago   USP	Pierre Salama   Universidade de Paris VIII
Ieda Maria Alves   USP	Romeu Gomes   FIOCRUZ
Manuel Domingos Neto   UFF	Túlio Batista Franco   UFF

## COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

### COMITÊ EDITORIAL

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe  
José Albio Moreira Sales  
José Gerardo Vasconcelos

### CONSELHO EDITORIAL

Antonio Germano Magalhães Junior   UECE	Isabel Maria Sabino de Farias   UECE
Antônio José Mendes Rodrigues   FMHU/Lisboa	Jean Mac Cole Tavares Santos   UERN
Cellina Rodrigues Muniz   UFRN	José Rogério Santana   UFC
Charliton José dos Santos Machado   UFPB	Maria Lúcia da Silva Nunes   UFPB
Elizeu Clementino de Souza   UNEB	Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior   UECE
Emanoel Luiz Roque Soares   UFRB	Robson Carlos da Silva   UESPI
Ercília Maria Braga de Olinda   UFC	Rui Martinho Rodrigues   UFC
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento   UNIT	Samara Mendes Araújo Silva   UESPI

Organizadores  
**Antônio Roberto Xavier**  
**Tereza Maria da Silva Ferreira**  
**Camila Saraiva de Matos**

# **Pesquisas Educacionais:**

## Abordagens Teórico-Methodológicas

ANA TEREZA C. M. DE MORAIS  
ANTONIELE SILVANA DE MELO SOUZA  
ANTONIO LUIZ DE OLIVEIRA BARRETO  
ANTÔNIO ROBERTO XAVIER  
CAMILA SARAIVA DE MATOS  
CARLOS RAFAEL VIEIRA CAXILE  
CÉLIA CAMELO DE SOUSA  
CLÁUDIA VIRGÍNIA ALBUQUERQUE PRAZIM BRASILINO  
CRISTINA PÉREZ-MORA  
CRISTINE BRANDENBURG  
EDGAR NOGUEIRA LIMA  
ELIZIANE ROCHA CASTRO  
EMLY LIMA ARAÚJO  
EVANGELITA CARVALHO DA NÓBREGA  
FRANCISCO JAVIER GARCÍA-DELGADO  
HELEN FLAVIA DE LIMA  
IARA SARAIVA MARTINS  
JÉSSICA RODRIGUES ASSUNÇÃO  
JOSÉ GERARDO VASCONCELOS  
KARLA COLARES VASCONCELOS  
LIA MACHADO FIUZA FIALHO  
LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO  
LUCILA MORAES CARDOSO  
LUIS MIGUEL SÁNCHEZ-ESCOLANO  
MADELYNE DOS SANTOS BARBOSA  
MARDONIO E SILVA GUEDES  
MARÍA BAHAMONDE-RODRÍGUEZ  
MARIA THERESA C. ZARANZA  
PATRÍCIA LIMA FREIRE  
TÂNIA GORAYEB SUCUPIRA  
TEREZA MARIA DA SILVA FERREIRA



1ª EDIÇÃO  
FORTALEZA | CE  
2018

**PESQUISAS EDUCACIONAIS: ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

© 2018 *Copyright* by Antônio Roberto Xavier; Tereza Maria da Silva Ferreira;  
Camila Saraiva de Matos (ORGANIZADORES)

IMPRESSO NO BRASIL / *PRINTED IN BRAZIL*  
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE  
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará  
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893  
Internet: [www.uece.br/eduece](http://www.uece.br/eduece) – E-mail: [eduece@uece.br](mailto:eduece@uece.br)



COORDENAÇÃO EDITORIAL

*Erasmu Miessa Ruiz*

PROJETO GRÁFICO E CAPA

*Carlos Alberto Alexandre Dantas*  
[carlosalberto.adantas@gmail.com](mailto:carlosalberto.adantas@gmail.com)

REVISÃO DE TEXTO

*Leonora Vale de Albuquerque*

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

*Perpétua Socorro Tavares Guimarães*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

BIBLIOTECÁRIA: *Perpétua Socorro Tavares Guimarães*

---

Pesquisas educacionais: abordagens teórico metodológicas /Antônio Roberto Xavier, Tereza Maria da Silva Ferreira, Camila Saraiva de Matos. (Organizadores). – Fortaleza: EdUECE, 2018.

271p.

Isbn: 978-85-7826-602-8.

1. Educação- Pesquisas 2. Abordagens Metodológicas I. Xavier, Antônio Roberto II. Ferreira, Tereza Maria da Silva III. Matos, Camila Saraiva IV. Título

---

CDD: 370

# Sumário

## **APRESENTAÇÃO | 9**

Madelyne dos Santos Barbosa

## **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO | 15**

Antônio Roberto Xavier

José Gerardo Vasconcelos

## **REFLEXIONES ACERCA DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO Y FIN DE MÁSTER | 38**

María Bahamonde-Rodríguez

Cristina Pérez-Mora

Francisco Javier García-Delgado

## **SOCIEDADE LIBERTADORA CEARENSE: A PALAVRA EM AÇÃO – O JORNAL O LIBERTADOR ENQUANTO INSTRUMENTO DE DOCTRINAÇÃO MORAL E SOCIAL | 77**

Carlos Rafael Vieira Caxile

Mardonio e Silva Guedes

## **A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA O APRENDIZADO SIGNIFICATIVO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 98**

Jéssica Rodrigues Assunção

Antonio Luiz de Oliveira Barreto

Eliziane Rocha Castro

**A ORALIDADE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: CAMINHOS E INTERSEÇÕES | 116**

Edgar Nogueira Lima  
Lia Machado Fiuza Fialho  
Lucila Moraes Cardoso  
Antoniele Silvana de Melo Souza

**A PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS CULTURAIS | 135**

Tereza Maria da Silva Ferreira  
Camila Saraiva de Matos

**LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL GRADO EN GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL TERRITORIO (UNIVERSIDAD DE GRANADA): EL CASO DE LA ASIGNATURA "OBJETIVOS Y PRÁCTICAS DE LA GEOGRAFÍA" | 146**

Luis Miguel Sánchez-Escolano  
Francisco Javier García-Delgado

**AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS - NEABI | 176**

Emly Lima Araújo  
Iara Saraiva Martins  
Lourdes Rafaella Santos Florencio

**A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: TECENDO REFLEXÕES E TRAÇANDO DESAFIOS | 196**

Célia Camelo de Sousa  
Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino  
Evangelita Carvalho da Nóbrega

**O MOVIMENTO ESTUDANTIL DE OCUPAÇÃO DA FACED/UFC EM 2016: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS EM CULTURA DIGITAL | 213**

Tânia Gorayeb Sucupira  
Karla Colares Vasconcelos  
Cristine Brandenburg

**VALENTINA: UMA EDUCADORA INFAME NO CONTEXTO DA CULTURA DE RUA | 231**

Patrícia Lima Freire

Camila Saraiva de Matos

José Gerardo Vasconcelos

**A “(TRANS) FORMAÇÃO” DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
NARRADA POR UMA EDUCADORA DA COMUNIDADE SÍTIO SÃO JOSÉ -  
CASCAVEL/CE | 246**

Ana Tereza C. M. de Moraes

Helen Flavia de Lima

Maria Theresa C. Zaranza





# APRESENTAÇÃO

MADELYNE DOS SANTOS BARBOSA

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestra em Educação (UFC). Pedagoga (UFC).

O livro *Pesquisas Educacionais: Abordagens Teórico- Metodológicas*, organizado pelo professor Dr. Antônio Roberto Xavier e pelas doutorandas Camila Saraiva de Matos e Tereza Maria da Silva Ferreira é produto de uma larga articulação entre os grupos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará e as agências de fomento à pesquisa CAPES, CNPq e FUNCAP. Estendendo-se ainda ao intercâmbio de saberes e práticas de pesquisa com o Grupo de Investigación Instituto de Desarrollo da Universidade de Huelva (Espanha), e com os grupos de pesquisa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, da Universidade Federal do Piauí, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), e das Universidades Estaduais do Ceará e do Rio Grande do Norte.

O presente livro reúne doze artigos, no campo da pesquisa educacional que se aportam no debate metodológico que vai desde a formação docente, aos aspectos historiográficos das pesquisas educacionais, às práticas educativas, à oralidade, à educação informal, apresentando-se tão múltiplo quanto a Educação e sua abrangência.

Os textos que compõem este livro são frutos das pesquisas docentes e discentes, vinculados aos mestrados e doutorados do referido programa e das universidades citadas. Os autores e autoras nos apresentam, ainda que de forma sucinta, debates densos, ricos e precisos sobre a produção e reprodução de conceitos no âmbito das metodologias da pesquisa educacional.

O objetivo desta coleção de artigos está, principalmente, em propagar as pesquisas e relatos produzidos nos programas de pós-graduação, inferindo sobre os limites e possibilidades da

produção científica nas fronteiras metodológicas no tocante à educação. Divulgando amplamente os resultados de nossas pesquisas e tornando-as acessível a toda comunidade acadêmica.

A pertinência desta publicação se dá principalmente se atentarmos às circunstâncias políticas e sociais que a Educação Superior pública tem enfrentado no último ano. Realizar pesquisas acadêmicas e apresentar seus frutos em tempos de contingenciamento orçamentário e de ameaças à autonomia universitária configura-se em um ato de bravura e de ênfase na relevância de se incentivar a pesquisa e, conseqüentemente, a produção científica universitária.

O primeiro capítulo desta obra, “Métodos e técnicas de pesquisa em educação” de Antônio Roberto Xavier e José Gerardo Vasconcelos, aborda, de forma geral, as etapas ou fases principais que estruturam uma proposta de pesquisa acadêmico-científica em ciências humanas, sociais e, sobretudo em educação. Apresentando sucintamente os aspectos históricos e os principais métodos de abordagens e paradigmas contextuais das pesquisas científicas, debatendo os fundamentos teórico-epistemológicos pertinentes e específicos às pesquisas nos domínios da educação.

O segundo capítulo intitulado “Reflexiones acerca de los trabajos fin de grado y fin de máster” de María Bahamonde Rodríguez, Cristina Pérez Mora e Francisco Javier García Delgado. O texto se propõe refletir sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes de licenciaturas na produção de seus textos de final de curso. Apresentando um guia de indicações sobre a melhor maneira para os alunos de licenciaturas procederem em suas produções textuais.

No terceiro capítulo deste livro temos o artigo “Sociedade libertadora cearense: a palavra em ação – o jornal O Libertador enquanto instrumento de doutrinação moral e social” de Carlos Rafael Vieira Caxile e Mardonio e Silva Guedes. O ar-

tigo aborda as significações da literatura para os membros da *Sociedade Cearense Libertadora*. Elencando os papéis que as letras assumiam na sociedade cearense de 1880, ressaltando a importância do periódico *O Libertador* enquanto instrumento doutrinário, onde a palavra tornou-se arma em ação, que tinha a função de regenerar o caráter político e moral da sociedade cearense.

O quarto capítulo “A ludicidade como ferramenta para o aprendizado significativo da matemática na educação infantil” de Jéssica Rodrigues Assunção, Antonio Luiz de Oliveira Barreto e Eliziane Rocha Castro. Apresenta-nos suas averiguações acerca das contribuições que os jogos e as brincadeiras trazem para a construção do aprendizado significativo da Matemática na Educação Infantil.

No capítulo cinco, A Oralidade na História da Educação e Psicologia: caminhos e intersecções de Edgar Nogueira Lima, Lia Machado Fiuza Fialho, Lucila Moraes Cardoso e Antoniele Silvana de Melo Souza. O texto se pauta na necessidade de conhecer as relações entre História da Educação e a Psicologia, encontrando os pontos em comum entre ambas, identificando as contribuições para seus campos de pesquisa. Apresentando a perspectiva da oralidade em blocos por áreas de conhecimento em que se discute e reflete sobre a postura do pesquisador-interlocutor frente ao narrador.

No sexto capítulo, “A pesquisa biográfica em educação e práticas culturais”, de Tereza Maria da Silva Ferreira e Camilla Saraiva de Matos. Temos um artigo que se propõe compreender a respeito da importância de determinados objetos de estudos, como o uso de drogas e a prostituição, podem permear caminhos e discursos híbridos, refletindo sobre a flexibilidade de novos instrumentos de comunicação e linguagem ante a complexidade e os desafios de tais objetos nas áreas da pesquisa educacional na história contemporânea.

No capítulo sete temos o artigo intitulado “La evaluación formativa en el grado en geografía y gestión del territorio (universidad de granada): el caso de la asignatura «objetivos y prácticas de la geografía»” de Luis Miguel Sánchez Escolano e Francisco Javier García Delgado. O texto debate aspectos da avaliação no tocante ao Curso de Geografia da Universidade de Granada, Espanha. Assim, é posto que o objetivo da avaliação está em melhorar o procedimento de aquisição de habilidades e conhecimentos. E que seus resultados devem ser entendidos como indicadores de ensino, superando a avaliação tradicional.

O oitavo capítulo, “Ações afirmativas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará: o processo de implantação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI”, de Emily Lima Araújo, Iara Saraiva Martins e Lourdes Rafaella Santos Florencio. O ensaio nos traz a compreensão das autoras sobre os processos de implantação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI no IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará em uma perspectiva sócio-histórica.

O capítulo de número nove traz o artigo “A pesquisa no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí: tecendo reflexões e traçando desafios”, de Célia Camelo de Sousa, Cláudia Virgínia Albuquerque e Prazim Brasilino Evangelista Carvalho da Nóbrega. Um texto que discute as práticas voltadas para a pesquisa em Educação no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus de Paranaíba. Trata-se de uma discussão da pesquisa em educação como um princípio educativo, ou seja, para além do momento de conclusão de curso do graduando via Trabalho de Conclusão de Curso. Mantendo a premissa de que a pesquisa seja de cunho científico ou não, deve perpassar momentos diferentes na formação do licenciando em Pedagogia.

No décimo capítulo, “O movimento estudantil de ocupação da Faced-UFC em 2016: histórias e memórias em cultura digital”, de Tânia Gorayeb Sucupira, Karla Colares Vasconcelos e Cristine Brandenburg. Apresenta-nos um recorte de um momento histórico, social, educacional e político da historiografia dos movimentos sociais na Universidade Federal do Ceará, no qual os estudantes interditaram e ocuparam a Faced-UFC em protesto contra o golpe parlamentar-jurídico-midiático vivido no ano de 2016, que tomara de assalto a Presidência, impondo uma agenda de retrocessos nos direitos sociais e um programa de desmonte de empresas consideradas estratégicas para a soberania nacional.

O capítulo onze, “Valentina: uma educadora infame no contexto da cultura de rua”, de Patrícia Lima Freire, Camilla Saraiva de Matos e José Gerardo Vasconcelos. Registra as práticas educativas informais e as estratégias de sobrevivência desenvolvidas por pessoas no contexto da população em situação de rua. Tomando como referência as vivências e histórias infames da biografada que, ao longo dos anos, usa as ruas do Centro de Fortaleza como lugar de moradia, construindo códigos morais e estratégias de sobrevivência e socialização com os demais indivíduos que por ali circulam.

E o capítulo de número doze “A ‘(trans) formação’ docente na educação de jovens e adultos narrada por uma educadora da comunidade Sítio São José – Cascavel/CE”, de Ana Tereza C. M. de Moraes, Helen Flavia de Lima e Maria Theresa C. Zaranza. Um trabalho que analisa o processo de “(trans) formação” de uma docente enquanto indivíduo sócio/histórico/político imersa em uma temporalidade.

*Madelyne dos Santos Barbosa*  
Doutoranda em Educação  
Mestra em Educação – UFC

## MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

### ANTÔNIO ROBERTO XAVIER

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Pós-doutorando do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD/2017-2018) na Universidade Federal do Ceará (UFC), Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pelas Faculdades Kurius (FAK), Professor Adjunto lotado no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS). É Líder do Grupo de Pesquisa GPS (Gestão de Políticas Sociais) da UNILAB/CNPq e Pesquisador integrante do Núcleo de História e Memória da Educação – NHIME da UFC/CNPq.

E-mail: roberto@unilab.edu.br

### JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1988), Bacharelado em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1989), Especialização em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1990), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1993), Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1997), Pós-Doutorado em Artes Cênicas, pela Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia (2002), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011 - 2012), Pós-Doutorado em História da Educação pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015 - 2016). Tutor do PET Pedagogia da UFC (2010-2015). É líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq - NHIME. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação e Antropologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Educação Contemporânea (Nietzsche e Foucault) e História e Memória da Educação (Biografias de Educadores do século XX e XXI/ Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto do pós-1964) e Antropologia da Educação (disciplinamento do corpo, sexualidade, práticas de escrita na cadeia e cultura negra/capoeira).

E-mail: gerardo.vasconcelos@bol.com.br

## Introdução

Pesquisar é se lançar para conhecer o mundo e as coisas que nos rodeiam. É o exercício espirituoso, alvissareiro e irrequieto em busca de conhecimento ou previamente despertado ou por razões necessárias à profissão exercida enquanto pesquisador (a). No tocante às pesquisas acadêmico-científicas estas devem ter sempre como principal finalidade a produção com o viés para o social, emancipação e realização existencial humanas individual e/ou coletivamente.

Ao pensarmos em efetuar uma pesquisa, faz-se necessário deixarmos explícita a problemática que lhe rodeia e/ou suas hipóteses e pressupostos peculiares a partir de um tema-título derivado de um assunto geral. A alternativa é circunstanciar o tema-problema a partir de uma interrogação ou questão geradora. É salutar ressaltar que, no caso do problema ser definido a partir de uma interrogação norteadora no âmbito das ciências sociais e da educação, geralmente, o método a ser perquirido é o método fenomenológico auxiliado com a hermenêutica como ciência da interpretação.

No caso específico desta produção, partimos de uma premissa consensual entre a grande maioria dos pesquisadores o fato de haver ainda uma relativa imaturidade teórica, epistemológica e metodológica na seara das pesquisas em educação se comparado com o já consolidado campo das ciências físicas e biológicas. Assim sendo, o fio condutor desta escrita parte da seguinte indagação: quais os fundamentos epistemológicos



e teórico-metodológicos fundamentais para as pesquisas em educação?

A presente escrita tem em seu teor pelo menos dois objetivos principais. O primeiro se encarrega em abordar de forma geral, as etapas ou fases principais que estruturam uma proposta de pesquisa acadêmico-científica em ciências humanas, sociais e, sobretudo em educação. O segundo tem como propósito apresentar sucintamente os aspectos históricos e os principais métodos de abordagens e paradigmas contextuais das pesquisas científicas, debatendo os fundamentos teórico-epistemológicos pertinentes e específicos às pesquisas nos domínios da educação.

### **Elementos estruturantes de uma pesquisa científica em educação: uma proposição**

As pesquisas e trabalhos acadêmico-científicos seguem padrões técnicos e estilísticos específicos de formatação, sistematização e organização. No Brasil, as normas mais utilizadas pelas instituições de ensino superior são as da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Entretanto, existem outras normalizações internacionais que são utilizadas, como: a MLA (*Modern Language Association*), a APA (*American Psychological Association*) e a Vancouver (desenvolvida, sobretudo para periódicos da área de saúde).

Os trabalhos científicos exigidos para términos de cursos superiores são: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para graduação e pós-graduação *lato sensu*, Dissertação de Mestrado, Tese de Doutorado e Relatório de Estágio Pós-doutoral, em âmbito do *stricto sensu*.

Os elementos pré-textuais são divididos em obrigatórios e não obrigatórios. Citando apenas os obrigatórios estes são:

capa, folha de rosto (com ficha catalográfica no anverso), folha de aprovação, resumo em língua vernácula e estrangeira e sumário. Dos elementos pré-textuais, o resumo carece de algumas considerações, haja vista que os demais seguem os padrões de suas respectivas instituições e, na falta destes, a ABNT os regula. Neste sentido, o resumo é texto de único parágrafo sem recuo inicial e em geral é retirado dos elementos sequenciais que compõem a introdução.

Os elementos textuais são formadores do conteúdo da pesquisa. Estes são divididos em introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução são acostados o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos (geral e específicos), o referencial teórico e a metodologia ou ambos com a denominação de fundamentação teórico-metodológica. Cabe esclarecer um ponto bastante importante e necessário referente ao referencial teórico, qual seja o fato de que em muitos trabalhos o referencial teórico ter sido confundido com revisão de literatura. O referencial teórico deve se referir às principais obras de pensadores que estabeleceram teorias consolidadas e que dão sustentáculo científico ao trabalho de pesquisa. Por outro lado, a revisão de literatura, por seu turno, são todas as fontes que possibilitam informações que subsidiam a construção do corpo textual como um todo.

Quanto aos elementos pós-textuais estes, em geral, também são compostos de elementos obrigatórios e optativos, sendo que as referências, antes denominadas de referências bibliográficas, são obrigatórias e imprescindíveis, pois se trata de todas as fontes de informação que fundamentaram cientificamente o trabalho de pesquisa. Em geral, após as referências seguem outros elementos pós-textuais sendo os apêndices e anexos os mais usuais.

Embora existam diversas maneiras de se iniciar uma pesquisa, ou seja, projetar um estudo de caráter acadêmico-

-científico propomos, nesta abordagem na esfera das pesquisas em ciências humanas, sociais e em educação que as pesquisas sejam iniciadas procurando identificar-circunscrever o objeto de pesquisa a partir da seguinte estrutura: 1) assunto; 2) tema-título; 3) problema (questões, hipóteses e pressupostos); 4) justificativa; 5) objetivos (geral e específicos); 6) referencial teórico; 7) metodologia; 8) cronograma; 9) referências. Mas, como desenvolver tais itens? Seguimos propondo a partir de alguns caminhos.

O assunto de uma proposta de pesquisa deve levar em consideração a grande área, área, subárea e setor específico do conhecimento e é definido, geralmente, a partir da indagação: o que pesquisar? Em seguida devemos pensar no objeto que nos interessa em pesquisar a partir do assunto delimitando-o no espaço-temporal. Não há segredo para delimitarmos um objeto de pesquisa desde que apliquemos as seguintes perguntas: Onde? Quando? A partir de tais indagações somos capazes de definir o recorte espaçotemporal que resulta no título da proposta de pesquisa. As perguntas para a delimitação temática são de caráter geral. Mas, no caso de área específica como a história, por exemplo, essas perguntas são essenciais para enquadramento historiográfico (contextual) da pesquisa perquirida.

Após delimitação do título da pesquisa, o próximo passo é captar e explicitar o problema que norteia o estudo identificando as principais questões gerais e específicas a serem consideradas e investigadas. O problema de pesquisa advém com base no porquê a temática precisa ser pesquisada. Lembremos que se há uma pergunta que traz à tona um problema, esta necessita de resposta resolutiva.

Definido o problema central como fio condutor da pesquisa, o próximo passo é a definição da justificativa. Esta se

fundamenta em alguns pressupostos básicos, tais como: o interesse pessoal e profissional, viabilidade, atualidade, principais estudos ou teorias anteriores e relevância que a temática suscita. É o momento em que o pesquisador esclarece resumidamente como chegou ao objeto de pesquisa, como o problema veio à tona, o porquê da escolha.

Por ocasião da construção da justificativa, deve ser referido também, caso já tenha ocorrido, os estudos realizados em relação ao objeto pesquisado e fundamentar a necessidade de retomar a pesquisa sob outro olhar. No caso de não ter estudos ou ter poucos estudos com o tema-objeto da pesquisa, se faz oportuno justificar a importância de se investigar a temática sugerida visando contribuir para a ciência e a sociedade a partir da proposta de investigação. Por ocasião da justificativa, é possível fazer uma revisão de literatura com base em fontes secundárias, acolhendo e descartando materiais bibliográficos, explicitando os critérios de exclusão.

É imperioso lembrar sempre que a revisão de literatura não deve ser confundida com o referencial teórico, haja vista que este último refere-se aos principais pensadores que teorizam consolidadamente sobre o assunto que se está pesquisando e que, por isso, devem fundamentar epistemologicamente a investigação. A revisão de literatura são as menções feitas nas diversas fontes que foram utilizadas para a construção da pesquisa. Neste item, muitos programas de pós-graduação e/ou diversas outras instâncias flexibilizam para que o referencial teórico seja construído juntamente com a justificativa. Ao discorrer sobre o o mesmo se faz necessário, além da descrição, um olhar comparativo e crítico construtivo sobre o que já foi abordado e que se pode ver de novidade na pesquisa ensejada.

O próximo passo a ser definido são os objetivos da pesquisa que se dividem em objetivo geral e específicos. Os objeti-

vos respondem a pergunta central da pesquisa: para que, implicitamente. Os objetivos esclarecem a finalidade da pesquisa e aparecem sempre utilizando verbos no infinitivo (avaliar, analisar, compreender, identificar, descrever, contribuir etc). O objetivo geral de uma pesquisa busca proporcionar uma visão ampla e focal do assunto e, normalmente, é feito em um curto parágrafo. Os objetivos específicos são derivados do objetivo geral sendo, de certa forma, um desdobramento do objetivo geral. As definições dos objetivos, geral e específicos, são feitas com a utilização de verbos peculiares.

Após a justificativa, em geral, vem a metodologia, no caso das pesquisas em educação, sobretudo. A metodologia se propõe deixar claro de como se vai fazer a pesquisa indicando caminhos, raciocínios, procedimentos, técnicas/instrumentos, fontes e operações cognitivas evidenciando o manuseio dialético entre a teoria e a prática e vice-versa no processo de construção da pesquisa. Nesta etapa é preciso definir com clareza: método de abordagem (explícita ou implicitamente), gênero, objetivo da pesquisa quanto ao tipo, abordagem, natureza, procedimento técnico (também chamado de método procedimental), fontes de informação, técnica/instrumento de coleta e técnicas de análise. As técnicas/instrumentos de coleta e de análise são, em geral, determinadas pelo tipo (s) de procedimento (s) técnico (s) e abordagem(ens) adotados podendo ser utilizado mais de um elemento metodológico em uma mesma pesquisa. À guisa de exemplo, este é o caso das técnicas de análise de dados que nas pesquisas de abordagem quantitativa são empregadas as estatísticas descritiva e/ou inferencial. No caso de a abordagem ser qualitativa, são utilizadas as técnicas de análise de conteúdo, do discurso e/ou das narrativas. Tais elementos metodológicos são interdependentes entre si a partir da grande área, área, subárea e setor específico de estudo.

Os métodos de raciocínio ou de abordagem clássicos debatidos neste estudo são: dedutivo, indutivo, dialética (ou método dialético), fenomenológico e hipotético-dedutivo, somados aos paradigmas contextuais do conhecimento. Geralmente, as pesquisas em ciências humanas, sociais e da educação (pedagogia) não comportam, em suas variadas etapas, apenas um único método de abordagem. O gênero da pesquisa diz respeito se esta é teórica, prática, empírica ou metodológica. O objetivo quanto ao tipo de pesquisa requer esclarecimento se o estudo é exploratório e/ou descritivo ou experimental. Quanto à abordagem, a pesquisa pode ser qualitativa, quantitativa ou ambas (mista-quali-quant). A natureza das pesquisas é caracterizada em básica/pura, básica estratégica ou aplicada. No tocante ao método procedimental ou procedimento técnico, este poderá ser laboratorial (experimental), bibliográfico, documental, estado da arte, de levantamento, com *survey*, *ex-post-facto*, pesquisa-ação, estudo de caso, participante, etnográfica, etnográfica, *design science*, *grounded theory* etc.

Por penúltimo, pertinente a proposta (projeto) segue o cronograma ou planejamento das etapas da pesquisa. Esse é um elemento muito questionado nas pesquisas em ciências humanas e sociais por ser visto como uma peça de herança positivista das ciências empírico-formais e formais. Muitas vezes nem exigido é. Mas trata-se de previsão de agendamento norteador de atividades que possibilitarão alcançar a realização da pesquisa em tempo hábil e previsto. O cronograma, embora observado com responsabilidade, não deve ser rígido, sobretudo no caso das pesquisas em ciências humanas, sociais e educacionais.

Finalmente, chegamos a ao último e primeiro elemento exigido na proposição inicial da pesquisa: as referências. É o último elemento obrigatório e o primeiro dos elementos pós-

-textuais indispensáveis no compósito da feitura do projeto de pesquisa e na pesquisa propriamente dita. Uma observação necessária em relação as referências é que elas são todas as fontes de informação utilizadas no corpo do texto da pesquisa. E não são mais referências bibliográficas. São apenas referências por não acompanhar a etimologia da palavra bibliográfica (livros). Ou seja, as informações utilizadas na construção da pesquisa podem ser oriundas de várias fontes e não somente de livros.

À guisa de exemplo e de conclusão deste tópico em relação à metodologia empregada para a construção deste texto, lembramos que esta escrita parte da indagação-problema ou questão geradora que orienta e reorienta os percursos a ser seguidos: quais os fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos fundamentais para as pesquisas em educação? Neste caso, em razão deste texto ter como fio condutor uma indagação e do campo epistemológico do conhecimento ser no âmbito das ciências da educação, o método de abordagem a ser empregado é o fenomenológico.

Quanto ao gênero, este estudo é do tipo teórico, em razão das fontes de informação serem fontes secundárias escritas e a discussão girar em torno de conceitos, ideias e buscar compreender aspectos epistemológicos. No tocante ao objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva em função do próprio gênero e do debate acerca de fatos e fenômenos. No que diz respeito a abordagem empregada, esta é qualitativa, por centrar-se em subjetividades e analisar informações narradas de forma organizada, mas intuitiva e interpretativa. Em relação à sua natureza, entendemos que esta escrita trata-se de uma pesquisa básica/pura, pois, mesmo promovendo conhecimentos úteis para a ciência esta não exige aplicação prática, obrigatória e previsível. Quanto ao método procedimental (procedimen-

to técnico) concebe-se que esta pesquisa é bibliográfica por fundamentar-se em referências teóricas já analisadas. Para a coleta de dados usamos como técnicas a observação direta e a revisão de literatura. Como técnicas de análise, empregamos a análise do discurso (RICOEUR, 1976; HEIDEGGER, 1981; MARTINS, 1984; PINTO, 1985; ESPOSITO, 1994; FERREIRA, 2002; DIEZ; HORN, 2004; BICUDO, 2005; MINAYO, 2010; GIL, 2010; MOREIRA, 2011; CHIZZOTTI, 2011; WELLER; PFAFF, 2013; POPPER, 2013).

### **Pesquisas em educação: paradigmas contextuais e epistemológicos**

As pesquisas em ciências humanas e sociais, de uma forma geral, e em educação, especificamente, por sua natureza e campo epistemológico estão vinculadas a abordagens, sobretudo qualitativas. Este é um fator paradigmático decisivo para produção, expansão e divulgação dessas pesquisas. No caso das pesquisas em educação, por seu turno, abrangem uma vasta gama de subáreas do conhecimento, bem como inúmeros e diferentes objetos de investigação, tais como: história da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, antropologia da educação ou imbricadamente: fundamentos filosófico-histórico-sociológico e antropológicos da educação. Mas, não se resume somente a isso. Diversas outras abordagens podem ser procedidas nas pesquisas em educação, como: política e gestão educacionais, currículo, ensino e aprendizagem, psicologia da educação, economia, biografias educacionais e um sem-número de abordagens particulares que envolvem problemas nos domínios historiográficos da educação. Esta enorme quantidade de objetos possível de ser investigada nas pesquisas educacionais tem exigido também uma gran-



de heterogeneidade de procedimentos teórico-metodológicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As pesquisas na área da educação com procedimentos técnicos antropológico-etnológico-etnográficos são noticiadas e efetuadas a partir do final do século XVI, em algumas regiões do continente europeu.

No século XVIII, o campo emergente das Ciências da Educação em países de língua alemã foi responsável por algumas abordagens novas, assim como estudos que foram explicitamente vinculados a uma perspectiva educacional (WELLER; PFAFF, 2013, p. 14).

Ainda na segunda metade do século XVIII, autores como Rousseau, La Roche, Helene Unger, Trapp e Niemeyer desempenharam ações importantes visando fundar uma pedagogia científica moderna por meio de pesquisas com métodos biográfico e etnográfico “como fonte para a compreensão de processos educacionais e formativos de sua época ou sociedade” (WELLER; PFAFF, 2013, p. 14).

Já ao final do século XIX e início do século XX, com a ascensão e fecundidade das discussões epistemológicas e metodológicas, as pesquisas em ciências sociais e consequentes abordagens qualitativas foram alavancadas pelas novas “tradições da Hermenêutica, da Fenomenologia e da Sociologia do Conhecimento nos países de língua alemã. Nos Estados Unidos da América esse impulso se deu pelo Pragmatismo, Interacionismo Simbólico e Etnometodologia sociológica (WELLER; PFAFF, 2013).

No Brasil e em muitos outros lugares do mundo ocidental, somente a partir da segunda metade do século XX com grande contribuição do movimento historiográfico da escola dos *Annales* franceses, sobretudo a partir da terceira geração sob a nomenclatura de *Annales: Économies, Sociétés, Civilisa-*

tions (Anais: Economia, Sociedade e Civilização) e a ampliação dos objetos de pesquisas, problemas, diversidade e pluralidades de fontes, as pesquisas em ciências sociais e nos domínios da educação se expandem e se consolidam de forma sistemática. Mesmo assim, o desenvolvimento expansivo dessas pesquisas não foi e/ou não é tão harmônico-hegemônico e pacífico em seus domínios epistemológicos e teórico-metodológicos (BURKE, 1991; SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013).

Decorrente dessa heterogenia e desarmonia no campo das ideias, muitas discussões acaloradas vieram à tona em meados do século XX sempre pontuando acerca dos objetos de pesquisas em educação serem ou não postos às experimentações. Neste sentido e como resultado dessas discussões, as pesquisas nos domínios da educação, gradativamente, tomaram a cabo, em sua grande maioria, estudos investigativos empíricos visando compreender os multifacetados problemas que envolvem a educação. Devido a isso, um elevado número de pesquisas educacionais com diferentes estruturas e função passaram a exigir também maior atenção na qualidade de suas definições e orientações metodológicas.

No Brasil, as dificuldades em encontrar caminhos ou percursos metodológicos capazes de atenderem as demandas nas pesquisas em educação, sobretudo nas décadas de 1950 a 1970, devem-se as fortes influências e tentativa de emprego dos métodos e procedimentos aplicados às ciências empírico-formais às pesquisas educacionais como condição *sine qua non* para categorizar uma pesquisa como científica ou não. Em outras palavras,

Observar com precisão e controle, e, mensurar passa a ser condição de cientificidade. Na área de educação isto veio se mostrando, por exemplo, nos estudos da relação professor-aluno através

de escalas ou planilhas, nos estudos de rendimento escolar e suas associações com diferentes variáveis, nas medidas das condições para alfabetização, no uso de técnicas sociométricas ou psicométricas, etc. (GATTI, 2003, p. 2).

Com efeito, apesar da abertura e possibilidade em efetuar pesquisas com os mais variados objetos de investigação nas ciências humanas em geral e nas ciências da educação, especificamente, o pesquisador teria de estar atávico a padrões e caminhos metodológicos semelhantes aos empregados às chamadas ciências da natureza e a persecução de seus métodos e procedimentos.

Os métodos científicos do mundo moderno e contemporâneo foram sistematizados a partir do início do século XVII com a finalidade precípua de obter conhecimento julgado real e válido por meio do olhar do sujeito sobre um objeto investigado. Deste modo, as pesquisas mesmo em ciências humanas e em educação, deviam e devem seguir o determinismo mecanicista postergado a partir da revolução científica da segunda metade do século XVI que possibilitou o advento dos métodos científicos (FEYERABEND, 1986).

Primeiramente, o método de abordagem indutiva surge com base no empirismo experimental sob a égide argumentativa baconiana de que o saber científico deve ser usado para proporcionar o desenvolvimento humano através da transformação da natureza em benefício do ser humano, sobretudo após as significativas descobertas de cientistas como Copérnico e Galileu. Segundo Francis Bacon (1561-1626) a abordagem indutiva adquire o conhecimento científico com base em: 1) coleta de informações partindo da observação direta e rigorosa da natureza; 2) Reunião, organização sistemática e racional dos dados coletados; 3) Formulação de hipóteses a partir dos

dados colhidos; 4) Comprovação das hipóteses a partir de experimentações. Os principais representantes desse método, além de Francis Bacon, são também os empiristas Thomas Hobbes, John Locke e David Hume. Ressalve-se que desse método deriva o paradigma do positivismo sistematizado por Augusto Comte.

Em seguida a proposta de abordagem indutiva de Francis Bacon, René Descartes (1596-1650) propõe um novo método como científico: o cartesianismo ou método dedutivo a partir de sua obra *Discurso do Método*. Pelo método dedutivo, a captura do conhecimento científico, “verdadeiro” é possível através da percepção do objeto pelo sujeito a partir de exercícios sensitivos e racionais organizados metodologicamente. O cerne do método dedutivo é que o mundo pode ser compreendido basta que o sujeito observe seu objeto, domine-o e encontre leis universais capaz de explicar todas as coisas, como seria o caso de explicar o mundo a partir de equações matemáticas, segundo a tradição cartesiana. Os representantes clássicos do método dedutivo, a mais de Descartes, são os também racionalistas Baruch Spinoza e Gottfried Leibniz.

O método dedutivo pertencente às ciências formais,

[...] onde a racionalização ou combinação de ideias – em sentido interpretativo – vale mais que a experimentação de caso por caso [...] é a marcha de uma *visão orgânica para uma visão mecânica* [...], o raciocínio que caminha do *geral para o particular* [...] (MORAIS, 1988, p. 58-59, *sic*).

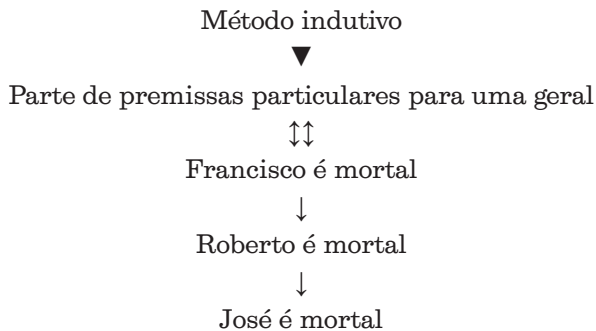
É salutar lembrarmos que do método dedutivo sobressai o paradigma do funcionalista representado, sobretudo por Émile Durkheim.

Quanto ao método indutivo tende a fazer o caminho inverso do dedutivo. Partindo de uma experimentação particular concreta visando chegar a uma previsibilidade geral por meio

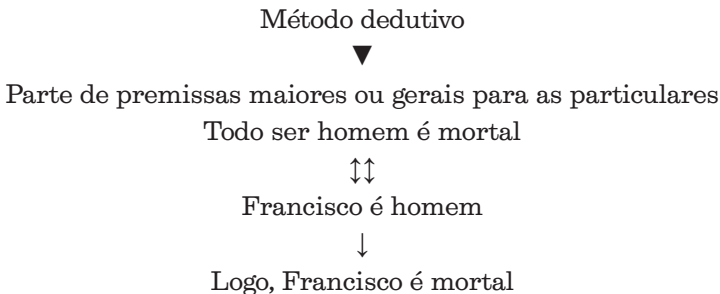
de leis universais. “Mas não seja admitido o ponto de vista de que a indução obtém, necessariamente, conclusões gerais verdadeiras. Isto é ingênuo [...]” (MORAIS, 1988, p. 61).

Esses métodos chegam a encontrar enormes dificuldades no âmbito das ciências humanas porque “[...] a previsibilidade nos seres humanos nunca é suficiente para que as ciências do homem avancem, em sua capacidade de previsão e controle, tão tranquilamente quanto as ciências empírico-formais [...]” (MORAIS, 1988, p. 63).

É possível exemplificar rápida e simbolicamente os métodos indutivo e dedutivo a partir de suas premissas:



Manoel é mortal. Conclusão ou premissa global: ora, Francisco, Roberto, José... e Manoel são homens. Logo, (todos) os homens são mortais.



Conclusão ou premissa geral: se todo homem é mortal e o ser tal é homem, então o ser tal é mortal (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Em relação método hipotético-dedutivo acionado por Popper (2013), ao final, é um pouco do método indutivo e dedutivo. Ou seja, o pesquisador não dispende de uma teoria geral parte do indutivismo, busca organizar e sistematizar informações para formular uma teoria geral formulando e testando as hipóteses para em seguida utilizar o dedutivismo. Ou seja, utiliza-se da lógica racional dedutivista e da empiria indutivista por meio de um processo de negação/afirmação das hipóteses testadas. Sua consistência se fundamenta no fato de que diante das insuficiências de conhecimentos disponíveis para a explicação/validação de determinado assunto, surge um problema. Visando explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses.

[...] Das hipóteses formuladas deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses [...] (GIL, 1999, p. 30).

Percebe-se que, se por um lado o método dedutivo procura de todas as formas confirmar a hipótese, o método hipotético-dedutivo, ao contrário, busca insistentemente evidências empíricas para invalidar essa ou essas hipóteses. Em suma, o método hipotético-dedutivo é, ao final, a junção da parte racional do método dedutivo com a parte experimental do método indutivo que negando realiza a testabilidade para validação ou não. É válido destacar que do método hipotético-dedutivo (que poderia ser chamado até de indutivismo-dedutivismo) procede o neopositivismo como paradigma do conhecimento.

Com relação à dialética ou método dialético, este tem como premissa primeira à crítica ao objeto pesquisado e seu

estado real. Isso requer investigação de todo o processo para se compreender o objeto na forma que se percebe. A dialética ou arte da discussão tem características e princípios peculiares e pertinentes às ciências do espírito e da educação o que não é válido ou mesmo interessante às ciências empírico-formais e formais. No campo da filosofia a dialética já está presente na Grécia antiga no pensamento heraclitiano quando cria que toda a matéria está em constante estado de transformação de modo que não podemos tomar banho duas vezes em um mesmo rio. Por outro lado, se para Heráclito tudo flui e o mundo se encontra em um estado constante de transformação, Parmênides é monista, ou seja, para ele só existe uma realidade que nunca muda criando a pedra fundamental do princípio de identidade.

Por seu turno, na Grécia clássica, Sócrates se utiliza do método dialético como método de ensino na medida em que buscava contradizer o pensamento de seus aprendentes visando provocar nestes o desejo de conhecer a partir da maiêutica. Porém, embora Platão tente defender a dinâmica da realidade com base nos princípios da dialética o que prevalece é a estática adotada por Aristóteles na lógica formal com base no princípio de identidade e da contradição dos dois polos da dialética: tese x antítese. Esse pensamento da lógica formal aristotélica da realidade não mutável de fundamentos parmendianos prevalecerá por toda Idade Média e parte da Moderna com a ideia de que a estática se sobrepõe a dinâmica. É com Hegel que aparecerá o terceiro elemento, a síntese, como o resultado somador e não excludente da tese e da antítese. Com isso, Hegel sustentará que a contradição é sim o que dá dinamicidade a vida através do movimento. Síntese é, pois, o somatório do que há de melhor na tese e na antítese. Enfim, a dialética

é o diálogo das coisas entre si; das coisas com os homens e dos homens consigo mesmos e com os

outros homens. A dialética moderna é um movimento filosófico recorrente e autocrítico que, partindo, na Europa, de Hegel, passa por Marx, Lenine, Gramsci, Lucaks, Sartre e outros e, no Brasil, vem aninhar-se no pensamento de Álvaro Vieira Pinto na década de 50/60. De Vieira Pinto, partem dois seguimentos que vão abrigar-se em um Grupo capitaneado por Demerval Saviani, que vai criar a pedagogia histórico-crítica, valendo-se lembrar que essa pedagogia não contempla o lado existencialista e fenomenológico já presente em Vieira Pinto. O outro seguimento dialético, contendo já elementos existencialistas e fenomenológicos, vão informar a pedagogia dialético-fenomenológica de Paulo Freire. (SOUZA, 2003, p. 5-6).

Em suma, a dialética é a capacidade da crítica e autocrítica da realidade social integrando subjetividades e objetividades, compreendendo e interligando a partir da análise concreta à teoria e à práxis levando em conta o contexto das ações humanas em sua totalidade. Pela dialética, os fatos não devem ser considerados fora do contexto social, político, econômico e cultural e, sobretudo educacional. Seria, pois, averiguar como sujeitos pesquisadores o que os discursos prometem ou falam sobre a educação e o que ocorre na prática (WACHOWICZ, 2001; GIL, 2010; LAKATOS; MARCONI, 1991).

Ressaltemos que em meio a tantos, a partir da dialética de Marx, deriva mais um “ismo” como paradigma, o materialismo – o histórico (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2013; BARROS, 2011).

Por seu turno, o método fenomenológico difundido por Husserl nem é dedutivo e nem indutivo ou outro. Preocupa-se com a descrição direta do fenômeno, tal qual como é. A realidade é construída socialmente a partir da compreensão interpretativa do vivido e sentido cotidianamente. A realidade não é



unilateral. Existem tantas quantas forem interpretadas pelos sujeitos/atores do processo de construção do conhecimento, a partir da observação do fenômeno percebido (BICUDO, 2000).

A fenomenologia nas pesquisas educacionais atua, sobretudo por meio da etnometodologia e da etnopesquisa. A primeira como crítica sistemática ao positivismo de Comte, Durkheim e Weber permitindo aos sujeitos terem e darem sentido no/ao mundo. A segunda, além de seguir as trilhas da primeira, contraria a farsa ilusória da neutralidade científica nas ciências do espírito e da educação, a pedagogia e

afirma que a prática do fazer/construir conhecimentos e saberes não está separada do seu contexto de manifestação. Ambas podem auxiliar no processo de construção e emancipação dos saberes e dos sujeitos. (MAIA; ROCHA, 2016, p. 718).

Os campos de saberes ou domínios das ciências humanas, sociais e da educação são vislumbrados por Santos Filho e Gamboa (2000, 2007), sobretudo a partir do final da década de 1970, em direção a três paradigmas fundamentais: o quantitativo-realista, o qualitativo-idealista e o dialético-materialista. O primeiro com base em estudos empírico-analíticos relacionados a métodos quantitativos objetivistas com foco no resultado. O segundo pertinente a abordagem de estudos fenomenológico-hermenêuticos qualitativos com olhar para todo o processo, subjetivismo e contexto. A terceira tradição paradigmática reivindicada pelos neomarxistas trata as produções de pesquisas em ciências sociais e educacionais na perspectiva da criticidade e questionamento de toda e qualquer realidade posta.

É racional ressaltar que, no âmbito da primeira tradição de base quantitativo-realista extraída a partir dos resultados da revolução científica das ciências empírico-formais e formais do século XVII, deve haver uma unidade nas ciências

e conseqüentemente um único método a ser seguido na produção do conhecimento científico. Por outro lado, no tocante à segunda tradição, a qualitativo-idealista, na seara das ciências sociais e humanas deve haver um método específico haja vista que as interpretações subjetivas pertinentes às ações humanas não podem ser captadas e mensuradas a partir de um determinismo mecanicista como quer o método quantitativo-realista.

Pois, é justamente a partir da apreensão das contradições inerentes da realidade social que se dá a aproximação intelectual contínua com a realidade, com os postulados teóricos, práticos, sociais, filosóficos, culturais e artísticos de uma política educacional, [...]. (DEITOS; SOBZINSKI, 2015, p. 117).

Assim, o paradigma neomarxista da dialética materialista da teoria do conhecimento ou a “unidade dos contrários” ou o “terceiro excluído” que busca compreender a unidade entre quantidade e qualidade como resultado desses fatores contrários na pesquisa científica.

## **Conclusão**

Os caminhos para se realizar uma pesquisa científica em ciências humanas, sociais e em educação devem seguir alguns pressupostos intelectuais pertinentes às diversas searas do conhecimento determinadas pelos padrões da ciência moderna e contemporânea. O que exige, *a priori*, um planejamento sistemático com definições/delimitações, foco e/ou escopo com vistas ao desenvolvimento dos principais elementos para a estrutura textual.

Assim, ao pensarmos na realização de um trabalho de pesquisa, precisamos compreender e explicitar seus principais

elementos estruturantes, a saber: elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais procurando desenvolver ideias, pensamentos e reflexões no campo teórico e análises e procedimentos empíricos e, ao final, gerar e escrever o artefato bibliográfico seguindo normas e técnicas sistematicamente.

## Referências

BARROS, José D'Assunção. *Teoria da História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Vols. 1,2,3, 4).

BICUDO, M. A. V. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales: 1929-1989*. São Paulo: Edit. Univ. Estadual Paulista, 1991.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. *Orientações para elaboração de projetos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DEITOS, Juliano Marcelino Deitos; SOBZINSKI Janaina Silvana. *Impulso*, Piracicaba. v. 25, n. 63, maio-ago.. p. 101-118, 2015.

ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa qualitativa: modalidade fenomenológico-hermenêutica. Relato de uma Pesquisa. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (Org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

HEIDEGGER, M. *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. São Paulo: Moraes, 1981.

GATTI, Bernadete A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. *Nas redes da educação*, Campinas, v.2, outubro/2003. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/revista/gatti.html>> Acesso em: 28 dez. 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago.,2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, José Damião Trindade. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 11, n. 3, set./dez. p.718-736, 2016.

MARTINS, Joel. Psicologia da Cognição. In: MARTINS, Joel; DICHTCHEKENIAN, Maria Fernanda (Org.). *Temas fundamentais de fenomenologia*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAIS, Regis de. *Filosofia da ciência e da tecnologia: introdução metodológica e crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MOREIRA, Marco Antonio. *Metodologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

POPPER, KARL. *A lógica da pesquisa científica*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Orgs.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, Geraldo Lopes. Dialética e educação – dialética e violência – dialética e felicidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n.1, 2003, p. 1-17.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 2 , n.3, jan./jun., p. 171-181, 2001.

WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

## REFLEXIONES ACERCA DE LOS TRABAJOS FIN DE GRADO Y FIN DE MÁSTER

Grupo de Investigación Instituto de Desarrollo Local, Universidad de Huelva (España)

### MARÍA BAHAMONDE-RODRÍGUEZ

Graduada en Administración y Dirección de Empresas (2017), Graduada en Turismo (2017). Cursando Máster en Asesoría Jurídica de la Empresa (2017-2018). Líneas de investigación: investigación educativa, desarrollo local, turismo, agricultura e industria agro alimentaria.

E-mail: maria.bahamonde.rodriquez@hotmail.com

### CRISTINA PÉREZ-MORA

Graduada en Administración y Dirección de Empresas (2017), Graduada en Turismo (2017). Cursando Máster en Dirección de Empresas Turísticas (2017-2018). Líneas de investigación: investigación educativa, desarrollo local, turismo, agricultura e industria agro alimentaria.

E-mail: crispeeme@gmail.com

### FRANCISCO JAVIER GARCÍA-DELGADO

Doctor en Geografía e Historia (2003). Máster en Docencia Universitaria por la Universidad de Huelva (España) (2009). Profesor en la Universidad de Huelva (España) (desde 2003). Miembro del Grupo de Investigación Instituto de Desarrollo Local (IDL) de la Universidad de Huelva. Líneas de investigación: investigación educativa, desarrollo local, turismo, agricultura, distribución comercial e industria agro alimentaria.

E-mail: fcogarci@uhu.es

## Introducción

El aprendizaje por competencias ha motivado que en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se asista a un proceso de insistencia en el aprendizaje autónomo. Dentro del mismo, la realización de trabajos introductorios a la investigación o técnicos es un recurso habitual. De esta forma, tanto los Grados (titulaciones de 4 cursos en España) como los Posgrados o Másteres Oficiales (titulaciones de 1 ó 2 cursos en España) presentan un “trabajo de fin de estudios”, en el que los alumnos demuestran la adquisición de competencias y/o conocimientos. Así, lo establecen las normativas estatales (RD 1393/2007, de 29 de octubre; RD 861/2010, de 2 de julio), y sucede también en el ámbito de la Enseñanza Superior (ES) en la mayor parte de Europa y América, aunque bien es cierto que las tesis de licenciatura o de grado son más escasas (en muchos países se convalidan los estudios en exámenes nacionales).

Como bien dijera Umberto Eco (1977) en *¿Cómo se hace una tesis?* en la Tesis Doctorales (TD) es necesario abordar una serie de problemas, que no son ajenos a Trabajos Fin de Máster (TFM) y Trabajos Fin de Grado (TFG), aunque los mismos también tienen particularidades, como se verá. El primer problema al que se enfrenta la institución (claustro de profesores de la misma, diferentes grados y posgrados...) es que TFG y TFM se convierten en un requisito indispensable para

adquirir el título, y su orientación es realizar “un trabajo inédito” (sujeto a las normativas estatales, autonómicas y de las propias universidades) que bien pudiera ser una introducción a la investigación en el primer caso, y una investigación básica en el segundo (aunque su desarrollo depende de las normativas que lo amparen) (SÁNCHEZ y TOVAR, 2011). Así pues, se le pide a alguien que realice un trabajo para el que, en general, no ha recibido formación durante el período docente. El segundo problema, no menos importante, es que los docentes plantean la tutorización y/o dirección como un proceso de creación científica, en el que el docente tiene conocimientos suficientes como para desarrollar un trabajo de investigación. Pero esto no es cierto en la mayor parte de los Grados (exceptuando los experimentales) y Posgrados (especialmente los profesionalizantes), donde se somete al estudiante a teorías y prácticas redundantes, en las que la investigación (y el propio aprendizaje autónomo) están limitados por el marco en el que se desarrolla el propio proceso (GARCÍA-DELGADO *et al.*, 2011), dejando poco espacio al ensayo (quizás polarizado en los estudios de Ciencias Experimentales y Humanidades). Estos dos problemas conllevan a un contrasentido en muchos casos, y si el punto de partida es erróneo el desarrollo y su resultado difícilmente serán acertados..., “no sabemos lo que queremos de un TFG o de un TFM”.

De las dificultades encontradas a lo largo de los años surge este trabajo como guía (más indicativa que completa) para abordar un Trabajo Fin de Grado o un Trabajo Fin de Máster con ciertas garantías.

Las propuestas de este tipo no son abundantes desde la Universidad, y el hito de partida lo supuso el libro citado de Umberto Eco (1977), que nos habla de un trabajo extenso, la Tesis Doctoral, y que en parte bien sirve para introducir, como se ha dicho, a la temática, aunque es extenso y necesita



ser adaptado. Sin embargo, trabajos posteriores han querido hacer las funciones de tutoriales (VERA y BRIONES, 2014), al tiempo que se desarrollaban los estudios preocupados por el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje autónomo (FERNÁNDEZ MARCH, 2006) y evaluación (VALDERRAMA *et al.*, 2009; BONILLA *et al.*, 2012; VERA Y BRIONES, 2014), la escritura académica (CORCELLES *et al.*, 2013) en el contexto del desarrollo de la innovación docente y las investigaciones de este tipo generadas por el EEES y por los procesos de acreditación del profesorado, teniendo siempre en cuenta el marco de formación en competencias (TOBÓN, 2008; FERNÁNDEZ MARCH, 2006). Las dificultades surgidas y las necesidades han llevado a la publicación de algunos manuales, ya sean genéricos (GARCÍA y MARTÍNEZ, 2012; FERRER CERVERÓ *et al.*, COORDS., 2013) o centrados en campos científicos concretos (DEL PINO y MARTÍNEZ, 2015), pues las exigencias son sustancialmente diferentes entre sí (RULLÁN *et al.*, 2010, p. 74). También proliferan con cierta frecuencia las webs que indican cómo hacer los trabajos, pero algunas de ellas son de cuestionable interés.

Aparte, son muy útiles, y sirven como modelos publicaciones científicas sobre cómo hacer investigaciones fácilmente, que dotan de un cierto corpus.

Es necesario tener en cuenta que el desarrollo de TFG y TFM se inscribe en un contexto, en el que la superestructura va a condicionar su desarrollo, a través de normativas. Así, tendremos un marco institucional y diversas dimensiones que los condicionan.

El primero es el marco institucional (GARCÍA-DELGADO *et al.*, 2011) que en el contexto universitario español, está caracterizado por la descentralización y la libertad de cátedra. Por otra parte, se encuentran las Universidades, que desarro-

llan la normativa en función de su autonomía, y que da como resultado normativas marco, que son adaptadas (o no) por los diferentes Centros (responsables de los procesos, la planificación docente y la gestión integral de sus distintos componentes).

La dimensión curricular (Memoria de Verificación o Plan de Estudios) de TFG y TFM están establecidas por la verificación de las titulaciones, que determina aspectos clave (competencias, contenidos, objetivos, número de horas presenciales y no presenciales, etc.). En todos los casos, por las normativas estatales citadas, se establecen TFG y TFM como materias obligatorias en los planes de estudios de Grado y Posgrado, con una carga de créditos variable entre 6 y 12 ECTS<sup>1</sup>. Los detalles serán establecidos a través de una Guía Docente, como plasmación del marco institucional (que pretende la homogeneidad de las asignaturas), siendo aquí donde se establecen contenidos, competencias y objetivos de las asignaturas.

La segunda dimensión es la dimensión contextual. En este sentido, las asignaturas TFG y TFM se sitúan al final de los planes de estudios, pero existen diferencias sustanciales, dado que el número de estudiantes puede discrepar (mucho mayor en el caso del Grado), influyendo ello sobre la elección de tutor/director y de tema para TFG y TFM. En el caso del TFG la población es más homogénea (estudiantes de una misma titulación), mientras que en el TFM pueden encontrarse alumnos de muy diversa formación de Grado (con la excepción de los Másteres Profesionalizantes, en los que el acceso es restringido).

La dimensión organizativa es la tercera, e influye decididamente en el sistema adoptado para el reparto de trabajos

---

<sup>1</sup> ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), el cómputo de horas total es de 25 horas por cada crédito, entendiendo las clases presenciales y las horas no presenciales (preparación, estudio, redacción, etc.).

(elección de temas y tutores/directores; límite de trabajos dirigidos, líneas ofertadas por Departamentos/Áreas de Conocimiento) y para la presentación del mismo (defensa pública, presentación de paneles con interrogatorio, etc.). Además, es el marco en el que se establece la existencia, o no, de cursos de formación específica para los estudiantes.

La última dimensión será la dimensión personal, esa que, con excesiva frecuencia, la institución y el profesorado olvidan, refiriéndose a la carga de trabajo en el conjunto de las actividades desarrolladas por el profesorado (investigación, docencia y gestión).

## **Metodología**

El presente trabajo se ha elaborado siguiendo una doble metodología cualitativa.

En primer lugar, los datos recogidos desde 2003 en la dirección de TFG y TFM, así como en la participación de tribunales de los mismos<sup>2</sup>. A partir de ellos se recopilan una serie de cuestiones planteadas por los alumnos o derivadas de los TFG y TFM realizados y se seleccionan temas de interés:

1. Elección de Director/Tutor
2. Elección del tema. Formulación de hipótesis y objetivos
3. Metodología de investigación (fuentes primarias)
4. Fuentes (secundarias)
5. Estructura del trabajo y extensión
6. Periodización

---

<sup>2</sup> F. J. García-Delgado ha dirigido/tutorizado 41 TFM, 27 TFG y 14 Tesis de Máster (Títulos Propios) y participado en Tribunales de 9 Trabajos de Doctorado, 69 TFM, 15 Tesis de Máster (Títulos Propios) y 14 TFG, fundamentalmente sobre turismo, desarrollo local y rural y alimentos de calidad.

7. Redacción y formato
8. Revisión
9. Presentación
10. Evaluación de resultados

A partir de estos diez temas se propone a dos alumnas que se inician en la investigación en Ciencias Sociales que identifiquen las diez cuestiones-clave que se plantearon en su día para la elaboración de su Trabajo Fin de Grado.

La estructura del trabajo es el resultado de cruzar la información obtenida a través de los dos instrumentos cualitativos, presentando cada uno de los epígrafes la respuesta a tres cuestiones:

1. ¿Por qué se cuestiona?
2. ¿Cómo afecta el marco?
3. ¿Cuáles son las propuestas?

## **Elección del Director**

En el caso de los TFG los alumnos se encuentran por primera vez ante una investigación y en el caso de los TFM, si ya han realizado un TFG (su obligatoriedad es relativamente reciente, *cf. supra*) ante la segunda. Ello causa mucha incertidumbre, y no sabe muy bien el cómo actuar para realizar su trabajo.

Generalmente, los Centros (para TFG) y la Dirección del Título (para TFM) establecen un listado de temas y/o tutores/directores, a veces identificando sólo las Áreas de Conocimiento o Departamentos (Modalidad A, relativamente infrecuente en los másteres, salvo que los mismos tengan muchos matriculados), pero dejan la posibilidad de que los alumnos

elijan una modalidad en la que de mutuo acuerdo se pueda establecer un tema entre profesores y alumnos (Modalidad B, que predomina en los TFM y representa sólo una parte de los TFG).

La asignación de tutores a través de la Modalidad A es competitiva (generalmente se toma en cuenta la nota media del expediente del alumno, pero a veces se incorporan otras variables: asignaturas optativas cursadas, menciones o especialidades, etc.). El problema reside en que el alumno debe elegir, en orden de prelación, varias opciones, y le corresponderá la que su expediente le facilite, y con frecuencia no conoce los entresijos de la Academia... Al final, el alumno y el tutor pueden encontrarse con que “no se entienden” o “ninguno de los dos quiere trabajar con el otro”, es el docente, como profesional quien debe facilitar esta labor.

Si es la Modalidad B, la recomendación para los estudiantes es que:

- Se elija a un profesor cercano y accesible, incluso con cierta “afinidad personal” (que su enfoque de los temas coincida con los planteamientos personales), no a uno que sea posible que no se vea en todo el proceso de elaboración del trabajo.
- Se elija a un profesor que disponga de tiempo para guiar a los estudiantes en su camino hacia esa investigación.

La acción tutorial del Centro resulta fundamental para que el proceso sea culminado con éxito, y deben hacerse reuniones previas con los alumnos matriculados de la asignatura. En algunos casos, los Másteres tienen asignaturas o cursos específicos, pero en el caso de los TFG no siempre está presente, recayendo la mayor parte de este trabajo en los tutores, que ya

han sido elegidos o asignados por el propio Centro. Una buena alternativa es establecer talleres de TFG obligatorios para los estudiantes, pero no todos los talleres tienen la misma validez para los trabajos.

Por lo general, las normativas establecen la labor de tutores y/o directores de trabajos. En el caso de la Universidad pública española, el profesorado carece de reconocimiento por ello, sólo a veces compensado con horas y otras considerado un encargo docente, por ello su dedicación a veces es limitada y, con excesiva frecuencia, se limita a la elección del tema, planteamiento del trabajo y revisión del mismo y la firma de autorización para la defensa.

### **Elección del Tema. Formulación de Hipótesis y Objetivos**

La elección del tema ha sido establecida como uno de las claves en la elaboración del TFG y TFM. En el caso de la Modalidad B, el tema es acordado previamente, mientras que en la Modalidad A el tema es abordado a posteriori.

Inicialmente, los problemas son diferentes entre modalidades. En la Modalidad A el primer problema es la elección (*cfr. supra*) y el segundo que la idea que tutor y alumno tienen del tema puede ser diferente. Es necesario buscar el interés de ambos, y un buen consejo para el profesor es que pida a su tutorizado que aplique la “teoría de la ventana”, consistente en que el interesado abra su ventana y observe lo que vea será su objeto de estudio. El aporte personal en un trabajo siempre es positivo (pese a que hay que superar la subjetividad de la cercanía al tema), por eso hay que detectar las prioridades personales. Si el estudiante no tiene mucha imaginación suele ser eficaz que haga trabajos de contraste (contrastar las hipótesis

y metodologías aplicadas en otro ámbito de estudio), análisis de caso (mediante metodologías ya contrastadas), etc.

En la Modalidad B hay que llegar a un acuerdo previo, pero en este caso a veces se tiende a introducir, más que un tema una línea de investigación, razón por la que los Centros terminan solicitando al alumno una descripción del TFG o el TFM. Muchas veces el tema se corresponde con alguno de los temas abordados con las clases de ese profesor. Pero, con frecuencia, los alumnos proponen a los docentes temas en los que ellos no son especialistas o superan su disciplina. El tutor/director ha de ser honrado y decirle al estudiante qué le puede dirigir, y cuáles serían los problemas si siguiese adelante en su empeño, a la vez que indicarle quién podría llevarle ese TFG o TFM.

Es adecuado recomendar al estudiante que antes de establecer el tema lea sobre este o sobre el contexto en el que se enmarca el problema. Ello permite centrarse y evita “inventar la pólvora, de demostrar algo que ya ha sido ampliamente demostrado o de aplicar métodos que han mostrado ser ruinosos.” (ECO, 1977, p. 31). Las lecturas recomendadas pueden ser manuales, prensa especializada y publicaciones científicas (para este momento es recomendable obviar las monografías y centrarse en pocos artículos que tengan una buena revisión de la literatura sobre el tema —interesantes resultan los estudios bibliométricos e historiográficos, que proliferan en los últimos años, al socaire del desbordamiento de la información en red.). Las lecturas han de ser orientadas por el tutor/director, quien debe conocer la literatura científica, los repertorios temáticos (ya sean bases de datos o de otro tipo) son de gran ayuda.

Los temas pueden ser muy variables, y sería interesante hacer un análisis bibliométrico sobre ellos, pero no es la intención de este estudio. Lo importante, como bien dijo U.

Eco (1977), es no inventarse un problema para después solucionarlo, sino afrontar un problema real sobre el que se pueda realizar una investigación. Es interesante que el tema pueda ser suficientemente amplio e importante como para iniciar una línea de investigación, que lleve al alumno a iniciarse en la misma (TFG), avanzar en ella (TFM) y profundizar en la misma (TD), debe ser atractivo e interesante. Ello tiene que ver con la delimitación del objeto de estudio y de la propia investigación, dado que no debemos pretender que un estudiante de TFG termine escribiendo un artículo para una revista JCR, ese puede ser el resultado, pero nunca el objetivo (desvirtúa el modelo de aprendizaje, supone la participación del tutor por encima de lo que debe ser, etc.), si bien esta sí debe ser la política de TFM (con la excepción de los Másteres Profesionales) y de TD, en los que supone una validación del trabajo realizado. Es evidente que el fin último es la autorregeneración de la Universidad que, necesariamente, se alimenta de la formación de estudiantes, los profesores del mañana.

Todo tema, especialmente en Ciencias Sociales, debe estar limitado en el espacio y en el tiempo. Es decir, debe abordarse un problema en un espacio concreto (con límites administrativos, acordes con la información oficial y estadística existentes: municipal, regional, estatal) y en un tiempo concreto (con una fecha de inicio y de finalización de las series a analizar...). La coherencia espacial y temporal son importantes, pero no menos lo es pensar que, a diferencia de las TD, los TFG y TFM responden a unas horas concretas de estudio y son trabajos “finitos” (*cf. infra*). Proponerse ámbitos geográficos desmesurados o análisis temporales excesivamente largos puede llevar a que no se concluya nunca el trabajo. De nuevo, se trata de una dosis fuerte de realismo. El estudio ha de ser viable, si el alumno no puede acceder a los datos (*cf. infra*) o



desplazarse a hacer cuestionarios o entrevistas... el tema es fallido antes de empezar.

La formulación de hipótesis es fundamental para el desarrollo del trabajo. La contrastación de las mismas debe realizarse de forma adecuada, pero para ello hay que trabajar la propia formulación (como enunciado a contrastar o como proposición causal). Es en este punto en el que el tutor/director debe participar activamente, corrigiendo las desviaciones de quien nunca ha realizado una investigación (TFG) o está intentado profundizar en ella (TFM).

En relación con la hipótesis, los objetivos generales (un máximo de uno o dos en el caso del TFG, hasta cinco en el TFM) y específicos (cuatro o cinco es un buen número para TFG, no recomendables más de diez para los TFM) deben derivar de esta, debe existir una correlación. Los objetivos siempre se expresan en verbos de acción intelectual en infinitivo (estudiar, determinar, establecer, analizar, diagnosticar, proponer, etc.) y deben estar siempre desarrollados a lo largo del trabajo. No es perdonable que uno de los objetivos no haya sido abordado en el estudio realizado (indica falta de cuidado en su desarrollo).

## **Metodología de Investigación. Las Fuentes Directas**

Como punto de partida es necesario plantearse que nadie que no haya leído nunca sobre un tema puede escribir sobre él. Ello lleva a que nos obcequemos en “inventar la pólvora” (ECO, 1977, p. 32) o descubramos lo que ya fue descubierto, en el mejor de los casos. La lectura científica, con la profundidad adecuada al trabajo que se va a realizar, es fundamental para abordarlo pues, de hecho, evita la mayor parte de los proble-

mas derivados (apreciados por otros en similares situaciones). El tratamiento de las fuentes es abordado en el epígrafe 6, pero es aquí donde se establece la importancia del trabajo de gabinete.

Con excesiva frecuencia, los profesores de Universidad prestan mucha importancia al método que caracteriza a su disciplina, y ese planteamiento es importante para sobrevivir en el mundo competitivo de la Ciencia, pero no es lo más adecuado para plantear al estudiante en su TFG y su TFM. En este caso es necesario que el alumno lea cosas básicas (manuales), pero también especializadas (monografías, artículos científicos) que le permitan tener conocimientos. A partir de las lecturas saldrán planteamientos teóricos y metodológicos.

El tipo de trabajo que se va a realizar es el que condiciona la metodología. No son recomendables los trabajos de revisión literaria, dado que difícilmente el alumno puede llegar a revisar toda la documentación sobre un tema y realizar aportaciones al mismo y, con frecuencia, estos trabajos carecen de originalidad y bordean el plagio (*Cf. infra*). Por eso, es más adecuado aproximarse al planteamiento de una investigación (TFG) o iniciarse en la misma (TFM).

Salvo excepciones entre los alumnos, es el docente quien sabe de metodologías, pero las ha aplicado en trabajos diferentes (científicos), por lo que es necesario que se indique una metodología adecuada al Área de Conocimiento y al tipo de trabajo que se va a realizar.

Las características de la metodología deben fijarse desde el principio, y coinciden con el de cualquier investigación: adecuada al tema que se estudia y al tiempo del que se dispone. De la misma forma, los instrumentos y técnicas, cualitativos o cuantitativos, deben contar con una importante dosis de realismo. Es recomendable que estos instrumentos y téc-

nicas coincidan con la formación que ha recibido el alumno, dado que es complicado que en la fase presencial y durante las tutorías este adquiera competencias y conocimientos sobre técnicas novedosas o aplicadas en campos diferentes a los de su formación (dificultad que se presenta con frecuencia en los TFM). Para desarrollar la metodología es recomendable que los estudiantes se acerquen a manuales sobre las mismas, además de artículos científicos, para familiarizarse con la forma de expresar los procedimientos (ÁLVAREZ-GAYOU, 2003; MARTÍNEZ CARAZO, 2006; PITA y PÉRTEGAS, 2002).

En Ciencias Sociales se plantea la posibilidad de realizar trabajos cualitativos o cuantitativos, empleando como instrumentos esenciales la entrevista y el cuestionario. Los niveles de respuesta son siempre el reto a superar en este tipo de pruebas, una estrategia es que el estudio aparezca como una propuesta científica (investigación sobre el tema) y no como un TFG o TFM, que a veces suponen la falta de compromiso por parte de entrevistados y encuestados.

El diseño del muestreo es esencial, y resulta recomendable recurrir a cuestionarios o entrevistas validados en investigaciones publicadas (no debe considerarse validación el hecho de que el instrumento se desarrolle en otro trabajo del mismo tipo). La corrección en el planteamiento depende de la formación del estudiante, y no debe insistirse en ella aquí. Lo verdaderamente interesante es la coherencia en su aplicación. Partir de la ficha técnica es esencial, y una cosa es que la muestra sea representativa y otra es que no esté correctamente formulada. La muestra en un TFG puede ser secundaria (especialmente cuando esta es muy elevada), pero se debe ser más exigente con un TFM; cabe explicar en un TFG que se trata del planteamiento de una investigación, pero en el TFM ésta ya es una realidad.

El método, la metodología en la que se plasme y los instrumentos y técnicas deben coincidir con los objetivos del trabajo y el problema a estudiar. Los planteamientos cuantitativos y cualitativos no son siempre válidos. De la misma manera, los métodos complejos (por tiempo y esfuerzo) como es el Delfos, no resultan adecuados, pues el tiempo para realizar el trabajo (como máximo un curso académico) lo desaconseja. De esto deducimos que podrán darse situaciones en las que la población total venga establecida de antemano, mientras que en otras ocasiones tendrá que hacerse un esfuerzo extra para conocer mejor el entorno en el que va a desarrollarse el trabajo y entonces decidir qué tipo de población va a ser tenido en cuenta para la investigación.

Es necesario desarrollar el método evitando los sesgos frecuentes (encuestar a los compañeros de clase e intentar que el resultado sea representativo, por ejemplo), y en ello la labor del tutor es fundamental. Los niveles de respuesta van a ser otro de los problemas.

De la misma forma, será necesario establecer de acuerdo con la aprehensión del problema planteado: el tipo de preguntas, si son cerradas, semi-abiertas o abiertas, dicotómicas, policotómicas, el desarrollo estructurado o semi-estructurado, las valoraciones cualitativas o cuantitativas, la aplicación de la escala de Likert. Por todo ello, como se ha dicho, es recomendable recurrir a instrumentos validados con anterioridad. Tenemos que realizar preguntas que nos ayuden a obtener la información que necesitamos para seguir, pero teniendo en cuenta que las preguntas demasiado directas pueden llegar a comprometer a los entrevistados. El truco reside en utilizar la “riqueza literaria” que tiene nuestro idioma, es decir, obtener la información que necesitamos pero con preguntas sutiles que parezcan ser encaminadas a otros temas no comprometi-

dos. También podemos aprovechar la posición de entrevistador si los cuestionarios los realizamos de manera presencial, ya que en una charla distendida, podemos llegar a obtener datos realmente útiles para nuestro estudio. Al diseñar un cuestionario es necesario considerar, en primer lugar, la tipología del mismo (estudio de mercado, medir el feedback del usuario, opinión sobre un tema específico, encuestas de educación, etc.) pues la forma del cuestionario se estructurará en función de ello. Esta primera consideración variará en función del tipo de trabajo que se realice, así como de los objetivos establecidos en el mismo, que si bien no tienen por qué estar del todo explicados desde el principio, deben estar determinados para tener claro qué se pretende conseguir con el estudio. Existen ciertos casos en los que será necesaria la realización de encuestas para medir la opinión de una muestra concreta, que a su vez deberá ser representativa para que el trabajo alcance los fines para los que fue desarrollado.

La planificación metodológica y del trabajo de campo serán esencial para optimizar el trabajo realizado. El canal de muestreo debe ser seleccionado adecuadamente, dado que el nivel de respuesta a través de correo electrónico es sustancialmente más bajo que si se utiliza el teléfono, y este menor que si se recurre a hacerlo de forma presencial. Recurrir a métodos novedosos, como el uso de redes sociales, puede resultar muy interesante. En la mayor parte de los casos, será necesario recurrir a varios canales y varias rondas de contacto.

En Ciencias Sociales se plantea con frecuencia la realización de diagnósticos como el FODA o DAFO (matrices de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) a veces correlacionadas con matrices MECA o CAME (Corregir las Debilidades, Afrontar las Amenazas, Mantener las Fortalezas y Explotar las Oportunidades). Su aplicación cualitativa es me-

nos complicada, pero la valoración cuantitativa resulta compleja, por lo que deben usarse con prudencia. Por otra parte, en muchos casos, aplicados de forma cualitativa, no responden a la matriz de diagnóstico, sino a las conclusiones de la observación. Instrumentos más complejos, como MACTOR (Matriz de Alianzas y Conflictos: tácticas, objetivos y estrategias) son complicados para TFG, pero muy interesantes para TFM.

De igual manera, en disciplinas sociales aparece con frecuencia un capítulo de propuestas, “para que el trabajo se considere cerrado”. Es necesario no olvidar que las mismas deben inscribirse en un marco lógico (existen diferentes, muy interesante es la de NORAD —Agencia Noruega para la Cooperación al Desarrollo—), es decir, toda propuesta debe inscribirse en un pan de actuaciones, detallando (según la orientación del trabajo): coste, financiación, promoción, ejecución, periodización, objetivos, repercusiones, etc.

En cualquier caso, la metodología debe estar desarrollada, de forma completa, en el TFG o TFM, su ausencia será castigada por un tribunal, que no puede comprender los resultados sin tener clara la metodología.

## **Las Fuentes Secundarias**

Con frecuencia, tanto los estudiantes de Grado como los de Máster han recibido a lo largo de su formación universitaria clases acerca de la búsqueda de fuentes o de cómo citar. Sin embargo, con aún más frecuencia, lo han olvidado. La falta de exigencia y pulcritud en los trabajos realizados a lo largo de sus estudios puede ser la causa, pero a veces también la falta de acuerdo entre docentes de diferentes materias sobre cómo se cita (APA, ISO, etc.) y la costumbre de “copiar, cortar y pegar” excesivamente extendida en un sistema universitario en

el que muchos docentes no leen concienzudamente los trabajos presentados (la falta de tiempo, el número de estudiantes por asignatura, las evaluaciones continuas y el número de pruebas realizadas en el curso, etc.) o simplemente la sensación de que el estudiante no ha puesto mimo en el trabajo... Como quiera que fuere, el resultado final es que mayoritariamente los alumnos no saben ni documentarse para abordar un trabajo científico ni citar, por lo que surge el problema de las fuentes.

El punto de partida debe ser siempre conseguir que el alumno entienda que el conocimiento se construye sobre fuentes contrastadas y contrastables, que hay que cribar la información (no toda tiene el mismo valor) y que el sistema de citas garantiza que se ha realizado un barrido de la información existente y que el trabajo es original. No citar la fuente es plagiar, y el plagio es un delito. La responsabilidad recae en quien copia indiscriminadamente, pero también en quien no se da cuenta a lo largo de la función tutorial de que se ha copiado sin citar.

Es necesario plantearse cuatro pasos en torno a las fuentes indirectas:

1. Tipos de fuentes
2. Cita de las fuentes
3. Búsqueda de fuentes
4. Tratamiento de las fuentes

Como se ha dicho, se analizan aquí las fuentes secundarias. Dentro de las mismas hay una panoplia de documentos publicados y no publicados, procedentes de diferentes organismos oficiales, públicos y privados, en papel, en línea o en formato electrónico, manuales, monografías y artículos científicos, etc. Por ello es necesario discriminar los datos que se pueden conseguir: cuáles son los organismos que pueden pro-

porcionar esa información, o cuáles las bases de datos disponibles (gratuitas o de acceso para la universidad en la que se realiza el trabajo, no cabe el uso de otras).

Las citas de las fuentes son fundamentales, para todo el conjunto de fuentes publicadas debe recurrirse a sistemas de citas estandarizadas (APA<sup>3</sup>, ISO<sup>4</sup> u otros sistemas —MLA, Chicago, Harvard, Vancouver, etc.—), y es necesario practicar con ellos, para evitar tener que hacer el trabajo de nuevo. Una buena herramienta son los gestores bibliográficos, en los que se organiza temáticamente la información, pudiendo incorporar comentarios y elaborar las citas directamente. Hay varios, uno de ellos es Mendeley (<<https://www.mendeley.com/?switchedFrom=>>>), que permite también trabajar en equipo (el tutor ve las fuentes que se utilizan, pero puede añadir otras), resultando muy interesante para trabajos futuros. Otros gestores de este tipo son EndNote Web (<<https://access.clarivate.com/#/login?app=endnote>>) o Zotero (<<https://www.zotero.org/>>, específico para Firefox).

También se requiere trabajar las citas directas e indirectas en el texto, y hacerlo conforme se avanza en la lectura y escritura del texto.

Para comenzar las búsquedas es necesario tener claro objetivos y alcance del trabajo (*cf. supra*), siendo necesario llegar a cuantos datos estén disponibles, con independencia de que los mismos se vayan a utilizar directamente, contrastar o refutar con la investigación. En el caso de estadísticas o da-

<sup>3</sup> Las establecidas por APA (Asociación de Psicología Americana), son las más utilizadas en las Ciencias Sociales y de la Salud, pueden consultarse en <<http://normasapa.net/nuevos-modelos-de-citas-y-referencias-apa-2016/>> y <<http://normasapa.net/citas/>>.

<sup>4</sup> La International Organization for Standardization (ISO) desarrolló la Norma ISO 690:2010 Information and documentation – Guidelines for bibliographic references and citations to information resource*siendo* traducida al español, UNE-ISO 690 Información y documentación.



tos elaborados por organismos oficiales, públicos y privados, es necesario conocer quiénes generan información y su disponibilidad, lo que será fundamentalmente trabajo del tutor (indicando dónde buscar sobre ello). El recurso de las Bases de Datos especializadas es interesante, pero sólo si desde la universidad se puede acceder a ellas, dado que los costes no podrán ser soportados para este tipo de trabajos.

Para el caso de las fuentes bibliográficas resultan muy interesantes las Bases de Datos bibliográficas, a las que las universidades suelen tener acceso. Para un TFG lo recomendable es recurrir a una en línea, con limitaciones, pero eficaz en el inicio de investigaciones, como es Google Académico (Google Scholar: <<https://scholar.google.es/>>), que permite hacer búsquedas por autores y temáticas, y restringir (por fecha e idioma). Para TFM, especialmente para temas no muy novedosos, es necesario recurrir a Bases de Datos especializadas (por campos del Conocimiento), que dan mejores resultados, y permiten afinar en la búsqueda, como pueden ser Rebiun (<<http://www.rebiun.org/Paginas/Inicio.aspx>>, catálogo colectivo de todos los libros de universidades españolas), Teseo (<<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>>, Base de datos de las tesis Doctorales defendidas en España, realizado por el Ministerio de Educación) o Proquest (<<http://www.proquest.com/>>, trabajos de investigación realizados en todo el mundo). Uno de los problemas asociado es que gran parte de las revistas a las que se accede desde Google Académico son de pago, por lo que el acceso a artículos completos de las grandes editoriales se hace complejo, especialmente en universidades pequeñas que carecen de suscripciones. Por otra parte, el número de publicaciones consultado suele ser muy escaso, lo que puede llegar a invalidar el trabajo, por lo que la revisión de la literatura es una de las finalidades de la búsqueda.

Las fuentes obtenidas deben ser siempre revisadas por los tutores/directores, para evitar errores de bulto, falta de contrastación (Wikipedia y fuentes similares no deben ser utilizadas para una investigación de este tipo), sesgos (por utilizar, por ejemplo, publicaciones con un marcado carácter ideológico) o poder tratar fuentes estadísticas realizadas con diferentes metodologías, lo que es, en la mayor parte de los casos imposible (por ejemplo, es posible encontrar que los precios en destino de un producto son inferiores a los precios en origen, etc.).

El tratamiento de las fuentes es uno de los mayores problemas, en el que subyacen otros. Es necesario que la lectura y toma de datos sea citada al tiempo que se hace, si no es así se pierde el origen y se llega al plagio. No se debe copiar, pero si se hace es necesario citar, y generar la entrada bibliográfica al tiempo que se hace. Ya no se utilizan las fichas bibliográficas (ECO, 1977) porque hay ordenadores, pero deben organizarse los contenidos que se toman de aquí o allá, una recomendación es ir haciendo documentos (archivos separados) por capítulos, con sus propias fuentes, y después ensamblarlo todo, para darle una visión de conjunto.

El valor de las fuentes es algo muy importante a considerar, y cuando hay muchas lecturas (y poca costumbre de leer trabajos científicos) lo recomendable es que para manuales y monografías el tutor/director dirija la lectura, y en el caso de los artículos se haga una lectura rápida: título, resumen y palabras-clave, si estos interesan, se leen la introducción y las conclusiones, y si ambos interesan se trabaja el artículo. La lectura desordenada puede llevar al aburrimiento y, lo que es peor, a la inutilidad, y es preciso optimizar el tiempo que se dedica a un trabajo de este tipo.

Para las citas es recomendable separar las fuentes de datos no publicadas (en red) de las publicadas, pero también las bases de datos consultadas y los corpus jurídicos...

Para tutores y tribunales se han desarrollado herramientas útiles para detectar los plagios como por ejemplo Viper, Turnitin, Paper Rater, Plagium, Plagiarim Checker y Dupli Checker (Universia, 2017), pero la mayoría de las universidades no disponen de ellos, aparte, por lo general, a quienes están acostumbrados a leer artículos científicos no les resulta excesivamente complejo detectar la presencia de escritura a cuatro, seis, ocho manos... La presencia de repositorios en red de los TFG y TFM de las diferentes universidades es de gran ayuda para evitar problemas de plagio y copias indiscriminadas.

## Estructura del Trabajo y Extensión

La estructura del trabajo depende del marco normativo (a veces excesivamente rígido) y de la disciplina en la que se enmarca la investigación. Para las Ciencias Sociales, con pequeños cambios entre Áreas de Conocimiento, se puede proponer una estructura de siete capítulos:

<b>Cuadro 1. ESTRUCTURA PROPUESTA PARA TFG Y TFM</b>		
<b>Capítulo</b>	<b>Contenido</b>	<b>Desarrollo</b>
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecedentes (quién o quiénes han abordado estas cuestiones antes que nosotros).</li> <li>• Justificación (por qué hacemos este trabajo y no otro).</li> <li>• Hipótesis de trabajo: general y específicas (afirmación que tratamos de contrastar con nuestro trabajo).</li> <li>• Objetivos generales y específicos (en infinitivo, verbos de acción intelectual; generales uno o dos, específicos no más de seis).</li> <li>• Metodología (cualitativa o cuantitativa, instrumento).</li> <li>• Estructura del trabajo (capítulos).</li> </ul>	Extensión máxima 10% del total del trabajo. Es lo primero que se escribe y lo último que se redacta (para que no haya incongruencias).

Marco teórico / ámbito de estudio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión en profundidad de la literatura existente.</li> <li>• Análisis de las variables espaciales y temporales del tema (puede ser un capítulo aparte).</li> </ul>	<p>Se trata de revisar “literatura” científica sobre el tema, para establecer quiénes y cómo han abordado este tema. Hay que recordar que alguien que no ha leído nunca sobre un tema difícilmente podrá escribir sobre él, es resultado de lo que se ha leído.</p> <p>Si se utilizan series estadísticas o se recurre a un método comparativo deben ser abordadas desde aquí.</p>
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la metodología, las técnicas y los instrumentos, las herramientas informáticas utilizadas...</li> <li>• Explicación del cuestionario aplicado, su planificación, periodización, canal empleado, su estructura, las dificultades en la aplicación (nivel de respuesta, disponibilidad de los sujetos, etc.).</li> <li>• Ficha técnica: tamaño de la población, desviación estándar, error permisible, nivel de confianza, valor z, error estándar de la media muestral, tamaño de la muestra o cuántas variables se consideren importantes en el desarrollo de la misma.</li> </ul>	<p>La pulcritud del proceso es esencial para comprender la aplicación de una metodología adecuada, de ahí la importancia de la misma. Si no se realiza de forma correcta, el tribunal evaluador lo castigará.</p>
Análisis de datos / resultados / discusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de los datos obtenidos con nuestra metodología.</li> <li>• Análisis de los datos y resultados obtenidos.</li> <li>• Discusión de los datos obtenidos, o confrontación con los obtenidos por otros trabajos. La discusión puede ser un capítulo aparte.</li> </ul>	<p>Tratamiento de los datos, descriptivo o estadístico (SPSS, STATA), etc.</p> <p>Debe responder a la estructura del cuestionario, y los resultados de las diferentes partes deben correlacionarse entre sí (por ejemplo, el perfil socio-demográfico puede determinar la toma de decisiones en determinadas situaciones)</p>

Diagnóstico / propuestas / conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El diagnóstico debe responder a una metodología determinada, si no es indiferenciado en las conclusiones.</li> <li>• Las propuestas han de estar dentro de un marco lógico, que las justifica y explica.</li> <li>• Las conclusiones devienen, necesariamente, de los resultados obtenidos.</li> </ul>	<p>Deben tener una extensión máxima del 5% del trabajo, aunque si incorporan diagnóstico y propuestas su peso puede ser mayor (nunca más del 15% del total).</p> <p>Han de ser originales. Si diagnóstico, propuestas y conclusiones coinciden con las de otros autores, es posible que el trabajo no debiera haberse hecho nunca. La única excepción es el apoyo del argumento (a favor o en contra) en estudios comparativos.</p>
Bibliografía y fuentes documentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recoge el conjunto de las obras y fuentes diversas utilizadas a lo largo de nuestro trabajo.</li> </ul>	<p>Puede estructurarse por epígrafes.</p> <p>Debe recoger absolutamente todo cuanto se haya consultado una vez validada la información.</p> <p>No debe incorporarse bibliografía que no haya sido tratada en el trabajo (puede entrar en contradicción).</p>
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los anexos deben ser documentos interesantes para la comprensión del texto, pero si son necesarios para su desarrollo deben aparecer en el cuerpo del trabajo.</li> </ul>	<p>El avance de la informática hace que, en muchos casos, sea un capítulo suprimible.</p> <p>Debe realizarse conforme se hace el texto, de esa forma se evita tener que buscar luego el lugar donde se cita...</p>

Elaboración propia.

La estructura sufrirá cambios, en muchos casos, con el desarrollo del propio trabajo, a veces en los procesos de revisión.

El conjunto de los capítulos debe estar precedido por los índices: general (nunca más allá del segundo nivel —subepígrafes—), figuras, imágenes, tablas, cuadros, etc.

Con frecuencia es un buen recurso iniciarse en la escritura académica enfrentándose a una estructura dada para un artículo científico, lo que es especialmente recomendable para TFM. En este caso lo mejor es realizar el trabajo con las normas para autores de una revista concreta (la estructura suele ser muy similar), de tal forma que no sea necesaria después una adecuación de la propia estructura, sino, en todo caso, de los contenidos, dada que la extensión es siempre reducida en el caso de los artículos científicos. Llegar a publicar, como se ha dicho, puede ser un buen premio para un trabajo de inicio en la investigación, pero no debe ser el objetivo del mismo.

Los dos problemas fundamentales en la estructura del trabajo son el exceso de marco teórico y escribir sobre lo que todo el mundo sabe. La capacidad de síntesis es un valor, por ello no deben hacerse compilaciones largas, sino llegar a las claves del tema y a quiénes han abordado las mismas. Nunca deben hacerse definiciones de conceptos básicos, como la empresa, el turismo, el territorio o la economía, que obviamente todo el mundo sabe. Si se trabaja en un tema especialmente novedoso, la incorporación de glosarios específicos es interesante, como también la presencia de un índice de abreviaturas y acrónimos.

Los estudiantes están muchas veces preocupados por la extensión de su trabajo (a veces regulada por norma), pero es necesario que el tutor/director les haga ver que lo importante no es la extensión, sino el contenido, dado que hay trabajos largos que no dicen nada y otros cortos que aportan al ámbito de saber específico. En este contexto, es adecuado eliminar límites por arriba y por abajo.

## Periodización

La cercanía al tema, de tutor y estudiante, facilita, siguiendo al propio Eco (*op. cit.*), realizar el trabajo y sobrevivir, que no es poco... El objetivo de TFG y TFM es concluir los estudios, sin ellos no hay título, por eso no puede enquistarse. Una estrategia es entregar el trabajo por partes, consignando tareas periódicas, lo que facilita que el alumno lo consiga.

Aunque con frecuencia tutores/directores y miembros de tribunal terminen olvidándolo: el tiempo es finito, y el trabajo se sitúa en esa coordenada. El marco específico de tiempo está delimitado por la dimensión curricular, que establece los créditos u horas que se destinan al trabajo. Es necesario que los profesores sean conscientes que pedir más tiempo de dedicación es pedir algo al estudiante que saldrá de su tiempo, y que depende de la labor de tutorización (si el tutor/director propuso un trabajo sobredimensionado es necesario recortarlo). Normalmente, TFG y TFM son una asignatura más, pero con difícil compatibilización con otras actividades, como prácticas curriculares (prácticas en empresas) y docencia del resto de las asignaturas. La planificación, en este contexto es fundamental y es el profesor el que ha realizado más trabajos de este tipo.

Para un TFG un cuatrimestre o semestre es un período adecuado, aunque con excesiva frecuencia es necesario alargar el período hasta que el alumno concluye su período formativo. En el caso de los TFM es casi imposible que el alumno concluya el mismo en el período de docencia, puesto que hasta que no concluya su formación teórico-práctica, difícilmente podrá abordar el trabajo que muestre los resultados de su aprendizaje.

La periodización es importante, y debe recoger:

1. Búsqueda de fuentes
2. Trabajo de gabinete
3. Planteamiento metodológico
4. Recogida de datos
5. Análisis de datos
6. Redacción del informe
7. Entrega para revisión por el tutor

Para ello es adecuado que el docente proporcione una tabla tentativa con la programación de las actividades, haga una primera reunión con toma de contacto (cuando son muchos los alumnos tutorizados es interesante que sea conjunta, dado que los problemas a los que se enfrentan son similares).

Cuadro 2. PROPUESTA DE PERIODIZACIÓN PARA TFG		
Actividad	Período	Reuniones (mínimas)
Recogida de información	Febrero	1ª Presencial
Lectura de documentación		
Selección de muestra		
Tratamiento de datos	Marzo-abril	2ª Presencial
Análisis		
Redacción		
Elaboración de conclusiones		
Maquetado, corrección y formato	Mayo	3ª virtual
Entrega del TFG a los tutores	20-05-2018 01-09-2018	4ª Presencial o virtual
Firma del visto bueno por los tutores	Antes del 14-06-2018 Antes del 13-09-2018	5ª Presencial
Ensayo de la presentación	Antes 03-07-2018 Antes 29-09-2018	6ª Presencial

Elaboración propia.



También debe haber un seguimiento por parte del tutor/director, pero en este caso, es el estudiante quien impone el ritmo de trabajo.

## **Redacción y Formato**

De nuevo, es necesario explicar que quien no lee sobre un tema difícilmente podrá escribir sobre él. La lectura de trabajos científicos familiariza al estudiante con un lenguaje científico, apropiado, con el uso de conceptos correctamente, con la contextualización de los mismos, etc. El cientifismo no debe estar reñido con lo inteligible que sea el texto a los ojos del profano (*cf. infra*). Los diccionarios específicos ayudan a la concreción de los conceptos y términos empleados, especialmente cuando se escribe en una lengua diferente a la materna.

La redacción debe tener un hilo argumental, que permita la lectura en vertical, pero también en horizontal, es decir, las partes del trabajo que aparecen correlacionadas.

Existen guías de estilo, en papel y en línea, pero es suficiente con la lectura comprensiva y el desarrollo de un buen esquema, que repita la estructura de la información sistemáticamente.

Una de las decisiones-clave es establecer en qué persona se va a escribir el trabajo:

- 1ª persona singular: si bien es cierto que es el estilo más directo, según en qué contexto científico, puede parecer pretencioso. Se recomienda evitar la primera persona, tanto en el texto (aunque esta puede estar presente en la introducción, donde puede haber notas biográficas) y en la presentación.
- 1ª persona plural: el uso del plural mayestático está extendido en el mundo académico, pero dado que

(salvo excepciones) el TFG y TFM es individual, debe obviarse, pues cabe hacerse la pregunta de ¿quiénes? ¿el estudiante y el tutor/director?, el trabajo es del estudiante, el tutor/director forma parte del contexto académico.

- Impersonal y voz pasiva: es la fórmula más difundida en la actualidad, que garantiza la neutralidad del discurso.

El formato está frecuentemente establecido por la normativa, de tal forma que se evita que este sea un valor importante del trabajo, del que realmente lo importante es el contenido.

El trabajo debe ceñirse al marco de referencia que se establezca (márgenes, interlineados, enumeraciones, tipo y paso de letra, etc.) sin excepción alguna. En el caso de que no exista un manual, debe utilizarse un formato estandarizado (las plantillas de los procesadores de texto pueden ayudar), que se corresponda con los contenidos.

Aplicar el formato desde el principio (creando una plantilla) es lo más recomendable, porque evita errores posteriores y perder el tiempo en una cuestión secundaria.

Es necesario cuidar ortografía y gramática, no puede haber un TFG o TFM escrito con faltas de ortografías, que a veces aparecen incluso en el título de los trabajos (tildes que faltan o sobran, preposiciones mal empleadas, etc.).

Existen recomendaciones que evitarán problemas a la hora de elaborar e imprimir el texto:

- No romper la caja de la página (que nada sobresalga de los márgenes establecidos).
- Utilizar siempre las fuentes de forma proporcional (establece jerarquía de títulos, gráficos, tablas, etc.).

- No utilizar tres dimensiones, resultan poco legibles y, generalmente, ocupan mucho espacio.
- Realizar enumeraciones de epígrafes a diferente nivel (1, 1.1, 1.1.1...), pero no por debajo del cuarto nivel, resultan incomprensibles.
- Crear un formato estándar para las figuras, tablas, gráficos, etc. (colores complementarios o degradaciones de color).
- Utilizar los estilos de títulos de los procesadores de textos, ello permite navegar por el documento sin tener que recorrerlo entero.
- Enumerar tablas, gráficos, mapas... con el capítulo presente, de tal forma que un cambio puntual en el orden, la supresión o inclusión de otro no altere el conjunto de las enumeraciones.
- Diseñar el trabajo en monocromo (blanco y negro) utilizando tramas y espaciados en gráficos, escalas de grises en fotografías, etc., ello evita tener que imprimir varias copias en color, lo que dispara los costes finales de edición.
- No confiar ciegamente en el corrector del procesador de textos, es un buen aliado, pero no el único, ya que existen diccionarios de la lengua y de uso en línea.
- Eliminar lo superfluo.
- No emplear letras muy grandes (se quiere extender el texto) ni muy pequeñas (se convierten en ilegibles).
- Limitar el uso de notas al pie de página, a aclaraciones, dado que si son importantes deberían ir en el propio texto.
- Citar correctamente y evitar errores como atribuir a la fuente la elaboración propia (una cosa es la fuente —procedencia de los datos— y otra distinta la elaboración).

## **Autoevaluación y Revisión**

Todo buen trabajo pasa por varias versiones, y los profesores lo saben. Una vez que el estudiante da el visto bueno a su trabajo debe entregarlo al tutor, que le indicará los cambios necesarios en el texto, las lecturas por hacer, deficiencias, etc. Pero esa es sólo la primera revisión, vendrán más, dependiendo del margen de tiempo del que se disponga.

La tutorización por varios profesores es interesante, dado que puede haber opiniones coincidentes o no, lo esencial es que siempre haya un orden de revisión, es decir, que no cada uno de los tutores corrija por su parte. Lo adecuado que un único profesor revise y lo pase después al resto del equipo de tutorización.

Puede utilizarse a otros revisores (no excesivos) que sean expertos en el tema (otros profesores, investigadores de otras universidades), pero a veces es bueno pasarle nuestro texto a un neófito, que quizás dé con las claves que nadie ve, aportando mejoras de estilo, redacción, etc.

## **Presentación y Defensa**

La presentación suele estar regulada por normativa, tanto para TFG y TFM, la presencia de un tribunal es habitual, pero el formato varía, dado que en algunos casos la presentación pública se realiza mediante defensa ante un tribunal (generalmente compuesto por tres académicos) y en otros es mediante paneles de síntesis.

El valor para la evaluación de esta prueba puede ser variable, pero generalmente se asigna bastante carga del total de la nota, razón por la que hay que cuidarlo. Lo recomendable es que los tutores/directores realicen un ensayo de la defensa,

para romper el miedo escénico del alumno. En este simulacro deben contarse los aspectos académicos del acto (formal por definición): orden de intervenciones, proceso de defensa, interrelaciones, preguntas y respuestas, etc.

La segunda parte es el apoyo visual para la presentación. Las más usuales son las presentaciones en Power Point de Microsoft, pero también a veces se utilizan programas en red como Prezi. La primera recomendación es que se debe probar la presentación en el mismo ordenador con el que se va a hacer la defensa. Por otra parte, es necesario que el estudiante sepa que debe estar preparado para que el soporte informático no funcione. El ensayo también es adecuado para que el estudiante se dé cuenta de que no debe leer, y cronometre su intervención (habitualmente tendrá entre 10 y 20 minutos para la exposición).

En cuanto al contenido (la información) de la presentación, es necesario que cumpla una seguir de requisitos:

- La estructura debe ser simple y clara, con un índice (que preferiblemente debe aparecer en todas las páginas, para que se sepa de dónde se viene y adónde se va): introducción, metodología, análisis de datos/resultados/discusión, diagnóstico/propuestas/conclusiones.
- Se debe hablar de lo que más se domina, es decir, del trabajo empírico realizado. Debe limitarse la carga teórica (el tribunal ya sabe lo que se le va a contar) y a veces hablar sólo de conceptos clave.
- Los agradecimientos no deben estar escritos en la presentación, pero deben decirse en la defensa (agradecimientos a la dirección del trabajo, a quienes han ayudado en el trabajo y, al final de la intervención, al tribunal por sus aportaciones).

En lo que respecta al formato:

- La presentación debe ser suficientemente dinámica como para que el tribunal y los asistentes no se aburran, pero deben evitarse los artificios (formas animadas, transiciones, música...), no puede perderse el mensaje en el canal (se utilizan muy bien los recursos, pero no se domina el tema). La originalidad debe ser limitada, ya que es un acto académico formal.
- Lo que aparezca en la presentación debe ser de autoría propia y no deben aparecer vídeos, voces en off, etc.
- La primera presentación y la última deben ser iguales (así el tribunal puede recurrir a ella), y deben tener: el título del trabajo, el nombre del Grado o Máster, la fecha de presentación, nombre del autor y nombre del tutor/director.
- El número de colores debe ser limitado, recurriendo a colores complementarios y degradaciones de color; debe tenerse en cuenta no utilizar colores agresivos ni aquellos que resultan poco visibles, y también que la visión en la pantalla del ordenador no es la misma que en una pantalla.

## **Evaluación**

En el caso de la evaluación, las normativas específicas de TFG y TFM son variables. Normalmente, en el caso de los TFG la nota es otorgada por el tutor y por el tribunal creado al efecto, mientras que en los TFM esta responsabilidad corresponde íntegramente al tribunal.

Los tribunales, habitualmente, se componen de tres miembros de entre el claustro de profesores del Centro y/o el Título.

Para el éxito en la evaluación son claves: la claridad expositiva (en el texto y en la defensa) y atenerse a las rúbricas (ESTAPÉ-DUBREUIL, *et al.*, 2012; MORENO *et al.*, 2012 y 2013) que establecen el valor de cada una de las partes del trabajo.

Por otra parte, es necesario entender que generalmente estos trabajos no se corresponden con las competencias de una sola asignatura, sino con un conjunto de conocimientos adquiridos a lo largo de la formación académica en el título (VALDERRAMA *et al.*, 2009). Ello lleva a tener en cuenta que todo el trabajo debe ser correcto para todas las disciplinas que se han abordado en el título (por ejemplo, los idiomas, la estadística o las matemáticas, etc.).

## **Conclusión**

En el contexto del EEES se consagra el trabajo autónomo como uno de los pilares básicos de las titulaciones de Grado y Posgrado, plasmado en TFG y TFM. El marco institucional y las diferentes dimensiones (curricular, contextual, organizativa y personal) determinan las características de TFG y TFM, aunque los problemas, generalmente, son comunes.

La elección del tema y del director (bajo las fórmulas que establezca la normativa) va a determinar el desarrollo del trabajo propuesto, con el desarrollo de una metodología más o menos novedosa, pero que ha de ser adecuada a la formación del alumno, que debe contar con una planificación adecuada. El trabajo adecuado de las fuentes complementará a los planteamientos metodológicos.

También es necesario establecer de antemano una estructura del trabajo (que puede ir variando), para poder comenzar el proceso. Contar desde el principio con un formato

(a veces forzado por normativa) ahorra tiempo, pero puede ser una cuestión menor frente a la redacción, en la que todos los contenidos propuestos deben estar correlacionados.

Una vez concluido el primer documento, es necesaria la autoevaluación y revisión, por el tutor y por quienes se considere oportuno (expertos o neófitos).

La presentación y defensa es un aspecto importante, dado que en muchos casos parte de la nota va a depender de ello.

La presencia y el cumplimiento de las rúbricas de evaluación son muy interesantes, al poder afrontar con garantías el proceso de evaluación por parte de alumnos y profesores.

Los TFG y TFM se constituyen en instrumentos útiles para la evaluación de competencias y conocimientos, pero deben estar vinculados a buenas prácticas, por parte de los tutores/directores y de los alumnos.

## **Bibliografía y fuentes documentales**

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós Mexicana, 2003. (Colección Paidós Educador).

APA-“Normas APA-Citas”, Asociación Americana de Psicología. En red: < <http://normasapa.net/citas/>>. Última consulta: 26 de noviembre de 2017.

APA. “Nuevos Modelos de Citas y Referencias APA 2016”, Asociación Americana de Psicología. En red: <<http://normasapa.net/nuevos-modelos-de-citas-y-referencias-apa-2016/>>. Última consulta: 26 de noviembre de 2017.

BONILLA PRIEGO, M. J. *et al.* “Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones”, en *Educade: revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, 3, p. 5-21. 2012.



BUS- “Bibliografía y citas: UNE-ISO 690:2013”, biblioteca de la Universidad de Sevilla. En red: <<http://guiasbus.us.es/bibliografiaycitas/estilounoiseo>>. Acceso em: 26 de noviembre de 2017.

CORCELLES SEUBA, M. *et al.* “Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología”, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11.1, p. 79-104. 2013.

DEL PINO CASADO, R. y MARTÍNEZ RIERA, J. R. (Eds.) *Manual para la elaboración y defensa del trabajo fin de grado en Ciencias de la Salud*. España: Elsevier España, 2015.

ECO, U. *¿Cómo se hace una tesis? Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa, 1977. (traducción del italiano, edición de 2008).

ESTAPÉ-DUBREUIL, G. *et al.* “Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar”. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUD) 1.1*, 37 p. 2012a.

ESTAPÉ-DUBREUIL, G. *et al.* “Trabajos Fin de Grado: la coordinación como clave del éxito”. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUD) 1.1*, 22 p. 2012b.

FERNÁNDEZ MARCH, A. “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24, p. 35-56. 2006.

FERRER CERVERÓ, V., CARMONA MONFERRER, M. y SORIA ORTEGA, V. (Coords.). *El trabajo de fin de grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes. colaboradores*, McGraw Hill, Madrid, 2013.

GARCÍA SANZ, M. P. y MARTÍNEZ CLARES, P. *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Editum, Murcia, 2012.

GARCÍA-DELGADO, F. J., FELICIDADES, J., CARRERO, A. J. Y GORDO, M. “Metodología para el establecimiento de un

sistema de evaluación en asignaturas de Geografía en la Educación Superior”. Geosaberes, Universidad Federal de Ceará, Fortaleza (Brasil), n.4, p. 13-31. 2011. Edición electrónica: <<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/101>>

HERNÁNDEZ-LEO, D. *et al.* “Implementación de buenas prácticas en los trabajos fin de grado”, en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, v.11, p. 269-278. 2013.

MARTÍNEZ CARAZO, P. C. “El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica”. *Pensamiento & Gestión*, v.20, p. 165-193. 2006.

MORENO OLIVER, V., HERNÁNDEZ-LEO, D., CAMPS, I. y MELERO, J. “Uso de rúbricas para el seguimiento y evaluación de los trabajos de fin de grado”. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS MEDIANTE ERÚBRICAS, 2, 24, 25 y 26 de Octubre de 2012, Málaga, 2012.7p.

\_\_\_\_\_, CARPINTERO, G. y HERNÁNDEZ-LEO, D. “Dos casos del uso de rúbricas para la evaluación de Trabajos Fin de Grado”. In: JORNADAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN INGENIERÍA TELEMÁTICA – JITE, 3, 2013, Granada, 2013. p. 547-553.

PITA FERNÁNDEZ, S. y PÉRTEGAS DÍAZ, S. “Investigación cuantitativa y cualitativa.” *Cad Aten Primaria*, v. 9, p. 76-78. 2002.

REKALDE RODRÍGUEZ, I. “¿Cómo afrontar el trabajo fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias”. *Revista Complutense de Educación*, v. 22, n.2, p.179-193.2011.

RULLÁN AYZA, M. *et al.* “La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento”. *REDU. Revista de docencia universitaria*, v. 8, n.1, p. 74-100. 2010.

SÁNCHEZ GÓMEZ, M. y TOVAR PESCADOR, J. “Los trabajos fin de máster en el EEES: usos heredados frente al concepto de crédito ECTS”. *Iniciación a la Investigación*, v.6, 6 p. 2011.

TOBÓN, S. “La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo”. *Formación basada en Competencias*, Universidad Autónoma de Guadalajara, México, Grupo Cife, 2008. 30p.

UNIVERSIA. “6 herramientas para detectar el plagio en trabajos escritos”, Universia: Fundación Universitaria. En red: <<http://noticias.universia.com.ar/educacion/noticia/2015/06/18/1126893/5-herramientas-detectar-plagio-trabajos-escritos.html>>. Última consulta: 26 de noviembre de 2017.

VALDERRAMA VALLÉS, E., *et al.* “La evaluación de competencias en los Trabajos Fin de Estudios”. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (15es: 2009: Barcelona), Universitat politècnica de Catalunya, Barcelona, p. 405-412. 2009.

VERA, J. y BRIONES, E. “Elementos clave del proceso de tutorización y evaluación del TFG: análisis y resultados en la UVA y la UC”. In: PÉREZ URRAZA, K., BILBAO BILBAO, B., FERNÁNDEZ DE LARREA, E., *et al.* (Coords.). CONGRESO INTERUNIVERSITARIO SOBRE EL TRABAJO FIN DE GRADO, 1, Bilbao, Universidad del País Vasco, 2014. p. 335-345.

## **Normativa**

Real Decreto N. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

## **Gestores bibliográficos**

Mendeley: <<https://www.mendeley.com/?switchedFrom=>>. Acceso em: 26 de noviembre de 2017.

EndNote Web: <<https://access.clarivate.com/#/login?app=end-note>>. Acceso em: 26 de noviembre de 2017.

Zotero: <<https://www.zotero.org/>>. Acceso em: 26 de noviembre de 2017.

## **Bases de datos bibliográficas**

Google Académico (Google Scholar): <<https://scholar.google.es/>>. Acceso em: 26 de noviembre de 2017.

CSIC . *Bases de datos bibliográficas*”, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. En red: <<http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp>>. Aceso em: 26 de noviembre de 2017.

Rebiun: <<http://www.rebiun.org/Paginas/Inicio.aspx>>. Acceso em: 26 de noviembre de 2017.

Teseo (MECD): <<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>>. Acceso em: 26 de noviembre de 2017.

Proquest: <<http://www.proquest.com/>>. Acceso em: 26 de noviembre de 2017.

**SOCIEDADE LIBERTADORA CEARENSE:  
A PALAVRA EM AÇÃO – O JORNAL O LIBERTADOR  
ENQUANTO INSTRUMENTO DE DOCTRINAÇÃO  
MORAL E SOCIAL**

CARLOS RAFAEL VIEIRA CAXILE

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Ceará- UFC, mestrado e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. Pós-Doutorado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME) da Faculdade de Educação (FACED-UFC). E-mail: rafaelcaxile@gmail.com

MARDONIO E SILVA GUEDES

Graduado em História Social pela Universidade Federal do Ceará; Mestrado em História pela PUC-SP; Doutorado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Curso de Direito do Centro Universitário Farias Brito.

A sociedade libertadora *Perseverança e Porvir* foi fundada com o objetivo de alforriar escravos, bem como cuidar dos interesses comerciais e econômicos de seus membros. Seus primeiros sócios fundadores e diretores foram homens ilustres. Presidente: José Correia do Amaral, cearense, filho de portugueses. O pai era dono de uma casa de ferragens, a primeira do ramo a se instalar em Fortaleza. Vice-presidente: José Teodorico de Castro, também cearense e comerciante. O tesoureiro: Joaquim José de Oliveira Filho, livreiro e sócio do pai na livraria Oliveira. O secretário: Alfredo Salgado, formado em Comércio na Inglaterra era também intérprete junto ao comércio, cabendo-lhe os negócios realizados nos idiomas inglês, francês e alemão. Os diretores da sociedade: Antônio Cruz, comerciante dono de uma casa de negócios e Barros da Silva, dono de uma casa comercial chamada «Bolsa do comércio», ambas localizadas em Fortaleza.

A princípio, a sociedade não tinha sede própria. Realizava as reuniões em muitos lugares. Somente a partir de 1880 passou a funcionar definitivamente no “castelo da rocha negra”, residência de José Correia do Amaral. A associação era mantida através de contribuições espontâneas de seus sócios, como também com uma determinada quantia vinda de cada transação comercial realizada pela sociedade. Os diretores da *Perseverança e Porvir* foram responsáveis pelo planejamento e criação da *Sociedade Cearense Libertadora*, instalada e inaugurada no dia 8 de dezembro de 1880 no salão de honras da Assembleia Legislativa da província.

Entendemos que uma das maneiras que temos para melhor defini-la seja seguir de perto suas atividades em atos, gestos e palavras. Esses indivíduos não eram originários das camadas mais pobres da população cearense, mas também não eram totalmente oriundos e porta-vozes exclusivos dos interesses das classes dominantes. Por outro lado, é certo que sua composição social os situaria enquanto membros das camadas mais altas da sociedade. Sua atuação não pode ser explicada exclusivamente em termos de defesa de interesse de classes. Apesar de possuírem estreitos laços de parentescos, que os atavam a famílias proprietárias de terras, sua atuação se dava no contexto urbano. Logo, entendemos que esses indivíduos em grande parte eram intelectuais que procuravam legitimar e respaldar cientificamente suas ações e posições em determinadas instituições do saber, como Academia Francesa, Academia Cearense de Letras e, posteriormente, Instituto Histórico Cearense.

Os membros das libertadoras cearenses, especificamente, *Sociedade Cearense* e *Perseverança e Porvir*, pertenciam ao meio urbano, faziam parte da elite letrada cujo pressuposto supunha o engajamento nos ideais europeus. Para esses abolicionistas, o fim da escravidão levaria o país ao desenvolvimento social, político e econômico.

Grande parte dos membros da diretoria da *Sociedade Cearense Libertadora* interpretou a realidade na qual viviam sob o prisma de teorias positivistas e evolucionistas, que foram introduzidas no cenário brasileiro a partir de 1870. Contudo, não seguiam à risca tais doutrinas, mas as interpretavam segundo seus interesses, como afirma Lilia Schwarcz:

[...] a entrada coletiva, simultânea e maciça dessas doutrinas acarretou, nas leituras mais contemporâneas sobre o período, uma percepção

por demais unívoca e mesmo coincidente de todas essas tendências. Tais modelos, porém, foram utilizados de forma particular, guardando-se suas conclusões singulares, suas decorrências teóricas distintas. Dessa forma, se a noção de evolução social funcionava como um paradigma de época, acima das especificidades das diferentes escolas, não implicou uma única visão de época, ou uma só interpretação.<sup>1</sup>

Grande parte dos membros da diretoria da *Sociedade Cearense Libertadora* teve como objetivo defender preceitos norteadores da ordem burguesa como: liberdade política e econômica, industrialismo e desenvolvimento tecnológico.

Os sujeitos da mocidade cearense potencializaram sua máquina discursiva apropriando-se de enunciados e conteúdos simbólicos coletivos daquele espaço social como a moral e a força. Decodificando para aquele campo de experimentações subjetivas os enunciados da ordem burguesa como liberdade política e econômica, industrialismo, desenvolvimento tecnológico, progresso científico, produtos de intensidade desejanter do iluminismo, romantismo e do positivismo, aqueles homens tiveram um interesse em comum: integrar-se nas relações de poder [...] <sup>2</sup>

No dia da solenidade oferecida em homenagem à instalação da *Libertadora Cearense*, muitas pessoas de outras associações compareceram ao evento: indivíduos pertencentes à sociedade *Cavalheiros do Prazer*, membros da *Associação Democracia e Extermínio*, *Gabinete Cearense de Leitura*, *So-*

<sup>1</sup> SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870 – 1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 43.

<sup>2</sup> CARDOSO, Gleudson Passos. *Op. cit.*, p. 46.



*cidade Artística Beneficente Conservadora* e aqueles pertencentes à *Beneficente Portuguesa 2 de Fevereiro*. Nesta ocasião, grande parte dos que discursaram enfatizaram temas como progresso e civilização.

Sucedeu-lhe na tribuna o ilustre secretário da Beneficente Portuguesa 2 de fevereiro que, representando a sua benemérita associação, traz-no dela a sincera adesão que tributamos a todos os acontecimentos em que a liberdade, ao sol benemérito de todas as nações, irradia-se nos horizontes onde assinalam o progresso e a civilização; o orador retira-se da tribuna ao som de palmas.<sup>3</sup>

O público era bem distinto: bacharéis, intelectuais, estudantes, párocos, médicos, militares e algumas autoridades.

Diversas pessoas contribuiram com o que podiam, o ilustre Dr. Picaço ofereceu em adesão à causa da emancipação o produto de benefício da récita da opereta *Madame Angot* na Munguba, de que é autor, e lhe foi oferecido pelo empresário do Teatro S. José e cujo produto deverá ser aplicado à libertação de um escravo.<sup>4</sup>

O francês Pedro Hipólito Girard, dono de um quiosque localizado no passeio público, ofereceu o produto da venda de uma noite à causa da liberdade:

a diretoria da sociedade “Cearense Libertadora” de acordo com a da “Perseverança e Porvir” resolveu em sessão de 22 de dezembro para findo promover um bazar expositor de prendas para juntar no passeio publico ao beneficio offerecido pelo Sr. P. Hypolito Girard; sendo, de entre os

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 89-90.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 92.

socios presentes à sessão, nomeada uma comissão composta dos Sr. Antonio Bezerra de Menezes, José Correa do Amaral, José Barros da Silva, José Theodorico de Castro<sup>5</sup>

Entendemos que o surgimento das libertadoras cearenses foi frutodas mudanças que ocorreram na província do Ceará a partir da segunda metade do século XIX. A criação da Santa Casa de Misericórdia, em 1861, a criação da Biblioteca Pública, em 1867, a instalação da estrada de ferro Fortaleza-Baturité, em 1873, a implantação do plano urbanístico do engenheiro Adolpho Herbster, em 1875, como também a criação da Academia Cearense de Letras, da Academia Francesa, do Instituto Histórico e Geográfico e de algumas agremiações literárias são características significativas dessa época. Nesse cenário emergiram novas forças sociais, uma elite intelectual composta de letrados e profissionais liberais, dentre eles funcionários públicos, advogados, professores, médicos e farmacêuticos.<sup>6</sup>

É importante observarmos que as mudanças ocorridas na província do Ceará, a partir da segunda metade do século XIX, não estavam acontecendo isoladamente. Outras províncias do Brasil imperial, principalmente depois de 1850, passaram por transformações sociais, políticas e econômicas onde as cidades, suas capitais, constituíram-se como as sínteses dessas transformações. A urbanização exigiu um complexo quadro administrativo que foi preenchido por burocratas, bacharéis, engenheiros e médicos.

As mudanças que aconteceram a partir dos anos 50 trouxeram como consequência uma forte urbanização. Ao rá-

<sup>5</sup> *O Libertador*, 12 de janeiro de 1881, n.1, p. 3.

<sup>6</sup> Cf. PONTE, Sebastião Rogério. *Fortaleza belle époque: reformas urbanas e controle social (1860-1930)*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 1999.

vido crescimento das cidades seguiu um aumento considerável da população citadina, cujos valores tornaram-se bem diferentes daqueles da população do campo. O meio urbano constituiu-se espaço bastante propício à difusão de novas ideias. A forte concentração de pessoas, consoante ao desenvolvimento dos meios de comunicação, jornais, folhetins e transporte, estradas de ferro e navios a vapor, favoreciam a transmissão de notícias e sua discussão, estimulando a formação de uma opinião pública forte.<sup>7</sup> Nos centros urbanos observou-se, nessa época, uma enorme adesão à causa abolicionista. Através da imprensa, aqueles que simpatizavam com o fim do elemento servil procuravam angariar fundos que seriam destinados à libertação dos cativos.

## **O Libertador**

A Diretoria da *Sociedade Cearense Libertadora* utilizou a atividade da imprensa enquanto instrumento de divulgação de seus anseios e ideais políticos, sociais e econômicos. Os meios de comunicação foram, para esses indivíduos, o principal instrumento de transmissão de seus ideais, possibilitando-lhes formar uma opinião pública conivente com seus interesses.

No dia 1º de janeiro de 1881 a *Sociedade Libertadora* editou o primeiro número do jornal *Libertador*:

Com o título – Libertador – veio a luz nesta capital mais um órgão de publicidade, da *Sociedade Cearense Libertadora* [...] destina-se à sustentação do problema mais difícil que preocupa actualmente o pensamento nacional – a extinção do elemento servil.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Ver: MONTENEGRO, Antônio Torres. *Abolição*. São Paulo: Ática, 1988.

<sup>8</sup> *O Libertador*, 15 de Janeiro de 1881, n. 2, p. 4.

O *Libertador* apresentou publicação irregular. Do número 01 ao número 07 saiu quinzenalmente com oito páginas em média, do número 08 ao número 18 circulou semanalmente com quatro páginas. Em 28 de setembro de 1881 foi editado um número especial em comemoração ao aniversário da *Perseverança e Porvir*, outro no dia 08 de dezembro em comemoração à fundação da *Sociedade Cearense Libertadora* e mais um em comemoração ao aniversário da *Sociedade Libertadora Cearense* que fazia um ano de existência.

A criação do libertador é ainda um facto de maxima importancia, porque é a imprensa um grande agente para a realização de grandes ideias principalmente esta, que deve ser discutida com toda a largueza e lucidez, portanto nossos emboras àqueles que promoveram esse grande meio poderoso, essa alavanca potente, que se chama imprensa.<sup>9</sup>

O jornal poderia ser adquirido em avulso pelo valor de quatro réis e a assinatura trimestral pelo custo de 2:000 réis. Foi impresso na Typografia Brasileira até o número 06, depois passou a ser editado na typografia do jornal *O Cearense*. Tinha como formato 21,5x30 cm., 8 páginas divididas em secções: Libertador, Gazetilha, Expediente, Folhetim, Literatura e Páginas do Povo. Os redatores eram Antônio Bezerra de Menezes, José Teles Marrocos e Antônio Martins. Como colaboradores, Frederico Borges, Justiniano de Serpa, Martinho Rodrigues, João Lopes, Abel Garcia, Almino Álvares Afonso.

O jornal surgiu com o propósito de atuar na campanha publicitária em favor da emancipação da escravidão na província do Ceará, primava por uma escrita eloquente e poética,

<sup>9</sup> *O Libertador*, 24 de março de 1881, n. 7, p. 2.

sempre se remetendo à “consciência pública”, como maneira de convencimento de suas ideias.<sup>10</sup>

Em homenagem à fundação do jornal, escreveu um poeta anônimo:

O grande campeão da liberdade,  
 O temido jornal – “libertador” –  
 Se fez o horóscopo da verdade  
 O erro profligando com fervor;  
 A carne apodrecida da maldade  
 Queimava com prazer, embora a dor,  
 Viesse despertar o escravismo,  
 O qual inda sonhava o despotismo.<sup>11</sup>

O *Libertador*, nas edições que antecederam o dia 25 de março de 1884, sempre se referiu à liberdade enquanto elemento principal para o desenvolvimento das letras, artes, indústria, lavoura, agricultura e que tais desenvolvimentos somente poderiam ocorrer com o fim da escravidão. A abolição permitiria a nação crescer e ser tão forte política e economicamente quanto alguns países do velho mundo, dentre eles, França e Inglaterra.

Os membros da *Libertadora Cearense* desejavam ver a província do Ceará como a primeira do Império a libertar seus escravos, “*podemos exclamar cheios de prazer aos nossos irmãos do sul: vinde aprender conosco a ser livres!*” Ainda exaltavam o espírito empreendedor do povo cearense, “*vinde ver como um povo acabrunhado de mil calamidades naturais, encara os perigos, e a despeito de todas as desgraças só*

<sup>10</sup>“...a consciência pública revoltou-se, e a liberdade reclamou justiça.” *O Libertador*, 1º de Janeiro de 1881, n.1, p. 1.

<sup>11</sup>*Revista da Academia Cearense de Letras*, ano LXXXIX, v. 45, 1984, número especial, p. 61-97.

*sonhara com as grandezas que lhe inspira o esforço de sua constancia.*"<sup>12</sup>.

Enfatizavam o quanto era vergonhoso para uma nação ainda possuir escravos: "em meio das grandes idéias que nobilitam o nosso século, uma grande vergonha faz ainda corar a nossa pátria."<sup>13</sup> A grandeza do país, com seu imenso território, rico em recursos naturais, rios, oceanos e matas, torna-se diminuta com a existência da escravidão.

Em quanto a liberdade não congraçar-nos no mesmo amplexo, como irmãos que somos perante Deus e a humanidade, perante a civilização e o progresso, seremos um povo sem autonomia, sem consciência do nosso valor..<sup>14</sup>

Acreditavam que a escravidão representava uma violação às leis econômicas, políticas e sociais do mundo contemporâneo. Os membros da sociedade viam a escravidão como um entrave à racionalidade econômica e ao desenvolvimento de uma nação:

Considerar nos efeitos da emancipação dos escravos dos Estados Unidos, da qual, não obstante ter sido effectuada de chófre, resultaram grandes benefícios para aquelle paiz.

Ali, os antigos escravos tem feito extraordinário progresso em sua educação moral, scientifica, e industrial como se acha perfeitamente demonstrado em alguns artigos sobre a epigraphe "educação de libertos" publicados em novo mundo de junho e julho de 1879.

"Quando muitos philantropos da Europa não podiam acreditar na possibilidade de conseguir, que em poucos annos a raça africana fizesse a evolução da semi-barbaria da escravidão para o

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 2.

<sup>13</sup> *O Libertador*, 1º de Janeiro de 1881, n. 2, p.1.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 1.

maximo estado de civilização, no goso de todos os direitos de cidadão de uma Republica perfeitamente democratica, vemos que esse prodigio esta realizado: há negros nas universidades, nas academias, nos collegios e nas escholias; há negros medicos, advogados e em todas as profissões; há negros deputados e senadores; há negros padres e em todos os ramos da religião christian

Sejamos por tanto, ousados e resolutos em afirmar os princípios de uma pura e radical democracia, clamando sem cessar pelo resgate dos captivos.

O progresso, como a religião da humanidade, tem por scopo supremo a fraternidade dos homens e dos povos, comungando todos os mesmos agape os mesmos direitos e os mesmos deveres.

Nós que representamos a opinião, queremos a consagração politica e social dos princípios de liberdade, de justiça de solidariedade, que constituem a sciencia moderna.”<sup>15</sup>

Os abolicionistas da *Sociedade Cearense Libertadora* utilizaram-se do jornal *Libertador* para expressarem-se politicamente, criticando duramente aqueles que agiam contra seus interesses. Os que se manifestavam contra ou se negavam a ajudar eram execrado pelos membros da diretoria:

verificou-se e está provado que o homem que negou uma pequenina offerta a sympathica comissão de senhoras, sob o futil pretexto de ser contra a ideia (logo é escravocrata).<sup>16</sup>

O juiz municipal José Gonçalves de Moura sentiu a cólera dos diretores, pois mantinha em cativo uma mulher de

<sup>15</sup> *O Libertador*, 15 de Janeiro de 1881, n. 2, p. 3.

<sup>16</sup> *O Libertador*, 12 de janeiro de 1881, n. 1, p. 4.

nome Esperança que se dizia livre. Os abolicionistas denunciaram e condenaram tal situação:

Os escravagistas, os miseráveis especuladores de carne humana, estes pequenos miseráveis, q' tem accumulado fortuna à custa de tantas lagrimas e gemidos, acossados abolicionista, vendo que a cada momento lhes fugirá das mãos essa nova especie de velocinio de ouro.

E que os infames negociantes de negros rastejam-se até o crime, reduzindo pessoas livres à escravidão.

Mas não nos abandona a fé na generosa e grandiosa propaganda, que levamos por diante. Um dia o escalbello de reo há de ser o throno de ouro desses nojentos e asquerosos egoistas e ambiciosos vulgares, que tem os esgares do avarento, a alma de lama [...] <sup>17</sup>

E novamente no dia 29 de junho do mesmo ano investiram contra Petrolina Alves Pontes e Fideralino Ribeiro da Silva, acusados de manter em seu poder, “mettidos a ferro”, escravos considerados livres. Os abolicionistas denunciaram o fato ao chefe de polícia da província:

Hoje que a idéa da libertação dos escravos na província não é mais uma utopia, que todos os verdadeiros cearenses se esforçam por estirpar de uma vez o cancro do elemento servil que tem sido o motivo do retardamento do progresso, que de coração anhelamos para este querido paiz, existe ainda alguém que se oppõe ao impulso do grande movimento, lançando mão de meios ignóbeis para neutralisar-lhe toda ação

Existem ainda creaturas que não corando do ridículo papel que representam perante os homens

<sup>17</sup> *O Libertador*, 16 de junho de 1881, n. 11, p. 1.



de verdadeiro merecimento, escudam-se na infâmia, praticando actos que na phase presente bem os recommendão a execraçam publica [...]

Em 30 de setembro de 1878 [...] D. Guilhermina Hermilina Freire, concedeu cartas de liberdade a seus escravos Salustiano, Luiza e Rufino [...]

Pois bem; agora aparece Fidelino Ribeiro da Silva, protestando serem os ditos escravos considerados libertos, porquanto aquella senhora, que falleceu em dezembro do ano passado, havia ficado a dever Petrolina Alves Pontes, e quer a todo o transe que os escravos, que entretanto a três anos gozavam de inteira liberdade, fiquem por pagamento da divida [...]

Denunciando-lhe ao Ilm. Sr. Chefe de Polícia, confiamos que, tomando em consideração os soffrimentos dos mesmos perseguidos, mandará informar-se do ocorrido e punira o criminoso com o rigor da lei, para desse modo desbaratar a audacia dos negreiros, que ainda se atrevem a escravisar pessoas livres [...]<sup>18</sup>

Os sócios diretores da *Libertadora Cearense* também questionaram como estava sendo feita a classificação dos escravos na capital:

“Vem apelo chamar também a atenção do senhor Fleury para a classificação nessa capital

Seria de grande interesse para o fundo de emancipação a reforma desse serviço que como se sabe foi feito com toda a indiferença e portanto inçado de defeitos que se notam a primeira vista de observação; além de que hoje o valor dessa criminosa propriedade está entre nos tão depreciado que vale a pena ser a tal classificação totalmente reformada

<sup>18</sup> *O Libertador*, 29 de julho de 1881, n. 15, p. 1.

Com o movimento abolicionista promovido no imperio, fechados os portos das provincias do rio de janeiro, são paulo, minas gerais, como actualmente se acham com a promoção da proibição da exportação pelo porto desta capital obtida pela *Sociedade Cearense Libertadora*, um escravo da capital e mesmo do interior da provincia não pode ter maior valor de 40\$000 reis

É portanto uma propriedade completamente depreciada e assim não pode absolutamente vingar a avaliação anteriormente feita, nesta capital, em sobral, e em outros municipios

E por tanto appellamos para as autoridades competentes, cuja responsabilidade tornar-se-há solidaria com os delinquentes se não houverem severas e promptas providencias<sup>19</sup>

Outras vezes utilizavam discursos comoventes, procurando sensibilizar seus leitores, posicionando-se como “irmãos”, “amigos” e “pais” dos cativos.

<< hontem as 3 da tarde por ocasião de atracar a bordo do vapor Ipojuca uma lancha que ia receber carga, vinte escravos dos 52 que se achavam no mesmo vapor, saltaram na lancha procurando ganhar terra>>

<< um dos mesmos escravos dispondo, porém, de mais energia, lançou-se ao mar, e não obstante a grande distancia em que se achava da terra, conseguiu a nado chegar até o trapiche, onde mais morto do que vivo, foi aprisionado e levado a bordo.>>

<< na hora em que se deu essa ocorrência a praia estava quase deserta e assim os escravos não puderam receber nenhum auxilio externo>> registrando esse acontecimento externamos o mais profundo pezar que nos invadio a alma, por

<sup>19</sup> *O Libertador*, 03 de março de 1881, n. 5, p. 5.

não termos a felicidade de acharem-se na praia, em tal emergencia, os nossos abolicionistas ah!... si elles lá estivessem-os infelizes teriam encontrado o pae, o irmão e o amigo que nunca tiveram em sua vida!<sup>20</sup>

Os membros da *Libertadora Cearense* constituíam uma classe em ascensão que prosseguia seu caminho com avanços e recuos. Era, de certa forma, um estrato social marginal com funções e características peculiares, que pressionavam a partir de seu lugar social contra o sistema vigente. E na medida que se destacaram e se firmaram em um forte grupamento, buscaram emancipar-se da opressão, posteriormente assumindo a posição de opressores, opressores de adeptos de um sistema com o qual tinham fortes animosidades. Seguiram suas paixões e sentimentos de forma direta e espontânea, regulando sua conduta menos rigorosamente que a dos respectivos estratos superiores. Suas compulsões eram de natureza direta, intelectual e física, induzindo a sociedade a uma transformação social.

Uma das particularidades dessa sociedade libertadora consistiu que, no censo de seu desenvolvimento, tenha-se difundido um código de conduta buscando atingir todas as classes sociais, e esperando que todas as pessoas *capazes* ganhassem a vida através de um trabalho remunerado e regulado. O trabalho passou a ser visto não mais como uma das características das classes baixas. A mudança social que buscaram estava embasada em novas relações de trabalho e também em novos hábitos e padrões de comportamento.

Visto de perto, em que apenas um segmento desse movimento é perceptível, as diferenças na estrutura da situação social entre os membros da *Libertadora Cearense* podem pa-

<sup>20</sup> *O Libertador*, 17 de março de 1881, n. 6, p. 2-3.

recer ainda consideráveis. Mas se for focalizada toda amplitude do movimento ao longo do processo abolicionista, podemos notar que estavam diminuindo os grandes contrastes de comportamento entre os membros. A modelação das pulsões e sentimentos, as formas de conduta, toda a constituição psicológica desses indivíduos, com sua crescente importância em todo movimento abolicionista na província do Ceará se plasaram numa nova personalidade social.

Essa redução dos contrastes entre os membros da sociedade cearense, essa mistura peculiar de padrões de conduta que derivavam de níveis sociais bem próximos, eram altamente características das sociedades libertadoras, e constituíam uma das peculiaridades mais importantes do movimento abolicionista. Esse movimento da *Sociedade Cearense Libertadora* rumo ao progresso social, porém, certamente não seguiu uma linha reta. No movimento global desencadeado na província do Ceará observou-se repetidas vezes contramovimentos maiores ou menores, nos quais os contrastes da sociedade e as flutuações na conduta dos indivíduos, suas explosões objetivas tornavam a aumentar.

O movimento abolicionista desencadeado pela *Libertadora Cearense* disseminou padrões de conduta ocidentais cujas tendências e padrões característicos, incluindo a ciência, a tecnologia, a literatura e outras manifestações, em parte, foram assimilados pelos demais estratos da sociedade.

Mas, por um lado, os membros da *Libertadora Cearense*, fazendo parte de uma das camadas superiores da sociedade cearense, na função de classe superior foram compelidos a manter, a todo custo, o controle das suas pulsões como uma marca de distinção, juntamente com a estrutura do movimento geral em que se inscreveram, obrigando-os a reduzir essas diferenças em padrões de comportamento.

Esses abolicionistas, com suas formas sociais, disseminaram pela sociedade cearense seu próprio estilo de conduta e instituição. O mais das vezes sem uma intenção deliberada, trabalharam numa direção que levou à redução das diferenças de poder social e conduta entre duas camadas da sociedade, a saber, a pequena e média burguesia e os grandes proprietários de terras.

A literatura para os membros da *Libertadora Cearense* constituía um bom sinal de avanço em direção ao progresso social, porque sempre são consideráveis a transformação e regulação de paixões necessárias tanto para escrevê-las como para lê-las. A literatura desempenhou o papel de substrato como assunto de conversas no convívio social, fazendo parte e dando continuidade à conversação e aos jogos sociais ou servindo de substrato à conversa, formando diálogos que, por uma razão ou outra, ainda não tinham se constituído matéria para o público interlocutor da época.

As poesias e os romances dão, assim, uma boa imagem da complexa observação de seres e ações humanas instiladas pela vida urbana e burguesa. Perpassa uma linha caracterizada precisamente por uma lucidez de observação, uma capacidade de ver a pessoa em todo seu contexto social e compreendê-la através dele. A figura individual jamais é artificialmente isolada do tecido de sua existência social, de sua dependência simples dos demais, por isso mesmo, a atmosfera e a plasticidade da experiência real e social nunca se perdem nas descrições.

Esse novo código de conduta não é algo que tenha surgido porque numerosas pessoas isoladas, sem relação entre si, desenvolvessem, como que por alguma harmonia preestabelecida, um novo órgão ou substância, uma compreensão ou razão que não existisse até então. O que mudou foi a maneira como as pessoas se ligavam umas as outras. Por isso mudou o com-

portamento, por isso também mudaram a consciência e a economia das paixões, e a própria estrutura social como um todo.

A mudança da estrutura social ocorreu, de modo geral, independentemente de serem agradáveis ou úteis para os grupos envolvidos, nasceu das atividades coletivas que se entrelaçaram, cuja direção geral qualquer grupo isolado podia mudar. Não era acessível à manipulação consciente ou semiconsciente ou à conversão deliberada em armas na luta social, traços específicos de padrão de comportamento são simultaneamente um produto e uma alavanca no desenvolvimento do processo social mais amplo, no qual se foram e se transformaram classes e interesses distintos. O progresso social, por exemplo, não constitui um processo numa esfera isolada só de ideias ou pensamentos. Ela não envolve apenas mudanças no conhecimento, transformação de ideologias, em suma, alterações na consciência, mas mudanças em toda a constituição humana, na qual as ideias são apenas um setor.

Podemos dizer que grande parte dos membros da *Libertadora Cearense* era movida por medos específicos: medo de perda de prestígio; de uma vulnerabilidade política e econômica; bem como medo de degradação social. E foram justamente esses medos que desempenharam um papel decisivo na modelação de códigos vigentes de conduta.

Grande parte dos membros da *Sociedade Cearense Libertadora* via nos padrões europeus e nas teorias do liberalismo clássico, nas ideias evolucionistas e científicistas, no industrialismo e cosmopolitismo, meios de superação das relações socioculturais presentes no poderio senhorial e nos valores oriundos desse tipo de relação. Acreditavam que novas relações de trabalho, com o emprego de novas técnicas e tecnologias, e também novas formas de produção e novo modelo político-econômico mudariam a estrutura social de tal modo que eles próprios se inserissem na nova ordem.

Nesse sentido, é possível perceber nas poesias publicadas no *Libertador*, nos enunciados de caráter progressista, a pregação de um mundo moderno como forma de superar o arcaico. Utilizavam, como forma de convencimento, artifícios linguísticos. Nessas poesias, a palavra ganha potência e se transforma num importante instrumento de ação. Os discursos se materializam em desejos, a retórica ganha força e se torna um importante poder social.

As relações que permeavam a estrutura social da sociedade cearense estavam calcadas em práticas de coerção física e psicológica, sustentada e executada muitas vezes pelos pais da *Mocidade Cearense*. Entretanto, essa mocidade enxergava tais práticas como sendo responsáveis pelo atraso político e econômico da província. Consideravam a realidade social cearense bastante arcaica e propuseram uma nova ordem social sustentada, em boa medida, por instituições fundamentadas num modelo ordenado e progressista.

É possível perceber, nos discursos proferidos pelos membros da *Sociedade Cearense Libertadora*, enunciados que culpam o atraso da estrutura política e econômica da província e o imputam ao modelo arcaico das relações sociais praticadas pelas instituições vigentes. A literatura era, para esses sujeitos, uma instituição capaz de regenerar e reconstruir os aspectos políticos e morais da sociedade cearense.

A coluna “Litteratura”, presente no periódico *Libertador*, combatia a realidade social vigente, dando ênfase, principalmente, ao aspecto discursivo que entendia a escravidão como a grande responsável pela decadência da ordem social, moral, política e econômica em voga naquele momento. A imagem do progresso, presente em grande parte das poesias publicadas no periódico, contrastava com o modelo político vigente, que por sua vez, se encontrava em deterioração.

A literatura, para os membros da *Sociedade Cearense Libertadora*, tinha o papel político e moral de regeneração da sociedade. As letras constituíam um importante mecanismo de transformação social, que tinha a função de doutrinar a sociedade, seguindo as premissas teóricas da época, positivista, determinista e evolucionista. As letras também eram um importante meio de ação forjada nas práticas discursivas e em produções periódicas, sendo ainda, um importante instrumento de luta, elemento doutrinador e legitimador. O periódico *Libertador* foi um importante instrumento doutrinário, onde a palavra tornou-se arma em ação, que tinha a função de regenerar o caráter político e moral da sociedade cearense.

## Referências

ALBUQUERQUE, Mozart Soriano. *História abreviada de Fortaleza*. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

ALENCAR, Alênio Carlos Noronha. *Nódoas da escravidão: senhores, escravos e libertandos em Fortaleza (1850-1884)*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2004. p. 132.

ALGRANT, Leila Mezan. *O feitor ausente: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro. 1808-1822*. Petrópolis: Vozes, 1988.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

AZEVEDO, Sânzio de. *A Padaria espiritual e o simbolismo no Ceará*. Fortaleza: Casa de José de Alencar/ UFC, 1996.

BARBOSA, Ivone Cordeiro. *Sertão: um lugar incomum. O sertão do Ceará na literatura do século XIX*. Rio de Janeiro: Re-lume Dumará, 2000.



BARROS, Luitgarde Oliveira Cavalcante. *A margem da História do Ceará*. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 1992.

BEZERRA, José Tanísio Vieira. *Quando a ambição vira projeto: Fortaleza entre o progresso e o caos (1846/1879)*. 2000. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

CARDOSO, Gleudson Passos. *As repúblicas das letras cearenses: Literatura, Imprensa e Política (1873–1904)*. 2000. Dissertação (Mestrado em História Social). Pontifícia Universidade Católica: São Paulo.

CONRAD, Robert. *Os últimos anos da escravidão no Brasil (1850-1888)*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

CORDEIRO, Celeste. *Antigos e modernos no Ceará Provincial: progressismo e reação tradicionalista no Ceará provincial*. São Paulo: Annablume, 1997.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia a República: momentos decisivos*. São Paulo: Grijalbo, 1977.

\_\_\_\_\_. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

MONTENEGRO, Antônio Torres. *Abolição*. São Paulo: Ática, 1988.

MONTENEGRO, João Alfredo. *A Historiografia cearense da abolição*. Fortaleza: UFC/NUDOC, 1990.

PONTE, Sebastião Rogério. *Fortaleza belle époque: reformas urbanas e controle social (1860-1930)*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930*. Edição 3. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos, cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

## A LUDICIDADE COMO FERRAMENTA PARA O APRENDIZADO SIGNIFICATIVO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### JÉSSICA RODRIGUES ASSUNÇÃO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E-mail: jessicarodrigues.1991@yahoo.com.br

### ANTONIO LUIZ DE OLIVEIRA BARRETO

Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (1992), graduação em Licenciatura Curta em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará (1989), Mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2009). Integrante do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (MAES) e do Projeto OBEDUC: Formação de professores e aprendizagem matemática do campo multiplicativo. Atua profissionalmente como professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará, ministrando as seguintes disciplinas: Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II. No Curso de Pedagogia. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Educação Matemática, Informática Educativa, Formação de Professores.

E-mail: antonio.barre@uece.br

### ELIZIANE ROCHA CASTRO

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Matemática e Ensino (UECE) e do Grupo de Pesquisa Educação Matemática, Ciências e Produção de Saberes (UFMA). Licenciada em Matemática (UEMA). Especialista em Psicologia da Educação (UEMA), Educação Infantil (UEMA) e Supervisão Escolar (UEMA). Atualmente atuando como Coordenadora do Ensino Fundamental (SEMED Raposa/Ma) e Consultora Pedagógica (KSTROS.com). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Educação Matemática, Alfabetização e Letramento.

E-mail: elizianecastro@hotmail.com

## Introdução

As relações teóricas e práticas entre a ludicidade e o ensino da disciplina Matemática configuram-se como objetos de investigação com acentuada preocupação e visibilidade no âmbito da Educação Matemática. Com efeito, as bases teóricas de Piaget (1998) e Vygotsky (2007) atribuem à ludicidade uma grande importância e valor intrínseco no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Na perspectiva piagetiana “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa” (PIAGET, 1998, p.160) e na acepção vygotskiana “[...] a criança avança essencialmente através da atividade lúdica.” (PIMENTEL, 2008, p.117).

As contribuições dos autores supracitados nutrem o entendimento de que as atividades lúdicas assumem relevante papel na aprendizagem significativa da Matemática e referenciam a aproximação do que acontece em sala de aula e as pesquisas acadêmicas. Em meio a argumentos entusiásticos, essa aproximação tem revelado as potencialidades da ludicidade no desenvolvimento de atividades e aprendizagens matemáticas e suscitado a demanda de estudos empíricos que possam trazer novos indícios e contribuições inerentes à articulação entre o lúdico e a matemática.

Com esse intento e em busca de averiguar as contribuições que os jogos e as brincadeiras trazem para a construção

do aprendizado significativo da Matemática na Educação Infantil, apresenta-se um recorte dos resultados de um estudo que proporcionou intervenções lúdicas nas aulas de Matemática em uma creche privada do município de Fortaleza, utilizando-se alguns materiais concretos.

Participaram do estudo doze crianças com faixa etária de cinco anos de uma turma de infantil V na qual foram realizadas intervenções lúdicas constituídas dos seguintes momentos: acolhida, roda de conversa, atividade lúdica, atividades de registro e momento de descontração. A concatenação desses momentos almejava estimular o gosto pela Matemática e tornar as aulas dessa disciplina mais dinâmicas, atrativas e interativas.

Para este escrito, a atenção recaiu sobre quatro atividades lúdicas nas aulas de Matemática a partir do uso dos seguintes materiais: placas numéricas (contendo o número, sua escrita e quantidade), material dourado, jogo de trilha e blocos lógicos pelos quais se enfatizou a relevância do brincar para o desenvolvimento de habilidades como criatividade, imaginação, imitação, afetividade, inteligência, socialização, aceitação de regras e também para a construção do conhecimento matemático.

Foi sob esta ótica que foi realizada a sequência de atividades lúdicas capturando-se os dados qualitativos por meio de observações diárias, sendo estas registradas no diário de campo. De início, discorre-se sobre a importância das brincadeiras e jogos na Educação Infantil. Prossegue-se tratando da relação entre a ludicidade e o ensino da Matemática na Educação Infantil e, em seguida, apresenta-se as atividades lúdicas nas aulas de Matemática por meio dos seguintes materiais concretos: placas numéricas, material dourado, jogo de trilha e blocos lógicos.

## **As Brincadeiras e os Jogos na Educação Infantil**

O brincar é uma construção social e está associado à cultura e às condições de vida daqueles que brincam. Segundo Brougère (2008), qualquer sociedade é formada por uma cultura que dispõe de diversas imagens, representações, símbolos e significados expressivos dentro de um espaço social. Cada cultura possui seus modos de brincar e suas brincadeiras e, através da brincadeira, as crianças se apropriam dessa cultura e, conseqüentemente, da sociedade, podendo se expressar e criar novas produções.

Nestes termos, a criança usa a brincadeira como mediadora do processo de apropriação da sua cultura, expandindo suas relações com o mundo dos objetos e símbolos humanos. Assim, a brincadeira é “um processo dinâmico de inserção cultural, sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa.” (BROUGÈRE, 2008, p. 49).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica apontam que a ludicidade, as brincadeiras e as culturas infantis possuem grande importância para o desenvolvimento integral do sujeito, tornando esses instrumentos indispensáveis à prática pedagógica do professor que trabalha com crianças. Com efeito, destacam que

[...] as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens [...]. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2013, p. 93)

Através das atividades lúdicas são proporcionadas as motivações para as crianças interagirem com o meio, tornando a aprendizagem mais significativa, aproximando os conteúdos escolares ao cotidiano infantil. Nessa interação a que o sujeito é submetido, a troca de experiência entre as partes concebe um maior aprendizado, mesmo que este esteja implícito em um jogo ou uma brincadeira.

Com efeito, Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p.179) destacam que a brincadeira proporciona “situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento”. Considerando que as brincadeiras fazem com que os alunos interajam uns com os outros, apresentando suas angústias, alegrias e novas descobertas, advoga-se que, por meio do brincar, a criança também aprende a viver em sociedade.

Assim, acredita-se que a ação de brincar é uma atividade primária do ser humano que se manifesta de maneira espontânea principalmente na criança, que alivia a tensão interior e permite a educação do comportamento, aumentando a autoconfiança e suficiência, que prestigia o desenvolvimento físico, mental, emocional e social. Isso ocorre porque, ao brincar, a criança manifesta sua cultura, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, seu nível linguístico e sua formação moral de maneira espontânea.

Nessa esteira de entendimento, Piaget (1998) valoriza a atitude lúdica considerando o jogo como obrigatório para as atividades intelectuais das crianças, destacando que o mesmo, além de ser uma forma de entretenimento, configura-se como um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, os jogos são facilitadores do desenvolvimento infantil, uma vez que contribuem para a apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento integral do ser.

Trabalhar com os jogos na Educação Infantil constitui-se num momento importante para o treino da coordenação mental das crianças, pois os jogos atuam no imaginário, tornando o ambiente desafiador e estimulante, o que aguça o raciocínio, pois, ao jogar, as crianças formulam hipóteses, criando situações imaginárias, originando uma aprendizagem atrativa e interessante.

Nesse tom, Pontes e Moreno (2010, p. 21) destacam que os jogos proporcionam situações de aprendizagem motivadoras e interessantes e também

colocam em prática noções de matemática claras, facilmente assimiláveis e cujo grande interesse está no fato de serem repetitivas sob formas variadas. [...].

A partir dessa consideração, compreende-se que os jogos e as brincadeiras favorecem a construção do conhecimento matemático a partir de suas vivências e experimentações. Assim, por meio do lúdico, o educador conseguirá atrair seus alunos, tornando as aulas de Matemática mais divertidas e contextualizadas. É sobre essa ótica que se discute, a seguir sobre a Ludicidade e o ensino da Matemática na Educação Infantil.

## **A Ludicidade e o Ensino da Matemática na Educação Infantil**

Pesquisas, em várias áreas do conhecimento, têm contribuído significativamente para a reflexão e compreensão do lúdico em sala de aula, atribuindo-lhe uma série de potencialidades, como pode ser evidenciado pelos escritos de Vygotsky e Leontiev (1998, p. 23) que frisam que

o jogo e a brincadeira permitem ao aluno criar, imaginar, fazer de conta, funciona como laboratório de aprendizagem, permitem ao aluno experimentar, medir, utilizar, equivocar-se e fundamentalmente aprender.

Todo esse processo faz com que a criança possa explorar e construir seus conhecimentos matemáticos de forma ativa e significativa, pois associa o que já sabe com o que irá aprender. Sobre essa interação, a perspectiva vygotskiana destaca o pa-

pel da troca com os outros sujeitos e consigo, como uma relação intra e interpessoal que possibilita não somente a formação do conhecimento, mas da própria consciência.

Perfilhando essa perspectiva, entende-se que a ludicidade promove uma aprendizagem matemática mais significativa, de forma interdisciplinar e agradável na medida em que possibilita que as crianças aprendam os conteúdos matemáticos através da experiência e do processo social, uma vez que o lúdico promove um rendimento escolar muito além do simples conhecimento, pensamento e sentido.

À luz do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI, volume 3 (BRASIL, 1998) compreende-se que a disciplina Matemática contribui não somente com a formação das crianças como cidadãos que possuem autonomia, mas também para a compreensão do mundo, valorizando as relações e as vivências sociais e concedendo o conhecimento partindo da realidade da criança. Portanto, o ensino da Matemática na Educação Infantil deve ser considerado como elemento importante na construção da cidadania e deve ter como objetivo, a aproximação da criança com as noções matemáticas de sua realidade, utilizando-se de seu conhecimento prévio para comunicar ideias matemáticas.

Conforme destaca Moura (2007), aprender Matemática não é apenas compreender uma linguagem, mas, sim, vivenciar um conjunto de ações que irão proporcionar ao indivíduo um ambiente favorável de aprendizagem e de satisfação por contemplar seu conhecimento de mundo. Desta forma, a criança deve ser estimulada a experimentar a Matemática através de situações lúdicas, assim ela terá mais facilidade na sua vida escolar uma vez que a vivência do lúdico se faz necessária para a compreensão e percepção da Matemática.

Diante dessa assertiva, convém destacar junto a Kishimoto (1999, p.38) que “quando as situações lúdicas são intencional-



mente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem surge a dimensão educativa”. Destarte, o professor que se preocupa com a qualidade de seus atos de mediação e com a boa aprendizagem matemática não deixa de fazer uso do planejamento como ferramenta essencial para seu trabalho.

O professor é o mediador e deve, além de estimular, apresentar meios facilitadores para a efetivação da aprendizagem. Nestes termos, alimenta-se a ideia de que o planejamento é um processo contínuo que visa não só o ponto de chegada, mas sim a forma de se chegar lá e quais os melhores caminhos. Portanto, destaca-se a importância do planejamento e seleção das atividades lúdicas, que devem estar adequadas à capacidade da criança, respeitando seu nível de desenvolvimento e o objetivo a ser atingido, dando então legitimidade e relevância à dimensão educativa das situações lúdicas no contexto da disciplina Matemática.

No bojo desse debate, destaca-se que o professor necessita conhecer e compreender os sete processos mentais básicos da Matemática para que ele possa planejar melhor suas aulas e desenvolver atividades significativas para a Educação Infantil, tornando, assim, o processo de aprendizagem das crianças mais favorável. É nessa direção que Lorenzato (2008) enfatiza que o professor deve trabalhar esses processos para que as crianças não tenham grandes dificuldades para aprender número e contagem bem como outras noções matemáticas. A seguir, são apresentados os sete processos mentais básicos para a aprendizagem da Matemática, acompanhados de exemplos do cotidiano, conforme as ideias preconizadas por Lorenzato (2008):

- 1) Correspondência – compreender a relação “um a um”. Outros exemplos: um lápis para cada criança, uma meia em cada pé;

- 2) Comparação – identificar diferenças ou semelhanças. O professor deve proporcionar atividades cujos procedimentos consistem em fazer com que a criança reconheça o que é semelhante e o que é diferente, valendo-se especialmente dos jogos de formação dos pares. Para tanto, as atividades com os blocos lógicos podem ser aplicadas, nas quais os alunos formam pares, fazendo comparações no tamanho e na cor. Exemplos: eu sou menor que ele, minha mochila é igual a sua, a cor do seu cabelo é mais escura que a minha.
- 3) Classificação – separar em categorias de acordo com semelhanças ou diferenças. Exemplos: separa fichas por cores, separar as meninas dos meninos.
- 4) Sequenciação – inserir um sucessor após o outro sem atribuir ordem ou critério. Exemplos: compras no supermercado, os números apresentados no jogo de bingo.
- 5) Seriação – ordenar conforme um critério. Exemplos: lista de chamada, calendário, fileira do menor para o maior.
- 6) Inclusão – perceber que um grupo sempre estará inserido em outro. Exemplos: mães estão inseridas em mulheres, maçãs estão nas frutas.
- 7) Conservação – compreender que a quantidade não se modifica pela forma, arrumação ou posição. Exemplos: mesma quantidade de tinta em diferentes frascos, duas rodas de tamanhos diferentes com a mesma quantidade de crianças.

Com esteio nas considerações acima delineadas, explicita-se a seguir as atividades lúdicas realizadas nas aulas de

Matemática e no contexto da Educação Infantil por meio dos seguintes materiais concretos: placas numéricas, material dourado, jogo de trilha e blocos lógicos.

### **As Atividades Lúdicas nas Aulas de Matemática: o Uso de Placas Numéricas, Material Dourado, Jogo de Trilha e Blocos Lógicos**

Na busca de propostas direcionadas à promoção do estímulo ao gosto pela Matemática e como forma de tornar as aulas dessa disciplina mais dinâmicas, atrativas e interativas foram utilizados como material de apoio para as intervenções lúdicas junto a doze crianças com faixa etária de cinco anos de uma turma de infantil V, os seguintes materiais concretos: placas numéricas, material dourado, jogo de trilha e blocos lógicos sendo estes apresentados pela Figura 1 a seguir.

#### **Figura 1 – Materiais Concretos utilizados nas Intervenções Lúdicas**



**Fonte:** Arquivo dos autores (2017).

Considerando que a maioria das crianças que estão no estágio pré-operatório apresentam características tais como ser muito ativa, gostar de correr e de apresentar uma concentração de pequena duração (LORENZATO, 2008) optou-se por

proporcionar atividades que estimulassem o movimento corporal e também diferentes comandos de atividades durante as brincadeiras com os materiais concretos, para que a concentração das crianças alcançasse um maior período de tempo.

Assim, as placas numéricas foram utilizadas na primeira intervenção lúdica para trabalhar os seguintes conteúdos matemáticos: antecessor e sucessor e ordem crescente e decrescente. Conforme pode ser observado na Figura 1 acima, as placas usadas contêm a representação gráfica de cada número, suas respectivas quantidades e escrita por extenso. A principal potencialidade desse material concreto é o desenvolvimento da Numerização, ou seja, a aquisição do domínio do código numérico e a habilidade de reconhecer e ler os números e suas quantidades, de modo a realizar comparações e construções de sequências numéricas.

Na intervenção lúdica realizada com esse material, foi possível observar que as crianças conseguiram relacionar os números às suas quantidades correspondentes, fizeram contagem recitativa e praticaram a sequência numérica. A intervenção lúdica foi desenvolvida da seguinte forma: de início, as crianças participaram de uma caça aos números, na qual as fichas numéricas foram espalhadas por toda a sala de aula. As crianças receberam a missão de procurar as placas numéricas debaixo das mesas e cadeiras, por trás das portas e janelas, em cima dos armários, dentre outros lugares, respeitando a seguinte regra: cada criança só poderá pegar uma placa numérica, para que todos tivessem a oportunidade de encontrar o material.

Após esse momento, em uma grande roda com todos sentados no chão, as crianças foram convidadas a organizar as placas numéricas em ordem crescente e decrescente a partir de uma conversa sobre o número e sua quantidade. Então,

cada criança colocava uma placa respeitando a ordem solicitada e assim ia construindo a sequência numérica. Após essa tarefa, foram apresentadas algumas placas numéricas, uma por vez, que serviram de referência para as crianças indicarem e completarem com o antecessor e o sucessor.

Durante essa intervenção lúdica, as crianças participaram com grande euforia e contentamento. Após encontrarem suas placas, iam ajudar os outros colegas a encontrarem também. Sempre que um amigo não colocava a ficha no momento certo, as crianças o chamavam e diziam que era a sua vez. Em todas as etapas dessa intervenção lúdica ocorreram grande interação e participação coletiva, até mesmo na escolha da próxima placa numérica, aquela serviria de referência para continuar a brincadeira.

Na segunda intervenção lúdica utilizou-se o Material Dourado para trabalhar o conceito de dezena. O material, confeccionado em madeira, é composto por 611 peças sendo: 1 cubo representando o milhar, 10 placas representando as centenas, 100 prismas representando as dezenas e 500 cubinhos representando as unidades. O referido material possibilita a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e métodos para efetuar as operações fundamentais da matemática dentre outras potencialidades (TEIXEIRA *et al.*, 2011).

Em que pese o material estar disponível na escola, as crianças ainda não o conheciam o que contribuiu para aumentar a curiosidade e o desejo de manipular e brincar com ele. Assim, essa intervenção lúdica proporcionou às crianças o conhecimento e compreensão da função das peças do Material Dourado a partir da manipulação livre e de jogos.

Com a utilização do Material Dourado, a intervenção lúdica deu-se da seguinte forma: em uma roda de conversa, foi apresentada cada peça do recurso didático seguida da ex-

plicação de que o cubinho está contido na barra, esses dois estão contidos na placa e assim por diante até que as crianças compreendessem o que cada peça representava. Porém, o foco maior foram os cubinhos e as barrinhas, frisando-se as unidades e dezenas. Neste momento as crianças exploram individualmente as peças do material para assim conseguirem fazer percepções e comparações entre as peças.

Depois das explicações e do manuseio do material pelas crianças, as mesmas foram convidadas a participar do jogo “nunca dez” expondo-se suas regras e a maneira de jogar, a saber: três dados deram apoio nas rodadas do jogo, nas quais cada criança lançou os dados juntos e depois fez a soma dos números obtidos. O resultado foi obtido pela quantidade de cubinhos que a criança recebeu. Quando a criança juntava dez cubinhos, deveria solicitar a troca por uma barra, ou seja, se a quantidade de cubinhos for dezoito, a criança ficava com uma barrinha e oito cubinhos. Um quadro foi construído, para registrar qual das crianças tinha a maior e a menor quantidade de pontos.

As crianças apresentaram bastante interesse em conhecer e explorar o Material Dourado, de modo que, ao término da intervenção, no momento da brincadeira livre, todas queriam brincar apenas com o material dourado, independentemente de terem, à disposição delas, outros jogos para o momento de descontração.

Para a terceira intervenção lúdica, utilizou-se o jogo de trilha confeccionado em tamanho grande, de modo que as crianças eram as peças do jogo e utilizavam um dado gigante para saber quantas casas elas deveriam andar até que um deles chegasse à última casa, sendo este, o vencedor. Ao todo, foram quatro partidas, sendo que a última era composta pelos ganhadores das outras três partidas.

O jogo de trilhas gigante foi utilizado para trabalhar o conteúdo sequência numérica, não obstante, vários conceitos matemáticos, tais como: antes e depois, para frente e para trás, as operações adição e subtração, noções de avançar e recuar, dentre outras, também foram trabalhadas, ainda que não aparentemente expostos para as crianças.

Apesar de ser bastante simples, o jogo de trilhas contribui significativamente para aprendizagens essenciais na Educação Infantil, tais como: reconhecer regras, saber esperar sua vez de jogar, respeitar o momento dos colegas. Ademais, favorece o pensamento crítico através dos desafios que são colocados durante o trajeto, estimulando a compreensão do sistema numérico e estabelecendo experiências de soma ou subtração (LORENZATO, 2008).

No jogo de trilhas utilizado nessa intervenção lúdica, algumas casas estavam marcadas com a cor vermelha e azul e a criança que parasse nelas avançava ou recuava algumas casas como também permanecia no mesmo local em alguma rodada do jogo. Isso tornou o jogo mais empolgante, pois aconteceram momentos em que um jogador que estava atrás ultrapassava os outros, contribuindo para uma disputa empolgante, divertida, interativa, atrativa e educativa para as crianças. Várias rodadas foram feitas para que todos pudessem participar, e, enquanto alguns brincavam, os outros colegas ficavam na torcida, com direito a grito de guerra e aplausos.

A quarta intervenção lúdica nas aulas de Matemática ocorreu com o uso dos blocos lógicos abordando-se principalmente a seriação. Através desse material, as crianças tiveram vivências que certamente as levarão a compreender e utilizar a lógica matemática.

O material utilizado é composto por peças com três tipos de cores, quatro formas geométricas dois tamanhos e duas es-

peçuras. Com esses blocos, é possível trabalhar os processos básicos para a aprendizagem da Matemática, que são: comparação, classificação, inclusão, correspondência, sequenciação, ordenação e conservação (PONTES e MORENO, 2010).

No começo da atividade lúdica, os alunos ficaram sentados no chão em semicírculo, para explorar as peças do material. Foram apresentados diferentes modelos de seriações para que as crianças comecem a perceber as especificidades daquela série e conseguissem encontrar a continuação da mesma.

As crianças também foram instigadas a fazer comparações e encontrar semelhanças e diferenças entre as peças do material e também com o próprio corpo, sendo esta proposta trabalhada ao final da intervenção lúdica. Nesse sentido, foram construídas seriações a partir das poses das crianças. As poses foram escolhidas pelas próprias crianças e pelos seus colegas que seguiam a sequência respeitando a ordenação.

Uma seriação observada contou com as seguintes poses: uma criança de cócoras, a outra com as pernas fechadas e as mãos nas laterais do corpo, enquanto a seguinte deixou as pernas paralelas e as mãos esticadas na frente do corpo. Ao observar essa seriação, o restante da turma analisou as posições e um aluno complementou-a com a posição correta.

Essa intervenção lúdica foi muito prazerosa e as crianças aproveitaram cada etapa da atividade. Houve uma pequena resistência no começo da atividade de seriação com o corpo, mas quando as crianças perceberam que os colegas estavam se divertindo, deixaram a timidez de lado e também participaram. Através das atividades propostas nessa quarta intervenção lúdica, as crianças conseguiram ter uma melhor socialização, perdendo a timidez e aproveitando ao máximo sua vivência escolar.



## **Considerações finais**

As atividades lúdicas ganharam um espaço privilegiado em trabalhos que discutem a aprendizagem através das vivências, experiências e interações. Grandes teóricos e estudiosos comprovaram que, através do lúdico, o processo de ensino e aprendizagem torna-se mais eficaz. A Educação Infantil é o primeiro contato das crianças pequenas com o ambiente escolar, por isso a ludicidade precisa estar presente durante toda permanência do aluno nesse ambiente com o intuito de tornar essa relação mais atrativa e prazerosa.

Através deste texto foram elencadas algumas situações de aprendizagem a partir de intervenções lúdicas que proporcionaram às crianças da Educação Infantil momentos de aprendizagem e diversão no contexto da disciplina Matemática, uma importante disciplina, sobretudo nessa etapa de escolaridade, que se configura como essencial para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, físico, motor, emocional e social das crianças.

As atividades lúdicas foram realizadas a partir de ponderações e reflexões a respeito da prática lúdica no processo de ensino e da aprendizagem das crianças, enaltecendo-se sua influência e importância no processo de apropriação do conhecimento matemático.

Considera-se que os resultados aqui apresentados podem evidenciar e orientar outros professores no trabalho lúdico com conteúdos matemáticos na Educação Infantil, instigando a curiosidade e a criatividade dos professores para assim proporcionar momentos de aprendizado significativo em suas aulas.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v. 1 e 3. Brasília, MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LORENZATO, S. *Educação infantil e percepção matemática*. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MOURA, M. O. Matemática na Infância. In: MIGUÉIS, M. & AZEVEDO, G. (Org.). *Educação matemática na infância: abordagens e desafios*. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 39-64.

PIAGET, J. A. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008. p. 109-133.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vigotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, Fortaleza, v. 23, n.2, p.176-180. 2008.

PONTES, M. G. de O.; MORENO, M. I. A. *Saberes e práticas da educação infantil: lógica matemática*. Fortaleza: UAB/UECE, 2010.

TEIXEIRA, P. G. *et al. Material dourado: uma experiência significativa*, 2011. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec>

gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=32130>. Acesso em: 13 jun. 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. e LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Edusp, 1998.

## A ORALIDADE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA: CAMINHOS E INTERSEÇÕES

EDGAR NOGUEIRA LIMA

Mestrando em Educação na UECE- PPGE, Especialista em Psicomotricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análises Relacionais – CIAR/FAP – Faculdade de Artes do Paraná. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Membro do Laboratório de Estudos e Práticas em Avaliação Psicológica (LEAPSI) desde janeiro/2017. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino em Fortaleza-CE.

LIA MACHADO FIUZA FIALHO

Professora Doutora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2012), Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2014). Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas. Editora chefe da coleção Práticas Educativas (EdUECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades – PEMO. Editora chefe da revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/PEDAGOGIA/UECE).  
E-mail: <lia\_fialho@yahoo.com.br>.

LUCILA MORAES CARDOSO

Possui graduação em Psicologia (2003), Mestrado (2006) e Doutorado (2012) em Psicologia (área de concentração Avaliação Psicológica) pela Universidade São Francisco. Atualmente é Professora Adjunta do curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

ANTONIELE SILVANA DE MELO SOUZA

Mestranda pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap). Integrante do grupo de pesquisa Práticas Educativas, Memórias e Oralidades.  
E-mail: <antonielesouza@hotmail.com>.

“A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar  
como ouro falso;  
a palavra foi feita pra dizer.”  
(Graciliano Ramos, 1962).

## Introdução

A construção deste capítulo é fruto de uma experiência vivenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação com área de concentração em Formação de Professores da Universidade Estadual do Ceará. Na disciplina História Oral e Biografias do referido Programa, foi possível conhecer a perspectiva de diversos autores, tais como Meihy (2007), Ferreira e Amado (1998) e Santos e Araújo (2007) que apreendem a História Oral como metodologia de pesquisa, Matos e Senna (2011) e Portelli (2011), que percebem a História Oral como fonte de pesquisa, Esquinsani (2012) e Meyhi (2007) que entendem a narrativa biográfica como um movimento significativo de reinterpretação de si mesmo e Silveira (2007), que fala da importância do perfil do pesquisador historiador.

Partindo destes autores, conhecendo as perspectivas que trazem em torno da oralidade, da metodologia de história oral, dos conceitos de história e as representações que este conceito passa a ter na história da educação, surgiu a curiosidade no que diz respeito à oralidade e a postura do pesquisador que trabalha com este método de pesquisa. Ferreira e Amado (1998, p.15), ao dizer que “abordar o fenômeno da oralidade é ver-se defronte e aproximar-se bastante de um aspecto central da vida dos seres humanos: o processo de comunicação [...]”, já

deixa claro a seriedade com que se deve tratar o fenômeno da oralidade.

De igual modo, a Psicologia valoriza a relação entre narrador e interlocutor, e os efeitos desta relação. Neste campo teórico, muito se trabalha com o recurso da Palavra, sendo que diversas abordagens psicoterápicas se detêm ao potencial que este exercício de falar da própria história possui para o alcance dos objetivos da psicoterapia, conforme será visto adiante ao abordar a importância da fala para algumas abordagens psicoterápicas.

Este capítulo ambiciona conhecer a relação da História da Educação e Psicologia em suas intersecções, buscando a confluência dessas áreas, com vistas à contribuição para o campo da pesquisa às duas áreas do conhecimento. Para alcançar este objetivo, a Figura 1 ilustra o movimento de encontrar as intersecções que a oralidade ocasiona nos dois campos do conhecimento, evidenciando também que essas áreas possuem posicionamentos teóricos e perspectivas mais amplas do que se pretende abordar neste capítulo e que o foco, por ora, é compreender a interseção entre essas duas áreas trabalhada à luz da Oralidade.

**Figura 1 – Interseções da Oralidade na História da Educação e Psicologia**



Será apresentada a perspectiva da oralidade em blocos por áreas de conhecimento. E, ao final, uma breve discussão traz também a reflexão sobre a postura do pesquisador-interlocutor frente ao narrador.

## **História da Educação**

No contexto educacional, a fala traz ainda o sentido de representação do ser humano, pois, por meio dos signos e seus significados, o indivíduo utiliza a linguagem como forma de representar o mundo em que vive e o seu próprio pensamento. Desta forma, a oralidade assume o valor como instrumento de comunicação e como forma de ação ou interação (KOCH, 2003). Para Austin (1965), a fala é um ato performativo e para Geraldi,

[...] a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar a transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. (1984, p. 43).

Entende-se, dessa maneira, que na área da Educação, a oralidade adquire um sentido expansivo do ser humano. Ela tem objetivos claros de comunicar e socializar. Traz como fundamental a função de relacionar o homem com seus pares na sociedade em que está inserido. Geraldi (1984) traz a percepção de uma oralidade como transmissão de informação, e entende que desta forma o sujeito está construindo uma interação, digamos até, entre gerações. Quando se compreende a fala como esta transmissão entre sujeitos, é possível entender o movimento de comunicação que se faz na história da educação, em um diálogo que permite a compreensão entre o sujeito que

fala e o que escuta, e até mesmo do sujeito que narra consigo mesmo.

Ao lançar vistas à oralidade através da percepção da história da educação iniciamos por perceber que “A oralidade promove excepcional relevância à memória na pesquisa histórica, [...]” (RODRIGUES, 2013, p. 23), pois é através dela que o indivíduo vai repassar para outros a sua própria percepção de mundo. Enquanto o sujeito apreende o mundo através da linguagem que sua sociedade já estruturou, ele mesmo irá, através da linguagem oral, transmitir a sua percepção dos acontecimentos da sociedade em que vive a partir de sua memória destes acontecimentos. Logo, aqui está sendo constituída história. Matos e Senna (2011) entendem que “A memória é a base constituidora da oralidade.” (p. 103). O que torna perceptível que, no ramo da história da educação, a oralidade, recebe um sentido particular.

Por meio da narrativa, da História Oral, é possível obter novas informações acerca de situações e acontecimentos que, com apenas a análise documental, não seria possível. No momento em que se registra uma narrativa, registra-se o contexto histórico do sujeito narrador a partir das suas seleções e percepções.

A história interessou-se pela ‘oralidade’ na medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas. (FERREIRA, AMADO, 1998, p.16).

Diante disto, a História Oral enquanto metodologia, consegue apreender esta oralidade com a importância que lhe é devida.

Partindo da compreensão de que a linguagem é um código comunicativo e com isto carrega a possibilidade de trans-



mitir informações de um sujeito que comunica a um sujeito receptor, as informações transmitidas, sendo memórias, transmitem também um sujeito que fala de si e, por este motivo, registra-se em um recorte de tempo e espaço social.

É possível entender que “[...] as fontes orais revelam as intenções dos feitos, suas crenças, mentalidades, imaginário e pensamentos referentes às experiências vividas.” (MATOS e SENNA, 2011, p. 101). A oralidade carrega a possibilidade de registro histórico, e permite ao sujeito se perceber também inscrito nesta história que narra, com sua subjetividade e intencionalidade.

Para tanto, o registro da fala impregna essa significação histórica. Ao utilizar o recurso da linguagem, o sujeito carrega, em sua fala, os sentidos de uma cultura que apreendeu no decorrer do seu processo de socialização e que aborda normas próprias do período histórico em que está inserido. De igual modo, traz sua singularidade na comunicação, sua intencionalidade e vontade. A oralidade no campo da pesquisa em História da Educação enxerga o homem e seus significados através do que exprime em sua fala.

A História Oral é uma metodologia que apreende bem essa responsabilidade de registrar o sujeito em sua oralidade e articular o conteúdo oral com o contexto no qual está inserido. Nesta metodologia faz-se imprescindível ao pesquisador a compreensão de que o registro da narrativa e a coleta da fala do sujeito são partes dentro de um todo que precisa ser interpretado e discutido à luz de uma contextualização histórica. De acordo com Meihy (2007):

História Oral é uma prática de apreensão de narrativas feitas através do uso de meios eletrônicos e destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do pre-

sente, e facilitar o conhecimento do meio imediato. (p. 18).

Emerge aqui um diferencial entre a utilização da História Oral enquanto procedimento metodológico e a utilização de relatos orais apenas como fonte de pesquisa, “[...] a história oral implica uma centralidade de linguagem e som [...]” (PORTELLI, 2011, p. 25), enquanto as demais percepções históricas tendem a reconhecer a oralidade apenas como uma fonte de dados a mais no processo de análise e construção da pesquisa. Neste último caso, juntamente com a oralidade, serão considerados documentos de demais fontes para a constituição da pesquisa.

A metodologia da História Oral é utilizada de modo a construir ao final da pesquisa, um panorama acerca dos sujeitos da pesquisa no imbricamento com o contexto social, histórico, cultural, econômico e político. Esta metodologia “[...] se mostra [como] um meio de manter a experiência passada em estado de ‘presentificação’ ” (MEIHY, 2007, p. 26). É o trabalho do pesquisador com História Oral trazer ao relato oral novas perspectivas, como afirmam Matos e Senna (2011), “a fonte oral pode acrescentar uma dimensão viva, trazendo novas perspectivas à historiografia.” (p. 96), mas para isto, é importante que o pesquisador em história oral tenha a habilidade em utilizar esta oralidade de maneira correta.

Há um procedimento metodológico a ser respeitado no tocante à metodologia de história oral. Tal rigor existe pelo fato de reconhecer que há muitos detalhes no momento da narrativa oral que não poderiam ser captados por instrumentos tecnológicos sem o olhar sensível e atento do pesquisador. A apreensão destes detalhes diz respeito à comunicação não verbal, que dá certo sentido à comunicação oralizada,

Muito do que é verbalizado ou integrado à oralidade, como gesto, lágrima, riso, silêncios, pausas, interjeições ou mesmo as expressões faciais – que na maioria das vezes não têm registros verbais garantidos em gravações-, pode integrar os discursos que devem ser trabalhados para dar dimensão física ao que foi expresso em uma entrevista de história oral. (MEIHY, 2007, p. 14).

A expressão facial, a entonação da voz, a respiração, o posicionamento do corpo. Além disso, também é importante que o pesquisador seja capaz de perceber o momento que a pessoa está vivenciando em sua própria história ao fazer a narrativa, uma vez que

[...] nem sempre o ato de rememorar é uma ação saudável e positiva para o sujeito, pois pode trazer dores e sofrimentos. É escrever história sem sacramentar certezas, mas diminuindo o campo das dúvidas. (SILVEIRA, 2007, p. 41).

O trabalho de coleta da oralidade do sujeito pode ser marcado por momentos desagradáveis, dolorosos e que podem até encerrar o caminho de pesquisa. Portanto, é fundamental que o pesquisador valorize a profundidade do sujeito presente no discurso, pois “a oralidade quando vertida para o escrito, congela a realidade narrada, mudando a dinâmica original.” (MEIHY, 2007, p. 26).

A oralidade, neste momento de coleta, tem a possibilidade de trazer para o próprio sujeito narrador sensações e percepções que não lhe eram conhecidas conscientemente. Trabalha-se, neste sentido, com uma carga emocional e cultural que precisa ser tocada com respeito e ética. Como Meihy (2007) afirmou, “a complexidade da tradição oral reside no reconhecimento do outro nos detalhes auto-explicativos da sua cultura.” (p. 40). Ao tratar desta postura reflexiva das trajetórias huma-

nas, identifica-se uma interessante relação entre a percepção da História Oral e da Psicologia acerca da oralidade,

[...] a história oral reconhece a confluência multidisciplinar e valoriza a contribuição da Psicologia, em particular a psicanálise, basicamente pela necessidade de considerar a experiência de outras dimensões da realidade, como o inconsciente. (MATOS e SENNA, 2011, p. 100).

Diante disto, toma-se por referencial a escolha da História Oral enquanto procedimento metodológico, por assemelhar-se na perspectiva de percepção do sujeito que fala de si, ou do outro, ou de um fato ou acontecimento e se registra. Aponta-se aqui, para o sujeito e sua subjetividade. E para falar em subjetividade humana, nada melhor que dialogar com a Psicologia.

## **Oralidade na perspectiva da Psicologia**

Adentrando o campo da Psicologia, observa-se, como primeira interseção, este olhar de respeito e valorização do outro que se mostra por meio da oralidade. Em diferentes abordagens da Psicologia, o recurso da fala exerce um papel fundamental, central no processo psicoterápico.

A existência de diferentes abordagens psicológicas por si só evidenciam que o homem não pode ser classificado em uma teoria única, ou ser dividido em instâncias psíquicas que determinariam sua trajetória de vida. O homem deve ser visto como alguém que fala sobre si e que busca compreender-se em um posicionamento ativo diante do mundo (SODELLI; SODELLI-TEODORO, 2011).

Não se pretende, neste capítulo, abarcar todos os campos teóricos que utilizem a fala como recurso fundamental na

ciência psicológica. Desta forma, foram escolhidas três linhas de estudo, a saber, Psicanálise, a Abordagem Centrada na Pessoa e Psicologia Histórico-Cultural. Destas, serão apresentados breves recortes que possibilitam visualizar o encontro entre a História da Educação e a Psicologia.

Desde os primórdios da Psicanálise, Sigmund Freud demonstrou elevado interesse sobre o que era verbalizado pelo paciente. A Psicanálise surgiu em reação a um movimento conhecido como niilismo terapêutico, que dominava a clínica psiquiátrica na Alemanha e restringia o tratamento a partir da observação do sujeito adoecido, sem escutá-lo (MACEDO; FALCÃO, 2005). De acordo com Gay (1989, p. 80), “ouvir, para Freud, tornou-se mais do que uma arte, tornou-se um método, uma via privilegiada para o conhecimento, à qual os pacientes lhe davam acesso”.

Fochesatto (2011) mencionou que o método de cura pela fala, proposto pela Psicanálise, está pautado na escuta daquele que sofre. Roudinesco (1998) apontou o método catártico freudiano como um procedimento psicoterapêutico em que o sujeito tem a possibilidade de eliminar os afetos patológicos por meio da fala. No mesmo sentido, Siqueira (2007) afirmou que Freud revolucionou a história da clínica psiquiátrica quando modificou a ordem médica ao ouvir pacientes histéricos, não apenas observando-os, mas oferecendo ao paciente a possibilidade de alcançar as ideias reprimidas geradoras de sintomas.

Na Abordagem Centrada na Pessoa, concebida por Carl Rogers, também há uma preocupação com o que o sujeito diz sobre si. Rogers (2001) expôs a respeito da importância da fala, afirmando que não há necessidade de sondar, interpretar, realizar análises extensas e intrincadas, pois a pessoa se revela no que diz de si mesmo. A percepção de Rogers acerca do pro-

cesso humano que se desvela por meio da narrativa, também encontra referência em Delory-Momberger (2011),

Nesse sentido, a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sóciohistóricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo. (p. 5).

Delory-Momberger (2011), corroborando Rogers (2001), defende que o sujeito vai se revendo a partir da leitura que faz de si mesmo no momento em que transforma suas memórias em oralidade. Nesta narrativa, o conceito de memória também se delineaia.

A compreensão de personalidade será embasada, igualmente, nas concepções da teoria histórico-cultural, no qual a personalidade é definida como

um processo resultante de relações entre as condições objetivas e subjetivas do indivíduo, que, inserido numa sociedade (e essa é a condição fundamental), singulariza-se e diferencia-se ao ponto de ser único.” (MARTINS, 2001, p.176).

Por sua vez, a Psicologia Sócio-Histórica compreende que o desenvolvimento humano acontece por meio das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo no decorrer de sua vida. Baseada na teoria de Vigotski, esta abordagem psicológica compreende que o ser humano nasce socialmente dependente de outras pessoas e, permeado de um processo histórico vivencia a dualidade de um mundo que oferece visões sobre ele, ao mesmo tempo em que permite que o sujeito construa sua visão sobre esse mundo (BOCK, 2001).

Nesta concepção denominada materialista dialética da perspectiva Histórico-Cultural, a linguagem é fundamental, visto que distingue a conduta animal da atividade consciente do homem. Conforme aponta Bock, “a linguagem é mediação para a internalização da objetividade, permitindo a construção de sentidos pessoais que constituem a subjetividade.” (2001, p. 31).

A linguagem trata-se de uma atividade consciente que não é determinada biologicamente, mas relacionada à capacidade de abstração da impressão de mundo que o indivíduo constrói. Do ponto de vista de Bernardes (2011, p.328),

[...] o movimento da linguagem nos seres humanos integra-se numa dimensão interfuncional à constituição das demais funções psíquicas superiores, ampliando os nexos entre as mesmas. Esse fato não exclui a importância da constituição fisiológica das funções mentais, mas identifica que, a partir das relações estabelecidas na atividade humana, o ser humano constitui-se primordialmente no aspecto psicológico e posteriormente no aspecto fisiológico.

Em estudos realizados pela mesma autora, são apresentadas ideias que legitimam o entendimento da linguagem como essencial na constituição do ser humano. Isto se deve ao fato de que os significados sociais são apropriados através da linguagem e, por meio dela, o indivíduo abstrai sua própria história (BERNARDES, 2011).

Outro aspecto em que é possível encontrar uma interseção relevante diz respeito à postura do pesquisador junto ao sujeito que narra. A História da Educação entende os indivíduos como vinculados pela linguagem e reconhece o narrador enquanto sujeito que se reinventa, mas se descreve para outro indivíduo. A Psicologia entende a fala como uma ação interventora na relação que se estabelece entre cliente e terapeuta.

Em ambos os casos, a postura de pesquisador ou terapeuta, dará um uso correto à oralidade ou poderá desperdiçar a sua rica função.

Alguns autores da História Oral trazem, de maneira clara, esta relação que o interlocutor deve manter frente ao narrador e reconhece o encontro das subjetividades.

O uso da história oral traz à baila, portanto, duas subjetividades – a do pesquisador e a do narrador –, bem como dois pontos de vista sobre a mesma história ou fato narrado: um circunstanciado pela teoria, outro permeado pela vivência empírica – com todos os seus tons, encaideamentos e sentimentos –, já embaralhada pelas interpretações particulares do fato. (ESQUINSANI, 2012. p. 221).

Adentra-se em um conceito acerca da relação entre o narrador e o pesquisador. Na Psicanálise, por exemplo, é fundamental esta compreensão da relação entre o sujeito que fala e o sujeito que escuta. Pois na relação de transferência também se carrega a intencionalidade e o filtro do que estará sendo dito. Não há como dizer que existe neutralidade na narrativa, de igual modo, não há neutralidade e pureza na interpretação que o pesquisador fará da narrativa que colheu. Esta relação é construída e interfere na construção da pesquisa.

[...] mesmo que as estórias tenham sido contadas antes, elas nunca foram contadas para aquele ouvinte e questionador especial que é o entrevistador da história oral. A entrevista, implicitamente, realça a autoridade e a autoconsciência do narrador e pode levantar questões sobre aspectos da experiência do relator a respeito dos quais ele nunca falou ou pensou seriamente. (PORTELLI, 2011. p. 12).



Um mesmo sujeito poderia narrar sua própria história de diferentes maneiras para pesquisadores diferentes, ou pelo período em que se narrou, ou pela relação que este sujeito constituiu com o pesquisador.

O pesquisador precisa estar atento para esta dimensão da oralidade, pois, mesmo que o silêncio não fale, o silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é [...] ele passa pelas palavras. (SANTOS e ARAÚJO, 2007, p. 9).

A partir do investimento nesta relação é possível desenvolver a sensibilidade de perceber os significados dos silêncios que o outro traz.

O êxito de uma entrevista depende de todo o processo vivenciado pelo pesquisador/entrevistador, e no diálogo que estabelece como narrador/entrevistado. “[...] Para isso, é necessário ao pesquisador/entrevistador certa compreensão das relações e posturas humanas.” (SANTOS; ARAÚJO, 2007, p. 197). Rogers (2001) acreditava que as pessoas desejam criar relações nas quais são aceitas, e que elas têm o potencial para o crescimento e melhoria pessoal, que se manifesta no momento em que elas podem verbalizar seus próprios conflitos e fantasmas. Também Delory-Momberger (2008) compreende que, por meio da narrativa (auto)biográfica, é possível que o indivíduo se reinvente e reflita sobre sua própria história.

A narrativa biográfica, ou ainda a produção autobiográfica, possibilita que se faça uma leitura de si pelas lentes da própria história, lida sob a ótica do momento presente em que se narra, e com isto, lance-se em direção a um futuro que se espera, como afirma Joutard (2000) “[...] a memória se declina no presente e é o impulso de ação para o futuro.” (p. 30).

Silveira (2007) reforçou ainda a seriedade com que o interlocutor deve se apresentar frente ao que narra sua própria memória,

[...] precisamos ser mais cautelosos ao lidar com as fontes orais, buscando entender o que tais memórias representam para o entrevistado e como elas estão sendo (re)construídas e externalizadas no momento da entrevista. (SILVEIRA, 2007. p. 42).

Ao falar de si mesmas, as pessoas desenvolvem a habilidade de evoluírem frente ao autoconceito que trazem de si. Delory-Momberger utiliza as narrativas (auto)biográficas e entende os efeitos destas narrativas na construção do sujeito sobre si mesmo. A autora acredita que

Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. (DELORY-MOMBERGER, 2011. p. 5).

Através da experiência de narrar a própria história, o indivíduo cria novos contextos à luz de seu estado atual. Desta forma, vê a própria história sobre o filtro do presente e dá novos significados à sua narrativa. Surge a possibilidade de reconstruir os sentimentos relacionados aqueles acontecimentos outrora vividos e agora narrados.

Historicamente, é sabido que os fatores sociais nos quais os sujeitos estão inseridos ditam diretrizes acerca do que será narrado. Pelo desejo que o sujeito tenha da imagem que deseja criar de si, ou pelo medo desta mesma imagem que pode ser criada de si. Aqui, compreende-se a linguagem como uma construção da imagem do sujeito frente ao social. E esta mesma linguagem altera o sujeito no movimento dialético.

Nesse sentido, a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sóciohistóricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Tal atividade de biografização apresenta-se como uma hermenêutica prática, um marco de estruturação e de significação da experiência que permite ao indivíduo criar uma história e uma forma própria – uma identidade ou individualidade – para si mesmo. (DELORY-MOMBERGER, 2011. p. 5).

A linguagem, nas concepções de Bakhtin (1990) e de Vigotski (1989), torna-se o lugar da interação, da negociação de sentidos, da representação de papéis, da constituição de identidades. Ambos sustentam que a linguagem, historicamente determinada, produz sentidos a partir da interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos.

É possível concluir, portanto, que a oralidade é fonte de conexão entre os sujeitos e, por consequência, conecta áreas do conhecimento. Por meio do recurso da oralidade, vemos este entrelaçar de conceituações e campos de conhecimento, interseções que podem ser identificadas entre a História da Educação e a Psicologia.

Embora a área de conhecimento traga objetivos diferenciados no tocante ao uso da oralidade, é possível compreender que o ser humano imprime suas necessidades e exige respeito em sua subjetividade, o que é possível notar nos autores elencados neste capítulo. A escolha de passear por ambos os campos do conhecimento buscando suas ressonâncias e interseções, permitiu ampliar o olhar para a interdisciplinaridade presente na construção de campos conceituais – História Oral, Narrativas (auto)biográficas, narrativa biográfica. Ao perceber

esta possibilidade de dialogar entre áreas do conhecimento não por suas distinções, mas por suas similaridades, é possível apreender um objeto de pesquisa por diversos matizes, respeitando seus sujeitos sem retirar-lhe as pluralidades que lhe fazem indivíduo.

## Referências

AUSTIN, J. L. *Howto do things with words*. New York: Oxford University Press, 1965.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.

BERNARDES, M. E. M. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 323-332, Dez. 2011.

BOCK, A.M.B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: \_\_\_\_\_, GONÇALVES, M.G.M. e FURTADO, O. *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luiz Passeggi. Natal, RN: EDU-FRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n.1, Abr. 2011.

ESQUINSANI, R. S. S. *Entre percursos, fontes e sujeitos: pesquisa em educação e o uso da história oral*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 217-228, 2012.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FOCHESATTO, W. P. F. A cura pela fala. *Estud. psicanal.* Belo Horizonte, n. 36, p. 165-171, Dez. 2011.

GAY, P. *Freud, uma vida para nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

JOUTARD, P. desafios à História Oral do século XXI. In ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M. M. (Orgs). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MACEDO, M. M. K.; FALCAO, C. N. B. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. *Psychê*, São Paulo, v. 9, n. 15, p. 65-76, Jun. 2005.

MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de doutorado. Unesp-Marília, São Paulo, 2001.

MATOS, J. S.; SENNA, A. K. *História oral como fonte: problemas e métodos*. Rio Grand: Historiae, 2011.

MEIHY, J. C. S. B. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTELLI, A. *História Oral como gênero*. Proj. História: São Paulo, 2011.

RAMOS, G. *Linhas tortas*. São Paulo: Record, 1962.

RODRIGUES, R. M. A propósito de História Oral. In: RODRIGUES, R. M. *A História, autores e atores: compreensão do mundo, educação e cidadania*. Fortaleza: Edições UFC, 2013, p. 23-54.

ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROUDINESCO, E. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

SANTOS, S. M.; ARAÚJO, O. R. História Oral: vozes, narrativas e textos. *Cadernos de História da Educação*, n. 6, jan./dez. 2007.

SILVEIRA, E.S. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. *Métis: história & cultura*, v. 6, n. 12, p. 35-44, jul/dez. 2007.

SIQUEIRA, E. O sentido da escuta. In: SIQUEIRA, A. J. (Org). *Palavra, silêncio e escuta – Textos psicanalíticos*. Recife: UFPE, 2007, p.73-81.

SODELLI, M.; SODELLI-TEODORO, A. Visitando os “Seminários de Zollikon”: novos fundamentos para a psicoterapia fenomenológica. *Psic. Rev.* São Paulo, v.20, n.2, 2011, p. 245-272.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## A PESQUISA BIOGRÁFICA EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS CULTURAIS

TEREZA MARIA DA SILVA FERREIRA

Doutoranda em Educação Brasileira. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), mestra também em Educação ambas, as formações pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Estratégica de Instituições de Ensino Superior pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

E-mail: terezamaria@fvj.br

CAMILA SARAIVA DE MATOS

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará(2013). Pesquisadora do Núcleo de História e Memória da Educação NHIME/ UFC. Bolsista Capes.

E-mail: camilasaraiva28@hotmail.com

## Introdução

O início, organização e estruturação de uma pesquisa são minuciosos, sua produção perpassa limites, possibilidades e rituais da comunidade acadêmica, a partir de critérios e normalizações previamente estabelecidos pela mesma. É na diversidade dessas circunstâncias que se faz a escolha do tema, dos referenciais teóricos, da metodologia e da justificativa como perspectivas essenciais na compreensão de significados e dimensões de uma pesquisa.

Diante dos desafios de abordagens no campo educativo e mais especificamente na educação não formal, temos nossas reflexões pautadas inicialmente no livro *Pesquisa em educação – métodos e epistemologias*, onde o autor fala sobre a importância de aprofundamentos a respeito das questões de métodos e epistemologias que envolvem as pesquisas em educação priorizando referenciais empíricos, metodológicos e filosóficos enquanto investigação epistemológica. Assim, pontuamos a necessidade de se fazer a avaliação de tendências, métodos, teorias e paradigmas predominantes que sejam capazes de identificar correntes filosóficas e epistemológicas que estruturam a atividade de cada investigação científica. O autor tem como posicionamento filosófico apresentado em sua tese, que todo método implica uma teoria da ciência, que se desenvolve numa teoria do conhecimento envolvendo necessariamente uma concepção do real (GAMBOA, 2012).



O mesmo descreve claramente a importância da lógica nas pesquisas em educação, que a recuperação dessa lógica propunha a construção das partes entre os diversos fatores que interagem com os processos da produção do conhecimento, supondo inclusive, que todo processo de produção de conhecimento, deve manifestar-se em uma estrutura de pensamento que contemple “conteúdos filosóficos, conteúdos lógicos, conteúdos epistemológicos, conteúdos teóricos, conteúdos metodológicos e conteúdos técnicos”. Promovendo assim, a existência de um ponto de partida e outro de chegada, no ato da produção do conhecimento, de forma que o fenômeno educativo acaba por ser objeto de estudo de ciências diversas, como da filosofia, da sociologia e das várias áreas do conhecimento que possam oferecer recursos para a elucidação do fenômeno educativo no campo educacional, como é o caso deste trabalho.

Na prática, busca-se refletir a realidade histórica dos contextos sociais e culturais de sujeitos excluídos e marginalizados como: prostitutas e drogadictos em um contexto maior, capaz de integrar ações e processos educativos a determinadas perspectivas educacionais as relativas a “práticas culturais” aliada a uma experiência empírica de educação, refletida em diferentes visões de mundo e de sociedade (GAMBOA, 2012).

Assim, reconhece que a criação de um trabalho com a amplitude de envolver diversas áreas do conhecimento na atualidade, que tenha o poder de assumir uma relevância tanto social quanto educativa, com as mais diversas finalidades nas distintas instituições, saberes e perspectiva educacional.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar práticas culturais que colaborarem na pesquisa biográfica como princípios norteadores em estudos da educação não formal e, desta forma, descobrir os significados entrelaçados a contextos culturais de sujeitos excluídos socialmente. Percebemos nos pressupostos teóricos, excelentes aliados para uma compreensão

das relações que fundamentam situações, preconceitos e estigmas sociais de violência, como forma de conhecer e analisar os sistemas e estruturas de pensamentos, que estabelecem a exclusão dos não privilegiados e as formas de dominação, reproduzidas nas relações da sociedade capitalista e no sistema de educação brasileira.

A discussão proposta nesta pesquisa é poder compreender a importância de determinados objetos de estudos como o uso de drogas e a prostituição podem permear caminhos e discursos híbridos, com insistência a registros e formas de representações que aprofundam o potencial e a flexibilidade de novos instrumentos de comunicação e linguagem ante a complexidade e os desafios enquanto fenômenos e objetos educacionais na história contemporânea. Segundo Foucault (2005 *apud* Silva 2002), para alcançar nossos resultados, é necessário que haja a desconstrução ou desnaturalização das forças cristalizadas e instituídas, ou seja, é necessário apontar para o caráter contingente que marca a constituição destas, mostrando-as como fruto de uma historicidade e de determinadas condições de possibilidades

Temos como exemplo, a Política Nacional sobre Drogas – PNAD, que ressalta a necessidade do desenvolvimento constante de pesquisas, estudos e avaliações que possibilitem o aprofundamento de conhecimentos a respeito dos problemas e consequências individuais e sociais do uso de drogas. Há algumas décadas, as Ciências Humanas eram totalmente excluídas de estudos sobre drogas, considerado domínio apenas da Medicina e Psiquiatria. Gradualmente, porém, essas abordagens se tornaram insuficientes em suas respostas, sendo necessárias as indagações de outras abordagens, como as de cunho apenas sociológico (BIRMAN, 2007). Rastros metodológicos e práticas culturais.

Especificamente na atualidade, levantam-se vários questionamentos sobre as formas de abordar os diversos problemas e os tipos de métodos utilizados nas investigações educativas. Nesse contexto, temos as pesquisas de cunho qualitativo e seus pressupostos epistemológicos que ganham significativa importância nesses tipos de trabalho. Assim,

A epistemologia aplicada à investigação científica em educação tem como papel fundamental questionar constantemente esta atividade (GAMBOA, 2012, p.26),

em que um estudo epistemológico significa:

[...] um estudo crítico dos princípios, da hipótese e dos resultados das diversas ciências, destinadas a determinar sua origem lógica, seu valor e seus objetivos. (*apud* Lalande, 1967, p.298).

Um estudo epistemológico dos métodos na investigação educativa, segundo Apud. Demo (1981, p.55), estaria preocupado em a) questionar a “cientificidade” – desses métodos – tida como científica; b) questionar criticamente a construção do objeto científico – quais os temas preferidos, pressupostos ideológicos, carências teóricas, vazios analíticos etc.; c) estudar as abordagens clássicas e modernas das ciências sociais, modos diversos e divergentes de interpretar a realidade.

[...] Foucault procura um lócus para as ciências humanas entre as quais há uma relação estranha e indefinida em um espaço comum; esta atitude de busca parte da arqueologia do saber e ajuda a questionar o que está soterrado, o que está por trás do exercício da ciência [...] (GAMBOA, 2012, p. 30).

Toda e qualquer pesquisa, além das questões epistemológicas apresentadas, não pode seguir um trajeto às escuras, mas antes deve assumir determinados procedimentos que demonstrem um caráter de objetividade aos dados, de forma que seja facilitada sua interpretação. Temos como exemplo, o campo historiográfico na História da Educação, onde faz-se necessário um esclarecimento sobre as tendências dos saberes históricos e modernos produzidos pelos campos e modalidades em que se organiza o pensamento historiográfico na atualidade, conforme Barros (2004, p.8):

A chave para compreender estes vários campos, conforme veremos está em distinguir muito claramente as divisões que se referem a **dimensões** (enfoques), as divisões que se referem às **abordagens** (ou modos de fazer a História), e as divisões intermináveis que se refere aos **domínios** (áreas de concentração em torno de certas temáticas e objetos possíveis).

Marieta de Moraes Ferreira (2000) informa que somente nos anos 1980, é que começaram a se registrar as principais mudanças nos campos da pesquisa historiográfica, quando foi dispensado mais valor à análise qualitativa, trazendo junto a importância das experiências individuais e para a vivência de situações singulares. Com efeito, a história cultural impulsionou o atrelamento do estudo do político à história, ao estudo do contemporâneo e da cultura, todos estes estudos entrelaçados, então, aos debates sobre a memória e suas relações com a História. A autora diz também que essa perspectiva de poder interligar história e memória possibilitou a aceitação do valor dos testemunhos diretos como fonte a mais para pesquisas históricas, possibilitando a reintegração do papel da pessoa no processo social da história oral de hoje, a então chamada

de História recente, ou de História contemporânea. Verena Albertine (2006) reitera a ideia de que a história oral propõe o registro de testemunhos que nos possibilitam adentrar “histórias dentro da história”, inclusive dando a seguinte definição para História oral:

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimento e conjunturas do passado e do presente. (2006, p. 155).

A autora citada acima entende que, embora seja um processo trabalhoso, uma das principais riquezas da História oral se dá em permitir o estudo das várias maneiras de como determinados grupos ou pessoas realizam experiências, inclusive situações de aprendizagem e decisões estratégicas em suas vidas, como também, visa a responder apenas a determinados pontos em questão e não representa uma solução aos problemas propostos. Isto nos permite assumir, nesta pesquisa, a História oral como metodologia de pesquisa, relacionada a um tema tão polêmico na atualidade, como é o uso do crack.

Na elaboração de uma pesquisa biográfica de cunho etnográfico, Gussi (2002) trata da abordagem biográfica em três aspectos: como informação do contexto social, como evocação do sujeito e interpretação do autor. Quando, porém, quando faz uso desse tipo de abordagem e se faz uso desses aspectos, vêm à tona algumas oposições entre indivíduo e sociedade, sujeito e estrutura social, subjetividade e objetividade. O autor exprime é que se levem em consideração esses três aspectos da abordagem biográfica a as oposições atreladas a eles, tendo como

pontos de referência analítico a noção de experiência e duas implicações epistemológicas advindas da problematização dessa noção. A primeira acentua que a experiência constitui aprendizagem dos sujeitos, e a segunda é relativa às relações entre experiência, aprendizagem e a intersubjetividade, fruto do envolvimento entre os sujeitos e o pesquisador.

O autor ensina, ainda, que, na dimensão biográfica, a experiência intersubjetiva abre possibilidades entre saberes distintos, como as experiências de vida dos sujeitos, e do saber permeado do conhecimento científico com a experiência autobiográfica do pesquisador, possibilitando-nos – sujeito e pesquisador, descobrir nossa participação em processos de aprendizagem por meio da própria vida e de realidades distintas.

Cada cultura constitui uma forma específica de ler o mundo, de tal modo que temos Pais (2003) a estabelecer o conceito de culturas juvenis, em sentido lato. Michel de Certeau interpreta as práticas culturais contemporâneas, os modos de vida cotidiana, o que ele descreve como as produções do dia a dia em *Artes de Fazer*. Considerando a legitimidade dos saberes e valores de práticas subterrâneas, como prática cultural dos não produtores de cultura, de forma que vão modificando os objetos e os códigos, abrindo caminhos nas imposições das políticas culturais relativos às situações estabelecidas pela sociedade e suas relações de força e poder, no mundo dos dependentes de crack não é diferente.

De Certeau (1994), diz que toda atividade humana pode ser considerada como cultura, embora possa não ser reconhecida como tal, pois, para a existência de cultura, não basta ser autor das práticas sociais, sendo necessário que essas práticas tenham um sentido para aquele que as realiza. O autor considera, também, a legitimidade dos saberes e valores de práticas

subterrâneas, como prática cultural dos não produtores de cultura, de forma que vão modificando os objetos e os códigos.

Portanto, não podemos falar em educação, sem retratar a questão cultural. Saviani nos diz que a cultura é a transformação que o homem opera sobre um meio e também engloba os resultados dessa transformação. Faz-se necessária para o processo educativo a promoção do indivíduo. Isso significa tornar esse ser humano cada vez mais capaz de promover o conhecimento de sua situação, para poder gerar a intervenção e, conseqüentemente, transformá-la num sentido de maior liberdade e da comunicação de todas as pessoas.

### **Fatos e Percepções em Pesquisa Biográfica**

A biografia nos dá a oportunidade de “um olhar” sobre a trajetória de um ser, traçando seus percursos por meio de sua identidade refletida em palavras, podendo, inclusive, apresentar um viés em diversas áreas. É muito propício para a elaboração de biografias, representadas pela encarnação em uma vida repleta das peripécias acontecidas num mundo complexo. Nunca pareceu tão adequada como instrumento de investigação histórica.

A produção de história oral biográfica implica a seleção de fontes, que podem ser orais ou escritas como na conversa entre o pesquisador, o sujeito e o diário de campo. De tal modo poderá ser possível definir os melhores registros da história de vida do sujeito biografado, aportando aos objetivos da pesquisa.

Vovy Pacheco Borges (2006) expressa alguns conceitos de biografia, hoje:

Biografia 1 – Narração oral, escrita ou visual dos fatores particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem. 2 – O suporte físico (livro, filme, texto teatral, disco óptico etc)

onde se insere uma biografia. 3 – A história de vida de alguém. 4 – compilação de biografias de homens célebres. 5 – Gênero literário cujo objeto é o relato da aventura biográfica de uma pessoa ou de um personagem. 6- Ciência relativa à essa espécie de descrição. (p. 204).

Podemos, por meio da biografia, analisar várias questões e importantes paradigmas usados na interpretação social, política e cultural da Educação, no que se relaciona tanto às desigualdades escolares, como também aos fenômenos no processo de transmissão dos saberes culturais e de práticas educativas. Propõe-se descobrir como esses saberes são capazes de formar, novas relações de poder por meio da desconstrução do que já existe. Isso é possível, porque a história é sempre marcada por descontinuidade em virtude de constantes mudanças e transformações de saberes e práticas já articulados.

## Referências

- BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente: desafios*. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.
- GEERTZ, C, J. *A interpretação das culturas – 1973*. [s. l.]: LTC, 1989.
- GUSSI, A. F. Abordagem biográfica e suas implicações epistemológicas entre Antropologia e a Educação. *Cadernos de Estudo Sociais*, Fundação Joaquim Nabuco, v.24, n.2, jul./ dez., [data?].



- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- PAIS, M. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Universitária/Casa da Moeda, 2003.
- SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

## LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL GRADO EN GEOGRAFÍA Y GESTIÓN DEL TERRITORIO (UNIVERSIDAD DE GRANADA): EL CASO DE LA ASIGNATURA "OBJETIVOS Y PRÁCTICAS DE LA GEOGRAFÍA"

### LUIS MIGUEL SÁNCHEZ-ESCOLANO

Doctor internacional en Geografía (2016). Máster en Análisis Geográfico en la Ordenación del Territorio y TIC, Universidades de Granada y Málaga (España) (2009). Profesor en la Universidad de Granada (desde 2015). Profesor del Centro de Lenguas Modernas (CLM) (desde 2015). Líneas de investigación: Ciudades medias; Ordenación del territorio; Planificación; Desarrollo local.

E-mail: [lmscolano@ugr.es](mailto:lmscolano@ugr.es)

### FRANCISCO JAVIER GARCÍA-DELGADO

Doctor en Geografía e Historia (2003). Máster en Docencia Universitaria por la Universidad de Huelva (España) (2009). Profesor en la Universidad de Huelva (España) (desde 2003). Miembro del Grupo de Investigación Instituto de Desarrollo Local (IDL) de la Universidad de Huelva. Líneas de investigación: investigación educativa, desarrollo local, turismo, agricultura, distribución comercial e industria agroalimentaria.

E-mail: [fcogarci@uhu.es](mailto:fcogarci@uhu.es)

## Introducción

El Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) ha supuesto para la Universidad española un importante proceso de cambios, al pasar de un modelo de enseñanza tradicional (no participativo y basado en clases magistrales del profesor, entendido como sujeto activo del proceso) con una evaluación finalística, a otro en el que los valores principales se basan en el trabajo autónomo del estudiante (nuevo sujeto activo) y en el que se contempla la evaluación formativa (GARCÍA-DELGADO *et al.*, 2011b, p. 14).

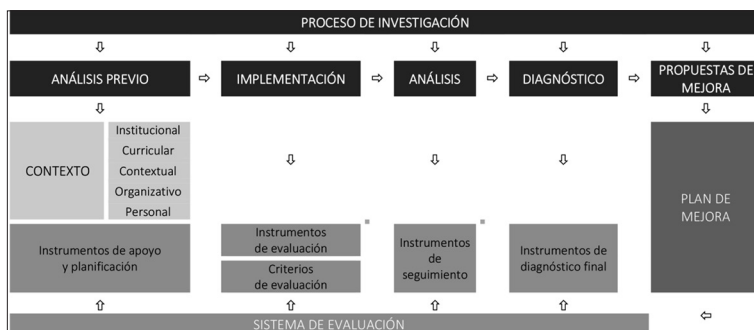
La presente investigación se plantea desde la perspectiva de que el fin de la evaluación es mejorar el procedimiento de adquisición de competencias y conocimientos (generales y específicos), cuyos resultados (cualitativos y cuantitativos) deben entenderse como indicadores de la docencia, superando la evaluación tradicional basada en comprobar el nivel de conocimientos adquiridos. Se evalúa para fomentar el conocimiento autónomo de los estudiantes, no para sancionar, y se hace de forma continua (a lo largo de todo el proceso) a través de diversos instrumentos y técnicas, adaptadas al proceso de formación.

## La Investigación-Acción para el Establecimiento de Sistemas de Evaluación

Esta investigación se basa en una metodología de “investigación-acción” (LEWIN, 1973), un enfoque metodológico

que permite experimentar y resolver problemas, basado en la práctica continua, en el que ésta es el comienzo de la propia investigación y no su final (MOSER, 1978). De esta forma, se plantea una retroalimentación continua, aplicando los resultados de la investigación a la práctica de inmediato (revisión de instrumentos y técnicas, valor de la evaluación, etc.) (GARCÍA-DELGADO *et al.*, 2011a y 2011b).

### Figura 1: metodología para el desarrollo de un sistema de evaluación



Fuente: García-Delgado *et al.* (2011b, p. 15).

Partiendo del análisis contextual, se establecen los instrumentos y criterios de evaluación formativa, se desarrollan los instrumentos de seguimiento y diagnóstico, que tendrán como resultado la mejora en el curso siguiente del conjunto del sistema de evaluación. De esta forma, una vez concluido el proceso de investigación-acción, este se reinicia de nuevo como plan de mejora constante.

### Definición del Sistema de Evaluación Formativa

Desde un punto de vista centrado en la didáctica de la Geografía y las Ciencias Sociales, se hace necesario construir

un sistema elemental de evaluación, compuesto por un conjunto de instrumentos, técnicas, herramientas... que faciliten comprender e identificar los niveles de aprendizaje por parte del estudiante (GARCÍA-DELGADO, 2010, p. 171). Esto tendrá una trascendencia indudable en cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene un reflejo directo sobre él. De hecho, algunos trabajos remarcan el fenómeno de que el sistema de evaluación, incluso, puede llegar a ser directamente determinado por la escala y características del contexto en que tiene lugar (GARCÍA-DELGADO, 2010, p. 171-172).

### **Marco institucional**

El contexto universitario español se caracteriza por la descentralización de gran parte de las competencias institucionales desde el Estado hacia las Comunidades Autónomas, a lo que se añade la siempre polémica (por difícilmente identificable) “autonomía” universitaria, entendiéndose como la capacidad para organizarse y gestionarse que tiene cada institución. Este marco universitario tiene un fuerte protagonismo en la forma en que se organizan las titulaciones y sus contenidos. Partiendo de lo anterior, y descendiendo hacia el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje (GARCÍA-DELGADO *et al.*, 2011a), en primer lugar nos situamos en la Universidad de Granada, encargada del desarrollo de todo lo relacionado con el funcionamiento de dicho proceso, la planificación docente y la gestión integral de sus distintos componentes. A continuación nos situamos en el Centro, la Facultad de Filosofía y Letras, encargada del desarrollo de la docencia, su planificación, la confección de los horarios y el calendario de exámenes. Tras esto aparece el Departamento de Geografía Humana, que asigna la docencia y vela por su cumplimiento. Finalmente, el

Área de Conocimiento a la que se adscribe la asignatura, que es Geografía Humana.

### **Dimensión curricular**

La dimensión curricular es el contexto más inmediato a la asignatura. En él, destacamos el Plan de Estudios y el propio marco que nos sitúa dentro de la titulación. En el primer caso, el título de Grado en Geografía y Gestión del Territorio, en donde aparecen definidas actuaciones que enmarcan la actividad del docente, así como el resto de asignaturas que posicionan en un contexto más amplio a la que se está impartiendo.

En segundo lugar, la asignatura: “Objetivos y Prácticas de la Geografía”, una asignatura de 6 ECTS dentro de la Materia “Formación Básica», introductoria a métodos y teorías que construyeron y conforman el pensamiento y ejercicio de la Geografía, que tiene continuidad, debido a su representatividad y carácter elemental, en muchas de las asignaturas de cursos siguientes (en sus respectivos temas metodológicos o introductorios) pero sobre todo en la optativa de 4º curso: “Evolución del Pensamiento Geográfico Contemporáneo”.

A continuación se hace imprescindible un análisis somero del documento fundamental en la conexión entre la institución y sus normas, el papel del docente y la participación del alumnado: la Guía Docente de la asignatura, entendida como un contrato entre las tres partes, referencia de consulta obligada por su claridad y nivel de detalle sobre qué y cómo se enseña, distingue y especifica contenidos, competencias y objetivos que dirigen y llenan de sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## ***Contenidos***

Según la Memoria de Verificación del Grado la asignatura se estructura en torno a los siguientes contenidos:

- Complejidad del territorio y necesidad de su estudio.
- Integración de conocimientos del medio físico y del medio social.
- Principales visiones geográficas de la realidad territorial.
- Objetos de estudio de la geografía.
- Las percepciones geográficas y su utilidad para el mundo de hoy.
- Nuevas salidas profesionales de los geógrafos.

Estos quedan reflejados en la Guía Docente en los siete módulos que componen el temario de referencia, cada uno enfocado en función de la consecución de diversos objetivos y en el trabajo de distintas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Módulo 1 (M1). Introducción a la ciencia y la investigación social. Conceptos básicos.
- Módulo 2 (M2). El enfoque espacial del objeto de estudio geográfico.
- Módulo 3 (M3). La evolución del pensamiento geográfico y las principales tendencias.
- Módulo 4 (M4). La Geografía en la organización de las ramas científicas: situación, limitaciones y perspectivas futuras. Aplicación del método científico a los estudios geográficos.
- Módulo 5 (M5). Algunas áreas de análisis e investigación geográficas: medio físico, paisaje, protección y

gestión del medio ambiente, desarrollo rural, sistemas urbanos, conflictos geopolíticos, cooperación internacional, riesgos y vulnerabilidad, etc.

- Módulo 6 (M6). El ejercicio profesional de la Geografía: la empresa privada, la administración pública, las organizaciones no gubernamentales, la docencia y la investigación geográficas. Competencias de los geógrafos.
- Módulo 7 (M7). Por una geografía crítica y transformadora: deontología del geógrafo en tiempos de crisis y de grandes cambios territoriales.

## ***Competencias***

Básicas y generales:

- A1. Capacidad de análisis y síntesis.
- A2. Capacidad para la comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- A3. Conocimientos de informática aplicada.
- A4. Capacidad de gestión de la información.
- A5. Capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones.
- A6. Capacidad de trabajo en equipo intradisciplinar e interdisciplinar.
- A7. Conocimiento y sensibilidad hacia la diversidad cultural.
- A8. Capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes y para trabajar en un contexto internacional.
- A9. Creatividad, iniciativa, capacidad de liderazgo y compromiso ético.
- A10. Motivación por la calidad y el rigor.



- A11. Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma.
- A12. Capacidad de razonamiento crítico.
- A13. Capacidad de organización y planificación.
- A14. Conocimiento y sensibilidad hacia los derechos humanos y la reducción de todo tipo de desigualdad.
- A15. Sensibilidad hacia el medioambiente.

Específicas:

- B1. Poseer conocimientos básicos y transversales de las materias de Ciencias Sociales, Arte y Humanidades.
- B7. Conocer la evolución de los cuadros de vida y del paisaje como expresión de la relación hombre-medio.
- B8. Conocer los fundamentos biofísicos básicos de los problemas ambientales del mundo actual.
- B9. Comprender la importancia del territorio en los procesos socioeconómicos actuales.

Otras competencias de la asignatura:

- Manejo de conceptos y términos básicos de la Geografía.
- Interpretación de textos sobre la evolución del pensamiento geográfico.
- Análisis y metodologías para el estudio sintético de un territorio.
- Observación e interpretación del paisaje y del espacio geográfico a través del trabajo de campo.
- Búsqueda y tratamiento básico de la información de base espacial (estadística, cartografía).
- Aplicación de principios éticos en el análisis y ejercicio profesional de la Geografía.

## **Objetivos**

Se espera el logro de los siguientes objetivos:

1. Comprender el significado de conceptos y términos básicos que conforman el lenguaje geográfico, estableciendo analogías y diferencias respecto a otras disciplinas y al uso popular del mismo.
2. Comprender e interpretar la evolución que ha experimentado la teoría y la praxis geográfica, especialmente, desde el siglo XIX.
3. Conocer la heterogeneidad de formas de análisis y aplicación de la Geografía vinculados a formas distintas de entender las relaciones ser humano-entorno y el concepto de espacio geográfico.
4. Situar a la Geografía en el contexto científico y cultural actual.
5. Conocer y evaluar las principales áreas en las que los geógrafos presentan competencias, tanto en el ámbito académico, en la investigación, como en el ejercicio profesional de la Geografía.
6. Reflexionar de forma crítica acerca del papel que juegan la Geografía y los geógrafos en el mundo actual.

## **Dimensión contextual**

La media histórica reciente de los alumnos en las asignaturas básicas del 1<sup>er</sup> curso del Grado en Geografía y Gestión del Territorio ronda los 50 alumnos (49 en el curso 2016/2017; 43 en el curso 2017/18). La inmensa mayoría pertenece a la misma titulación, Geografía y Gestión del Territorio, y es habitual, si bien poco numerosa, la presencia de estudiantes internacionales. El aula, debido a las condiciones y requerimientos

de la Facultad, suele ser holgada, aunque con infraestructura básica anticuada (asientos y mesas fijos por atornillados al suelo en grandes filas continuas), lo que, de forma recurrente, acaba por condicionar el desenvolvimiento del curso (trabajo grupal, actividades de clase, movilidad en general, etc.).

### **Dimensión organizativa**

Debido a que el Grado en Geografía y Gestión del Territorio es planteado, casi en su totalidad, por los Departamentos de Análisis Geográfico Regional y Geografía Física y Geografía Humana, y por el hecho de contar con un Coordinador de Grado elegido entre los docentes de ambos Departamentos, el Grado y la docencia en el mismo cuenta con un alto nivel de organización y eficiencia en su funcionamiento, lo que redundada positivamente en su desenvolvimiento y en el grado de satisfacción del profesorado y alumnado.

### **Dimensión personal**

Se trata de una dimensión que debe ser entendida desde múltiples puntos de vista. Por un lado, la condición y edad del profesorado: doctores con una fuerte dualidad entre profesorado mayor y estable (mayores de 55 años) y jóvenes doctores con contratos precarios/inestables, pero más y mejor formados. Dentro de este segundo grupo, del que han salido los responsables de la asignatura “Objetivos y Prácticas de la Geografía” en los últimos años, el nivel formativo en herramientas, técnicas, metodologías e innovaciones pedagógicas ha sido muy elevado, sirviendo así al desarrollo de la clase y la consecución de los objetivos planteados. Inmersos en procesos de reciclaje y formación continuada, alentados tanto por las instituciones

de Acreditación Nacional (ANECA) y Autonómica (DEVA), así como por la propia Universidad y los Departamentos de Geografía, hacen que el esfuerzo del alumnado tenga justo reflejo y correspondencia en la formación y capacitación docente y didáctica del profesorado. El cual, aparte de lo anterior, también incluye la dimensión investigadora, la gestión... lo que puede conducir, en situaciones puntuales a lo largo del curso, hacia problemas derivados de esa falta de correspondencia entre las dos partes, lo que se entiende como uno de los principales desafíos actualmente en la universidad (ALONSO *et al.*, 2005).

## **Estructura del Sistema de Evaluación**

Tras el análisis detallado del contexto, y siguiendo una lógica descendente aumentando el detalle en el análisis, se plantea a continuación la estructura del sistema de evaluación a seguir en la asignatura “Objetivos y Prácticas de la Geografía”, comenzando con los instrumentos de apoyo y planificación, los de evaluación con sus correspondientes criterios, el seguimiento y diagnóstico, a partir de todo lo cual se generarán alternativas y propuestas de mejora del marco de trabajo empleado.

## **Instrumentos de planificación y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje**

### ***Diagnóstico previo***

Una primera aproximación al proceso de evaluación formativa parte de una toma de contacto de, en este caso concreto, el nivel con el que llegan los alumnos a la asignatura, para a partir de ahí establecer y adoptar las medidas neces-

rias para conseguir la consecución de objetivos, abordando los contenidos correspondientes y desarrollando las competencias establecidas. El trabajo en esta parte es delicado pero enormemente sencillo, abarcando las primeras clases presenciales del curso. A partir de una serie de fotografías de elementos y procesos de valor geográfico, y de forma colectiva entre toda la clase con la dirección del profesor, se comienza a detallar una serie de análisis, diagnósticos e interpretaciones de carácter geográfico sobre distintos escenarios territoriales (unos muy conocidos y que forman parte de la vida habitual de nuestro tiempo, y otros más específicos y excepcionales). Las aportaciones realizadas, los comentarios del profesor, y la “tormenta de ideas” o aportaciones que van surgiendo, sirven para ir hilando un discurso en torno a la dimensión geográfica de la realidad y el establecimiento de qué es la “cultura territorial” y porqué es importante para ejercer plenamente la ciudadanía en el siglo XXI. Estos aprendizajes, y la información que del proceso participativo extraiga el profesor, serán retomados en la fase inicial del curso dentro del segundo módulo de la asignatura (M2), que tiene el efecto de acotar el valor y significado de estos conceptos para dejar establecida su posición en la asignatura.

### ***Planificación y programación temporal de la evaluación***

Partiendo de una herramienta básica en este aspecto como es la Guía Docente de la asignatura, es posible reconocer los elementos principales que conforman la planificación y el orden temporal en el que se despliegan los instrumentos de evaluación a lo largo del curso. Siempre puede haber imprevistos y elementos cambiantes que trastocuen las previsiones, si bien es importante el mantenimiento de un rumbo constante en una concepción elástica pero firme en su desarrollo (GAR-

CÍA-DELGADO, 2010, p. 191). Se trata, como ya indicamos, de una asignatura que presenta ideas básicas del conocimiento científico en general y geográfico en particular, presentada a lo largo del primer semestre de curso con dos sesiones presenciales de dos horas de duración cada una de ellas. Por ello, y para que alumno sea partícipe de la organización de los temas y el proceso de despliegue de las competencias, tendrá constancia de todos estos elementos desde el inicio de curso a través de la primera sesión presencial, en donde se comentarán explícitamente estos elementos, y de la plataforma docente disponible: PRADO, en el caso de la Universidad de Granada.

### **Instrumentos de evaluación: contenidos, competencias y objetivos**

Es fundamental, como pilar básico que oriente el trabajo emprendido, considerar la necesaria relación de retroalimentación y correlación entre contenidos, competencias y objetivos (LÉVY-LEBOYER, 2003).

#### **Cuadro 1 – CORRELACIÓN ENTRE COMPETENCIAS, INSTRUMENTOS Y OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA “OBJETIVOS Y PRÁCTICAS DE LA GEOGRAFÍA” (1º de Grado en Geografía y Gestión del Territorio, Universidad de Granada)**

<b>COMPETENCIAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
A1. Capacidad de análisis y síntesis	Prueba escrita, talleres, prácticas	2
A2. Capacidad para la comunicación oral y escrita en la propia lengua	Seminarios, talleres, prueba escrita	1
A3. Conocimientos de informática aplicada	Talleres	5
A4. Capacidad de gestión de la información	Talleres, prácticas	1
A5. Capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones	Talleres, prácticas	5

A6.Capacidad de trabajo en equipo intradisciplinar e interdisciplinar	Talleres, prácticas	6
A7.Conocimiento y sensibilidad hacia la diversidad cultural	Talleres, prácticas, seminarios	3
A8.Capacidad para adaptarse a situaciones cambiantes y para trabajar en un contexto internacional	Seminarios	6
A9.Creatividad, iniciativa, capacidad de liderazgo y compromiso ético	Talleres, prácticas	5
A10.Motivación por la calidad y el rigor	Prueba escrita	6
A11.Capacidad de aprender y trabajar de forma autónoma	Talleres, prácticas	4
A12.Capacidad de razonamiento crítico	Prueba escrita, talleres, seminarios, prácticas	3
A13. Capacidad de organización y planificación	Prueba escrita, talleres, prácticas	2
A14.Conocimiento y sensibilidad hacia los derechos humanos y la reducción de todo tipo de desigualdad	Prueba escrita, talleres	6
A15.Sensibilidad hacia el medioambiente	Prueba escrita, talleres, prácticas	1

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la Guía Docente de la Asignatura y la Memoria de Verificación de Grado en Geografía y Gestión del Territorio.

Para ese marco de referencia ineludible, y en relación con las consecuencias que de forma explícita se derivan de la necesaria organización y relación entre sus partes, se presentan a continuación una serie de instrumentos que permiten, en primer lugar, recabar información sobre el desarrollo de las competencias, una vez vinculadas a los objetivos generales y específicos de la asignatura. En segundo lugar, se realiza un análisis muy breve sobre los distintos instrumentos de evaluación utilizados en la asignatura.

### *Actividades académicas dirigidas*

Se trata del conjunto de actividades que ofrecen la posibilidad de ahondar en la experiencia de la aplicación del

EEES, focalizados en procesos de aprendizaje autónomo. A través de la selección de materiales específicos (textos científicos, materiales audiovisuales de apoyo), el alumnado procede a preparar contenidos teóricos y prácticos con la orientación del docente, aprendiendo a construir su propio conocimiento siendo asistidos por el profesor, responsable de que estas aportaciones tengan sentido en el marco de la asignatura. Algunas de ellas cuentan con la presencia del propio profesor, y otras son de desarrollo autónomo. Se trata de dos relacionadas con los módulos intermedios del temario (M3, M4, M5). Se han demostrado apropiadas en asignaturas tanto teóricas como con elevada carga instrumental, si bien introducen una serie de desafíos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que necesitan de otros tipos de trabajos y procedimientos (desarrollados por otras asignaturas) para alcanzar un desarrollo pleno y exitoso.

### ***Ejercicios de evaluación continua***

En la asignatura “Objetivos y Prácticas de la Geografía” la evaluación continua no es considerada como un instrumento en sí, sino como un conjunto de los mismos, que engloba las actividades académicas dirigidas, comentarios, estudios de caso... La mayoría de las actividades que componen esta parte de la evaluación son de tipo individual, y permiten tener una idea muy cercana a la realidad de cómo evoluciona el estudiante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como pieza fundamental de este engranaje, aparece la plataforma de seguimiento de la docencia (PRADO) que permite una retroalimentación constante entre el alumnado y la asignatura, siendo el espacio en donde el docente presenta los casos resueltos y el alumno puede autoevaluarse de forma in-



mediata. Las actividades reciben aquí el nombre de “talleres”, y en la asignatura hay planteados 4 de ellos:

- Taller 1 (T1): Bases metodológicas para el análisis geográfico. Cómo realizar y estructurar un estudio territorial.
- Taller 2 (T2): Iniciación a la observación e interpretación del territorio, con dos sesiones: una en clase y en otra vinculada a la PRÁCTICA DE CAMPO.
- Taller 3 (T3): Bases para la consulta de fuentes estadísticas y cartográficas y toma selectiva de datos.
- Taller 4 (T4): Resolución de problemas prácticos y dilemas morales en el estudio e intervención sobre el territorio.

Es posible en todos ellos introducir otros elementos complementarios como la participación e implicación en las actividades en particular y el seguimiento del curso en general, con una aspiración ineludible en este caso: “la claridad es fundamental”. Los criterios deben ser fácilmente identificables por los estudiantes: sistema de calificación, valor de la asistencia, consideración positiva de la presencia de elementos como claridad en la exposición, demostración de capacidad crítica en el manejo de los casos de trabajo y las ideas, conocimiento metodológico, etc.

### ***Examen escrito***

Se trata de la prueba objetiva más tradicional y usual (DÍAZ, 2000), ofreciendo una parte focalizada en contenidos teóricos y otra en contenidos prácticos. Su formato, eso sí, es variable, pudiendo ser redactado o tipo test, e incluso incluir

otros instrumentos y realizarse en la parte final del curso o como prueba intermedia y parcial durante el mismo. Nos parece importante reconocer y valorizar su papel en la comprobación de la capacidad de expresión de conocimientos e ideas complejas de forma correcta, más o menos espontánea o natural, estructurada y ordenada.

Dado el fuerte protagonismo de los procesos de aprendizaje autónomo y los contenidos prácticos en la asignatura, y teniendo éstos localización en la primera parte de la misma, se ha optado por la realización de una única prueba objetiva al final del semestre, prueba escrita más importante que los alumnos deben enfrentar. Así, es posible incluir en ella todos los contenidos teóricos de la asignatura (fundamento y principal sostén de la misma), pero también los aprendizajes y competencias desarrolladas en el campo práctico durante la primera parte de la misma. De esta forma, el proceso de reflexión y reconocimiento competencial abarca, de manera integral, las dos vertientes de la tarea desarrollada. La prueba objetiva final tiene un peso del 50% sobre el total de la evaluación de la asignatura.

La prueba final cuenta, tal y como indicamos, con dos partes diferenciadas: teórica, en la que en 2 cuestiones se abarcan los contenidos y competencias trabajados en esta parte de la asignatura. Y práctica, con referencias al trabajo realizado en la primera parte: seminarios, talleres, salida de campo, trabajo autónomo, etc.

La parte teórica tiene un peso del 50% del total de la calificación de la prueba, y se estructura en dos actividades. Por un lado, una actividad en la que se trabajan conceptos que son fundamentales en la asignatura y que es imprescindible que sean manejados con soltura y una interpretación crítica de los mismos a lo largo de todo el Grado. Tiene un valor total

de hasta un 20%, y puede abarcar entre 8 y 10 definiciones de conceptos básicos vistos en clase. Junto a esto, se presenta una pregunta que permite el desarrollo amplio de ideas complejas relacionadas con los temas teóricos transversales en la asignatura. Grandes ideas, paradigmas y metodologías propias de las Ciencias Sociales y, particularmente, del saber geográfico. Tiene un valor de 3 puntos, y permite reconocer capacidades y aptitudes críticas, de expresión y valores cívicos en el alumno; éste, por su parte, debe hacer un esfuerzo de comprensión, selección, síntesis y redacción de ideas complejas relacionadas con temas diversos de clase, debido, como indicamos, a la transversalidad de las ideas que aquí se proponen. Tiene un valor de un 30% sobre el total de la prueba.

La parte práctica o aplicada de la prueba final sirve para abordar, con la perspectiva que da el transcurso de la asignatura y el desarrollo y trabajo sobre los contenidos y competencias establecidos, los ejercicios prácticos que de forma tanto grupal como individual se han realizado durante el curso. No es, en ningún caso, una repetición de tareas o un recordatorio de elaboraciones anteriores, sino un nuevo punto de vista, en el que el valor crítico y la novedad de las aportaciones realizadas tienen un importante peso. La primera cuestión de esta parte pide una reflexión crítica acerca de los contenidos y competencias trabajados en la salida de campo, y que incluía una actividad grupal en su desarrollo. Ahora, desde un marco de trabajo individual, el alumno tiene la oportunidad de expresar su punto de vista, ya con un fundamento geográfico más evidente y con mayor protagonismo en su discurso, sobre la actividad realizada, sus fundamentos aportaciones, pretensiones y resultados. Tiene un valor del 25% del total. Finalmente, la última actividad versa sobre los seminarios de clase. Actividades que inicialmente son entendidas por el alumno como

un cambio en el discurso y contenidos de clase (otro profesor, otras ideas y puntos de vista), aparecen aquí como un necesario complemento al resto de la materia y competencias trabajadas. Síntesis, valoración del seguimiento atento y comprometido durante el curso, capacidad de estructurar y componer un discurso propio a través de investigaciones y puntos de vista ajenos... aparecen aquí como los valores fundamentales a considerar en la evaluación de esta parte de la prueba, la cual representa otro 25% del total.

En general, se puede entender esta fase como una tarea de fácil realización y resolución por parte del profesor, al ser una prueba única, con fecha fijada por el Centro, pero que para el alumnado introduce una componente de presión y necesidad de autoorganización que suele generar un escenario de prisas (condicionado además por la concentración de pruebas del conjunto de asignaturas matriculadas) no siempre bien resuelto.

### ***Prácticas: trabajo a partir de una obra de referencia y salida de campo***

Dentro del proceso de evaluación continua para la corroboración de la adquisición y progreso en el despliegue y trabajo sobre las competencias, habilidades y destrezas propias de la asignatura, encontramos las actividades prácticas. Parte fundamental de una asignatura aparentemente teórica, permiten dar, por un lado, una interesante y enriquecedor contrapunto a la visión estática, teórica y casi enciclopédica que muchos alumnos tienen del saber geográfico y, por otro, permiten realizar actividades y desarrollar puntos de vista que, de otra forma, serían muy difíciles de desplegar en el aula o en clases magistrales en la forma tradicional. Estas se evalúan a partir

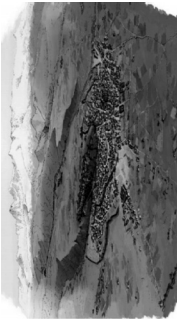



de las prácticas, cuya valoración global es del 30% de la nota final (20% Práctica 1: lectura y comentario crítico de una obra geográfica de referencia; y 10% Práctica 2: salida de campo).

La Práctica 1 supone, ante todo, un encuentro privado y reposado entre el alumno y alguno de los grandes pensadores y teóricos del saber geográficos de todos los tiempos y de cualquier lugar. De forma coordinada con el docente y con el correspondiente seguimiento en la acción tutorial a lo largo de la asignatura, el alumno debe escoger, entre una lista de al menos 25 títulos básicos, uno para desarrollar una práctica individual sobre el mismo. Su tarea consta de tres partes: un resumen de la obra, ya sea global o por capítulos/secciones de la misma; un comentario crítico a sus contenidos y al mensaje que ésta transmite; y, finalmente, un apartado en el que debe reconocer y comentar los puntos de conexión existentes entre la obra y los contenidos y competencias trabajados en la asignatura (paradigmas, métodos, procedimientos y técnicas, conceptos básicos). Esto permite poner en contacto, y siempre dejando libertad para que cada estudiante escoja el tema y el autor que le resulte más significativo e interesante, ideas de primer nivel y valía en el escenario geográfico internacional, y alumnos que inician su carrera estudiantil. De esa conexión, de ese desafío intelectual, brotan reflexiones y se produce un proceso de enriquecimiento personal y profesional que ayuda enormemente al desarrollo de la clase y el éxito de la asignatura.

La Práctica 2, la denominada “salida de campo”, consiste en un primer contacto de los estudiantes con la realidad territorial, en este caso siempre focalizada en el entorno urbano y rural de la ciudad de Granada, lo que permite al profesor desarrollar técnicas e interpretaciones de indudable fundamento empírico que ayudan a demostrar y permiten al

alumno reconocer en la realidad de su entorno, procesos y fenómenos que, en continua interacción, forman el contexto en el que se insertan como ciudadanos y, en un futuro próximo, como técnicos y expertos en gestión territorial (DELGADO y RODRIGO, 2012). Tiene un peso del 10% en el total de la asignatura, y además de la asistencia, participación e implicación en la misma, que consta de paradas en puntos estratégicos de la ciudad (miradores, focos urbanos de conflicto) en las que el profesor realiza interpretaciones geográficas del entorno, consta de una actividad grupal (en grupos de 3-4 alumnos) en la que se insta a los componentes a realizar, de forma coral, una interpretación y detección de elementos y procesos característicos del espacio abarcado en la misma (ESCALONA y LOSCERTALES, 2006). Esto último se divide en dos acciones: completar una tabla identificando procesos y una segunda en la que a partir de conocimiento de la evolución y funciones de los elementos principales deben identificar la etapa histórica de cada imagen de la ciudad.

### Cuadro 2 – EJEMPLO DE ACTIVIDAD GRUPAL A COMPLETAR DURANTE LA SALIDA DE CAMPO

Nombre:		DNI:		
PARTE 1: Completar la siguiente tabla según las observaciones y reflexiones a pie de campo				
MEDIO	ELEMENTOS Y CARACTERIZACIÓN	LOCALIZACIÓN Y PATRONES DE DISTRIBUCIÓN	PROCESOS QUE HAN INTERVENIDO EN SU FORMACIÓN	PRESIONES Y DINÁMICAS ACTUALES
El medio físico-co-ambiental				
El medio rural				
El medio urbano				
PARTE 2: A partir de lo analizado durante el desarrollo de la salida, posiciona históricamente las siguientes imágenes de la ciudad de Granada y su contexto rural				
				
				

**Fuente:** elaboración propia a partir de JUNTA DE ANDALUCÍA, 2012.

## ***Seminarios***

Los seminarios son actividades de enorme valor y muy habituales en la formación en Ciencias Sociales y Humanidades. Ofrecen una serie de ventajas muy destacadas en el proceso de aprendizaje y sirven para introducir nuevas perspectivas y temas en el aula. Los alumnos suelen agradecer este esfuerzo por todo lo que de ilustrativo y enriquecedor tiene para ellos, y es tarea del profesor que sirvan también de hilo conductor (temática y metodológicamente) con otros elementos a considerar en la asignatura. Se evalúan tanto en la prueba final escrita (con un pregunta centrada específicamente en ellos), además de en la parte de implicación y participación en la asignatura, ya que asistir, comprender y reflexionar sobre los temas que trae el experto que imparte el seminario es parte fundamental de la evaluación por competencias. Los seminarios son de asistencia obligatoria, y constan de ponencias realizadas por profesionales de la Geografía, quienes transmiten su experiencia en el mundo laboral y la participación en proyectos de diferentes líneas de trabajo. Suele haber entre 4 y 5 cada año, versando sobre diferentes temáticas y con protagonistas que también se van renovando según disponibilidad y dedicación, intentando ofrecer una visión lo más cercana posible a la realidad de cuantas forman el ejercicio profesional de la Geografía en la actualidad.

## ***Implicación y asistencia***

Refrendo de todo lo anterior, y como parte fundamental de la evaluación en las asignaturas en el marco del EEES, en las que, entre otras cosas, la asistencia a actividades y clases es obligatoria, esta sección en los instrumentos de evaluación



recoge la participación activa en clases teóricas, talleres y seminarios. Corresponde a un 20% de la calificación final y con ella se evaluará la importancia, significación y calidad de las intervenciones y contribuciones realizadas. La asistencia sin participación reduce considerablemente la calificación en este apartado, intentado que sea un revulsivo y fomento de la acción estudiantil en el aula. La participación se evalúa, fundamentalmente, por intervención efectuada (en forma de pregunta, reflexión o comentario) y por la calidad de la misma, cuestiones todas ellas que obligan al profesor a estar atento al desarrollo de cada una de las actividades planteadas a lo largo del curso.

### ***Criterios de evaluación: formulación de la rúbrica***

Actualmente, en el Grado en Geografía y Gestión del Territorio de la Universidad de Granada no existe una rúbrica de referencia en la que se planteen, de forma organizada, los diferentes criterios e instrumentos de evaluación (dimensiones curricular y contextual no las contemplan, a diferencia de lo que se hace en otros planes de estudios de la Universidad de Granada y otras universidades españolas). Esta rúbrica sólo se ha considerado en este Grado en la asignatura de 4º curso “Trabajo Fin de Grado”, la cual tiene un carácter específico y aplicado a sus contenidos y competencias que la hacen demasiado limitada para el caso que nos ocupa.

### ***Instrumentos de seguimiento: la tutoría***

Con ello se entiende a la totalidad de acciones de seguimiento que permitan observar y valorar la evaluación continua de los alumnos. Distinguimos como principal la acción tutorial (BODAS, 1996; RAGA, 2003), que fomenta la autonomía

del alumnado, la eficiencia del trabajo en clase y autónomo de profesor y alumno, y sirve para, de una forma regular, facilitar la observancia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, introduce un elemento fundamental muchas veces minusvalorado en la docencia universitaria: la proximidad y el desarrollo de competencias sociales, debido a que la privacidad y cercanía del tiempo de tutoría es una de las claves diferenciadoras de su desarrollo.

### **Instrumentos de diagnóstico final**

Tras la conclusión del proceso tradicional de enseñanza con la resolución del curso y las notas finales, se hace necesario establecer un marco de reflexión crítica que permita dotar de herramientas para la mejora y revisión de los resultados obtenidos y los procesos implementados, todo ello enmarcado en una concepción sensible a las nuevas tendencias pedagógicas que muestran como insuficientes y excesivamente cuantitativistas los modelos tradicionales en este campo, y que demandan una aproximación más cualitativa y cercana en esta fase final del proceso.

### ***Cuestionario al alumnado***

Se trata de una herramienta generada por la propia Universidad y en el caso de “Objetivos y Prácticas de la Geografía” es un procedimiento habitual y recurrente en ella, por ser una asignatura básica, lo que no ocurre en el caso de las optativas, las cuales participan de este proceso sólo en función de la dedicación docente del profesor -número de créditos básicos/optativos que imparte-, lo que resta en algunas ocasiones amplitud y certeza a este instrumento.

**Cuadro 3 – CUESTIONARIO DE REFERENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA**

<p><b>ÍTEMS AGRUPADOS POR DIMENSIONES</b>  <b>(Valoraciones: 1, muy bajo; 2, bajo; 3, medio; 4, alto; 5, muy alto)</b></p>
<p><b>Dimensión 1: Planificación de la docencia y cumplimiento del Plan Docente</b></p>
<p>La información aportada por el/la profesor/a sobre la planificación docente de esta asignatura a los largo del desarrollo de la misma me parece adecuada y suficiente</p>
<p>Se ajusta a la planificación prevista en la guía docente</p>
<p>En las tutorías el/la profesor/a me atiende adecuadamente</p>
<p><b>Dimensión 2: Competencias docentes</b></p>
<p>Las actividades propuestas por el/la profesor/a me ayudan en el aprendizaje</p>
<p>Los recursos y materiales didácticos utilizados facilitan mi aprendizaje</p>
<p>Desarrollo su docencia de manera organizada y clara</p>
<p>Explica con claridad</p>
<p>Destaca los contenidos relevantes</p>
<p>Resuelve las dudas que se le plantean</p>
<p>Fomenta la participación en clase</p>
<p>Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones</p>
<p><b>Dimensión 3: Evaluación de los aprendizajes</b></p>
<p>Se ajusta a los sistemas y criterios de evaluación especificados en la guía docente</p>
<p>El sistema de evaluación que aplica me permite conocer si voy alcanzando progresivamente las competencias esperadas</p>
<p><b>Dimensión 4: Ambiente de clase y relación profesor-a/alumno-a</b></p>
<p>Motiva al alumnado</p>
<p>Es respetuoso en el trato con el alumnado</p>
<p><b>Valoración global: Satisfacción general del alumnado con la actuación docente del profesor</b></p>
<p>En general, estoy satisfecho con la labor docente desarrollada hasta el momento por este profesor de la asignatura</p>

**Fuente:** Universidad de Granada. Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva.

***Diagnóstico y propuestas de mejora***

A partir de lo anterior, y aplicando una perspectiva interventora para ser aplicada en un contexto futuro, es posible reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus

resultados, con vistas a la implementación de mejoras que aumenten la eficacia del proceso y maximicen los efectos de las decisiones tomadas. Encuentros departamentales, claustro de profesores del Área y con asignaturas en dicho curso académico, son los dos órganos clave a la hora de abordar los resultados finales (calificaciones, número de suspensos y aprobados), pero también las lecciones que ofrecen los resultados de la encuesta anterior. Ésta permite introducir elementos cualitativos al tradicional y cuantitativo análisis anterior. A partir de ahí, y aplicando el objetivo de investigación-acción en dicho proceder, se considera:

- Reflexionar sobre la posibilidad de recolocar la asignatura en otros cursos del Grado en Geografía y Gestión del Territorio (al ser una asignatura básica es un cambio que supondría volver a verificar el título concreto, y no a modificarlo).
- Reestructurar la secuenciación de actividades desarrolladas (talleres, salida de campo).
- Profundizar en las posibilidades que ofrecen los seminarios para la enseñanza del ejercicio profesional de la Geografía (como objetivo central del Grado).
- Fomentar la asistencia y utilización del tiempo de tutoría.
- Fomentar y facilitar la articulación de las organizaciones protagonizadas por el alumnado (asociacionismo).
- Elaborar una rúbrica de referencia para la asignatura (y el resto del Grado).
- Profundizar en el uso de nuevas tecnologías como herramienta de apoyo al proceso.
- Profundizar en el uso de herramientas que permitan aumentar las posibilidades que ofrecen las actividades tales como la salida de campo para el desarrollo de las actividades sociales y la convivencia en el aula.

## Conclusiones

En el contexto del EEES la evaluación formativa aparece como clave del proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el aprendizaje autónomo, pese a que existen marcos, contextos y dimensiones que condicionan o determinan el mismo.

La innovación en la asignatura, centrada en la correlación entre competencias, contenidos y objetivos se plasma en un sistema de evaluación, complejo, pero a la vez efectivo y eficaz para valorar la adquisición de competencias en un sistema de evaluación continua, que utiliza diversas técnicas, instrumentos y herramientas. El resultado es un aprendizaje autónomo, en el que se optimiza el trabajo de docente y alumnado, de forma sistematizada y coordinada (clave del desempeño docente), formando parte de un sistema que se retroalimenta según su práctica y sus resultados.

En el diseño y aplicación del sistema de evaluación (técnicas, instrumentos y herramientas) la coordinación (dentro de la asignatura, con otras del curso y de la titulación) y la planificación. La finalidad del proceso no es la evaluación en sí (evaluación finalística) sino el proceso de aprendizaje significativo (de conocimientos, pero sin olvidar “saber hacer” y “ser/estar”), que puede ser diagnosticado y mejorado a través de la inclusión y/o supresión de técnicas, instrumentos y herramientas, que pueden variar con la retroalimentación (investigación-acción). Lejos del modelo de “asignatura estanca y cerrada”, replicada curso tras curso, la asignatura es dinámica, y cambia en función de las necesidades detectadas, el pragmatismo del docente debe conducir al cambio del sistema como mejora del mismo.

Los resultados arrojan que la diversidad de instrumentos de evaluación mejora el proceso de la misma y del propio

aprendizaje del alumnado, aunque es necesario mejorar con la incorporación de una rúbrica de evaluación, como instrumento sobre el que bascula el proceso de evaluación (como expresión de los criterios de evaluación). En definitiva, al testar el sistema se produce una validación del mismo, aunque de su análisis y diagnóstico se deduce que requiere de la implementación de mejoras.

## Referencias

ALONSO, P. *et al.* “La evaluación formativa en el contexto de las nuevas propuestas didácticas para la Educación Superior”. In: CONTRERAS, L. C. *et al.* (Eds.). *Innovar juntos en la Universidad*. Huelva: Universidad de Huelva, 2005.

BODAS, E. “Acción tutorial y evaluación formativa”. In: AMADOR, L. y DOMÍNGUEZ, J. (Eds.). *Evaluación y calidad en la enseñanza*. Sevilla: UNED, 1996.

DELGADO PEÑA, J. J. y RODRIGO COMINO, J. “El trabajo de campo y las competencias geográficas en el estímulo para el estudio de la geografía: aplicación en un aula de 2º de bachillerato”. *Didáctica de la Geografía*, 13, p. 35-56.

DÍAZ BARRIGA, A. *El examen: textos para su historia y debate*. México: CESU, Plaza y Valdés, UNAM, 2000.

ESCALONA ORCAO, A. I., LOSCERTALES PALOMAR, B. “El trabajo en equipo y la formación del geógrafo. Problemas y retos”. *Geographicalia*, v. 50, p. 45-58.

GARCÍA-DELGADO, F. J. “La evaluación formativa aplicada a materias de Geografía en la Titulación de Turismo”. In: SERRANO, M. L. y FONSECA, M. C. (Diras.). *Reflexionar sobre docencia universitaria*. Sevilla: Universidad de Huelva, 2010. p. 167-212.

\_\_\_\_\_, FELICIDADES, J., CARRERO, A. J. *et al.* “Diseño de un sistema de evaluación formativa en el Grado de Turis-

mo: el caso de la asignatura Geografía de los Recursos Turísticos (Universidad de Huelva, España)". In: DELGADO, J. J., DE LÁZARO, M. L. y MARRÓN, M. J. (Eds.). *Aportaciones de la Geografía al Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. Málaga: Universidad de Málaga-Asociación de Geógrafos Españoles-Asociação de Geógrafos Portugueses, 2011a. p. 54-71 (formato electrónico).

\_\_\_\_\_. *et al.* "Metodología para el establecimiento de un sistema de evaluación en asignaturas de Geografía en la Educación Superior. *Geosaberes*, Fortaleza, Universidad Federal de Ceará, 2011b. v. 4, p. 13-31. Edición electrónica: <http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/viewArticle/101>>

JUNTA DE ANDALUCÍA. *Granada nazarí y renacentista, 1600*. Sevilla: Consejería de medio ambiente. 2012.

LÉVY-LEBOYER, C. *Gestión de competencias, cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona. 2003.

LEWIN, K. "Action research and minority problems". In: LEWIN, K. (Ed.). *Resolving Social Conflicts: selected papers on group dynamics*. Londres: Souvenir Press, 1973. p.201-216.

MOSER, H. "La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales. Crítica y política en ciencias sociales: el debate sobre teoría y práctica". In: SIMPOSIO MUNDIAL SOBRE INVESTIGACIÓN ACTIVA Y ANÁLISIS CIENTÍFICO, *Cartagena de Indias*, 18-24 de abril de 1977, CINEP-OFISEL-FUNDARCO, Santa Fe de Bogotá, 1978. p. 117-140.

RAGA, J. T. "La tutoría, reto de una universidad formativa" In: MICHAVILA, F. y GARCÍA (Eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid, 2003.

## AÇÕES AFIRMATIVAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS – NEABI

EMLY LIMA ARAÚJO

Possui graduação em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará (2009). É professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Espanhol. Fez um curso de Língua e Cultura Galegas na UDC – Universidade da Coruña, Espanha. Tem experiência de magistério nos mais diversos níveis de ensino. Possui certificação internacional DELE – Nível Superior na Língua Espanhola. Concluiu o Mestrado em Educação na Universidade das Américas – UNIAMÉRICAS.

IARA SARAIVA MARTINS

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), atuando na grande área de Fundamentos da Educação, Política e Gestão Educacional. Mestre em Educação Brasileira pelo PPGEB (Universidade Federal do Ceará), com estudos concentrados na linha de pesquisa Trabalho e Educação. Membro do Grupo de Pesquisas em Trabalho, Práxis, Política e Educação (GTPPE). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e nas relações entre Trabalho, Estado e transformações capitalistas.

LOURDES RAFAELLA SANTOS FLORENCIO

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integrada do Brasil / FAIBRA. Licenciada em História pela Universidade Regional do Cariri / URCA, Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Latino-Americana de Educação, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Integrada do Brasil. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará / UFC, Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará / UFC. Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Membro do grupo de pesquisa História e Memória da Educação / NHIME/UFC. Atua e desenvolve pesquisas relacionadas à História da Educação com imbricações que perpassam pelas discussões de Gênero e diversidade étnico-racial.



## Introdução

*Ser e não ser  
O racismo que existe,  
O racismo que não existe.  
O sim que não,  
O não que é sim.  
É assim o Brasil  
Ou não?  
(SILVEIRA, 2009)*

Ainda prevalece na sociedade brasileira a imagem de uma avença relações raciais em que negros, brancos, indígenas e as várias etnias, supostamente, vivem em uma cadência grupal. Em parte, essa quimera coletiva encontra respaldo, como aponta Cunha (2013), nos escritos de Gilberto Freyre, especialmente na obra *Casa Grande & Senzala*, de 1933, largamente divulgada em âmbito internacional. Já há algumas décadas, a academia vem repensando as ideias de Gilberto Freyre, de maneira geral, negando a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil.

O presente ensaio busca compreender o processo de implantação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI, em uma perspectiva sócio-histórica, por qual vem passando o IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

## **Relações étnico-raciais no Brasil: aspecto sócio-histórico**

Entre o final do século XIX e início do século XX, observa-se um esforço por parte de uma camada da sociedade, especificamente políticos e intelectuais, que ora investe em projetos de branqueamento, ora legitima o mito da democracia racial. Como elucida Marilena Chaui,

[...] um mito opera com antinomias, tensões e contradições que não podem ser resolvidas sem uma profunda transformação da sociedade no seu todo e que por isso são transferidas para uma solução imaginária, que torna suportável e justificável a realidade. Em suma, o mito nega e justifica a realidade negada por ele. (CHAUÍ, 2011, p.2).

Nesse sentido, as palavras do poeta Oliveira Silveira (2009), utilizadas como epígrafe no início deste texto, o qual constrói uma provocação com o seu “Ser e não ser [...] o sim que não, o não que é sim”, passa a fazer sentido quando se apropria da ideia de mito apresentada por Chaui (2011). Isto posto, entende-se que o mito da democracia racial, efetivamente limita-se a narrativas aventadas e resignificadas socialmente.

Efetivamente, desde 1888, data que representa o fim da escravidão no Brasil, na história do país não se encontra um regime abertamente segregacionista, diferente dos Estados Unidos da América ou da África do Sul, por exemplo. Todavia, observa-se um perspicaz distanciamento social entre brancos e não brancos, embora abraçados por uma pressuposta equivalência jurídica.

Esse artifício conceitual, de democracia racial que coibiçava fazer-se entender que no Brasil a questão racial esta-

va resolvida, apresenta de várias formas, suas fragilidades e sutileza. Um exemplo reporta-se ao âmbito jurídico, no qual se pode citar a lei Afonso Arinos de 1951, que defendia ser contravenção a recusa por parte de estabelecimentos comerciais ou de ensino, caso se negasse a atender as pessoas por preconceito de raça ou de cor. A atual Constituição Federal, promulgada em 1988, tornou o crime de racismo inafiançável e imprescindível. Pelo menos a partir da segunda metade do século XX, a legislação brasileira já dava prova de que o mito da democracia racial não era exatamente verdadeiro, já que não há sentido combater algo que não existe.

Dessa forma entende-se que falar de Políticas Afirmativas e seus desdobramentos no campo da educação, parte da constatação do racismo existente no Brasil. Pois essa suposta democracia racial, como aponta Kabengele Munanga (2014), é um fenômeno complexo e dinamizado pelo tempo e pelos espaços.

A ideologia racial, segundo Octavio Ianni (2004) é decorrência de estigmas legados sobre negros e brancos, a partir da relação dialética senhores – escravos.

grande parte da questão racial no Brasil diz respeito ao negro, como etnia e categoria social, como a mais numerosa “raça”, no sentido de categoria criada socialmente, na trama das relações sociais desiguais, no jogo das forças sociais, como as quais se reiteram e desenvolvem hierarquias, desigualdades e alienações. (IANNI, 2004, p. 143).

Observa-se que a população negra, ao longo da história do Brasil, vem ocupando vulneráveis lugares sociais. Para Ianni (2004), não se pode analisar a condição do negro, bem como as bandeiras reivindicatórias dessa população, sem levar em

conta a herança escravocrata, o mito da democracia racial e a fragilização, para não dizer negação, ideológica racial.

Atualmente, ainda segundo o autor, se assiste a demandas de grupos sociais que exigem o direito de ter diferenças, de problematizar e afirmar positivamente o que os caracteriza em suas diferenças, nesse escopo, o movimento negro ganha um papel de destaque.

Nilma Gomes (1997), ao discutir sobre a contribuição do movimento negro para o pensamento educacional brasileiro, aponta que, para além das reivindicações, o movimento trouxe contribuições como a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade brasileira; a ênfase na história de luta e resistência do povo negro; ou ainda ao considerar que existem diferentes identidades que precisam ser contempladas no espaço escolar, garantindo assim a afirmação de diferentes grupos étnico-sociais. Silva Júnior (2003) aponta que os mecanismos de discriminação são criados e reforçados no cotidiano escolar, justificados pelo argumento da insuficiência de mérito, pela falácia da igualdade.

Esses cenários começam a ganhar outros direcionamentos na política educacional brasileira após a conferência internacional promovida pela ONU em 2001, que tinha como princípio combater o racismo e a xenofobia. Na ocasião, o Brasil, junto com outros países, assinou o compromisso de desenvolver políticas de superação de toda forma de racismo e xenofobia.

Nesse cenário, uma das alternativas foram as ações afirmativas que, segundo o Estatuto da Igualdade Social de 2010, são definidas como programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para correção das desigualdades raciais e para promoção da igualdade de oportunidades.

Pode-se defini-las como políticas públicas compensatórias conferidas a grupos sociais em posição de desvantagem. Embora

a bandeira educacional sempre estivesse presente na agenda das organizações negras, Petronilha Silva (2008) aponta que é a partir dos contextos históricos em que se efetivam as lutas, os sentidos atribuídos à educação se modificam, ora visto como possibilidade de igualdade de oportunidade, como veículo de ascensão social ou integração, ora como ferramenta de conscientização.

A constituição do movimento negro visto a partir de uma organização social, bem como os diversos discursos aventados sobre o mesmo e sobre as políticas afirmativas, precisa ser postos em uma perspectiva política macro, na busca de tentar fazer as necessárias conexões sistêmicas.

### **Políticas Afirmativas: contextualização, Lei 10.639 e implementação do NEABI – Políticas Afirmativas e a implementação dos NEABI**

O contexto da população negra e indígena no Brasil e no mundo, atesta a situação de extermínio, subjugação e inserção em diversas formas de precarização da vida. Entrecruzando a negação do acesso à educação, saúde, moradia e elementos básicos para a manutenção da existência, até a retirada de terras e imposições culturais, as populações negras e indígenas, com suas devidas especificidades, protagonizam importantes movimentos de resistência. Tais movimentos têm por finalidade a garantia ou retomada de direitos por parte dos setores historicamente marginalizados.

É necessário categorizar os movimentos de resistência entre a sua face autônoma e a sua dimensão atrelada diretamente à tutela estatal. Esses dois polos se configuram de formas distintas no modo de atuação para a garantia de direitos. O primeiro se vincula aos métodos de auto-organização coletivos, geralmente criminalizados pelo Estado e pela política

institucional, e agrega discussões horizontalizadas, descentralizadas, com táticas como as das ocupações e ação direta. A segunda dimensão visualiza a prioridade da institucionalização para a garantia de direitos, focalizando no parlamentarismo as principais estratégias de organização política. As duas formas de atuação para a garantia de direitos básicos estão relacionadas a contextos políticos não convergentes.

Desde os pós Segunda Guerra Mundial, os movimentos sociais vêm se complexificando, ganhando roupagens de atuação diversas e reproduzindo cartilhas orientadas por organismos multilaterais, empresas e bancos. Robert Castel (2013), atribui ao modelo regulacionista empreendido no pós Segunda Guerra Mundial, aliado a um quadro de crescimento econômico e aos aspectos do “*Welfare State*”, a emergência da sociedade salarial. Nesse sentido, para o autor, a instituição do salário mínimo e a produção de consumidores fundou uma nova identidade social, uma vez que, entre outras caracterizações, possibilitou a demarcação e reconhecimento de identidades a partir do poder de consumo.

O processo de erosão dos sistemas de “proteção social” característicos do período indicou o surgimento de uma nova roupagem das condições de trabalho. As crises da década de 1970 apontavam a diminuição dos ganhos de produtividade, a saturação da norma social de consumo estabelecida no pós Segunda Guerra, alta inflação, queda na lucratividade, enfraquecimento do fordismo, entre outras peculiaridades.

A emergência em restabelecer os procedimentos de acumulação capitalista, indicava a necessidade de instituição de uma série de dispositivos que configuraram as bases e fundamentos da passagem do capitalismo fordista e seu sistema de acumulação rígida, ao capitalismo financeiro e processos de acumulação flexível.

Tais configurações, entrecortadas pelo modelo neoliberal, expressaram um viés de caráter multifacetado, com implicações societárias diversas que se espalharam pelos contextos econômicos e relações capital-trabalho, pela captura da subjetividade da classe trabalhadora e suas formas de resistência, formação, instrução e organização, atingindo campos variados de investigação. Esse contexto reordenou as relações entre indivíduos e sociedade, o papel de instituições sociais e Estado, as articulações entre Estado e democracia, a posição do mercado enquanto eixo regulador das conexões sociais bem como a orientação das Políticas Públicas.

Diante desse cenário, se faz necessário analisar os desdobramentos e os impactos nos rumos do movimento negro, e por consequente, nas suas bandeiras.

### **Políticas Afirmativas: contextualização, Lei 10.639 e implementação do NEABI – Políticas Afirmativas e a implementação dos NEABI**

Políticas e Ações afirmativas se configuram como medidas que tenham a finalidade de atenuar a situação de exclusão de indivíduos e grupos historicamente relegados. Ações afirmativas são políticas reparadoras que se diferenciam de políticas antidiscriminatórias por seu caráter de intervenção mais efetivo, e por não se relacionarem apenas aos aspectos punitivos ou preventivos de atos discriminatórios. As ações afirmativas com perspectiva de reparação racial no Brasil, tiveram a história recente permeada pelos seguintes fatos:

A partir da segunda metade da década de 1990 acelera-se um processo de mudanças acerca das questões raciais, marcado fortemente por uma aproximação entre o Movimento Negro e o Esta-

do brasileiro. É a partir deste momento que as reivindicações por ações mais concretas para o enfrentamento das desigualdades raciais começam a ser cobradas. Dois acontecimentos — um de âmbito nacional e outro, internacional — são destacados consensualmente pelos estudiosos do tema como momentos importantes desse processo: a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, ano de comemoração do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares, e a Conferência de Durban, em 2001. (LIMA, 2010).

No âmbito do Governo Federal, as gestões dos Partidos dos Trabalhadores foram reconhecidas pelas tentativas de implementação de políticas e ações afirmativas, como os sistemas de cotas para ingresso em universidades e seleções públicas, bem como legislações específicas para o reconhecimento da trajetória dos povos africanos e indígenas na consolidação e organização do território e cultura brasileira. Deve-se levar em consideração, porém, que os processos de transmutação ideológica do referido partido, ocasionaram uma dualidade entre a oferta de tais medidas reparadoras e o atrelamento ao empresariado, mormente ao ramo das megaconstrutoras, responsáveis por dizimar populações e territórios tradicionais.

Importante salientar que o contexto da estrutura e legislação educacional brasileira, também é permeado pela regulação dos países ricos. A atuação dos organismos multilaterais nos países de economia periférica, se dá no sentido de organizar intervenções em áreas estratégicas como a educação e Políticas Públicas, Gestão Hídrica, desenvolvimento rural, intervenções urbanas nas vias de circulação de mercadorias. A interferência desses organismos prolifera-se através do discurso de auxílio e superação da pobreza, mas resguarda estratégias de dominação e controle econômico e ideológico por parte dos



países ditos desenvolvidos. Nesse sentido, a Conferência Mundial de Educação Para Todos organizou a principal cartilha de recomendações e exigências dos organismos multilaterais para os países considerados em desenvolvimento, mormente os da América Latina.

A Lei 10.639/2003 é considerada um dos principais marcos indicadores da inserção de políticas afirmativas específicas para questões étnico-raciais no âmbito educacional. A Lei 10.639 alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e instituiu a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. A Lei 11.645/08 estendeu a obrigatoriedade para a História e Cultura Indígena.

A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980, quando diversos pesquisadores alertaram para a evasão e para o déficit de alunos negros nas escolas, em razão, entre outras causas, da ausência de conteúdos afrocêntricos que valorizassem a cultura negra de forma abrangente e positiva. (PEREIRA e SILVA, 2016).

Nesse sentido, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) instituídos em Instituições de Ensino Superior, devem ser implementados para efetivar as Leis n° 10.639/2003 e n° 11.645/2008 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), os NEABI estão presentes nos campi de Acaaraú, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Caucaia, Cedro, Crateús,

Fortaleza, Jaguaribe, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá, Tabuleiro do Norte e Umirim. Estes têm como objetivos:

**a)** Colaborar com a Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em educação das relações Étnicorraciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei 11645/08, quando couber; **b)** Elaborar Material Didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das relações Étnicorraciais e história e cultura afro-brasileira e africana que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004; **c)** Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores e produção de material didático das Secretarias municipais e estaduais de educação ou/e pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática; **d)** Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos Sistemas de Educação; **e)** Manter permanente diálogo com os Fóruns de Educação e Diversidade Étnicorracial, os Sistemas de Educação, Conselhos de Educação, sociedade civil e todas as instâncias e entidades que necessitem de ajuda especializada na temática; **f)** Atender e orientar as Secretarias de Educação quanto às abordagens na temática das relações étnicorraciais, auxiliando na construção de metodologias de pesquisa que contribuam para a implementação e monitoramento das Leis 10639/2003 e 11645/08, quando couber<sup>1</sup> (PROEXT, 2017).

---

<sup>1</sup> <http://ifce.edu.br/proext/acessibilidade>

É necessário, pois, identificar de que modo a implementação dos NEABI nos Institutos Federais do Ceará podem se caracterizar como mecanismos de resistência a uma perspectiva acadêmica excludente e colonizada,

### **NEABI no IFCE: Documentos norteadores**

Na Rede Federal Brasileira alguns órgãos são responsáveis pela emissão de normas e regulamentações nacionais; no caso do Ministério da Educação existe a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Nos Institutos Federais esse órgão emite notas e normativas que visam à padronização do sistema educacional na rede. De acordo com portaria emitida pela SETEC entre 2011 e 2012 os institutos devem estimular a criação de núcleos para o estudo das condições de acesso e permanência de indígenas e quilombolas, além de fortalecer os vínculos entre as comunidades e o ambiente escolar.

Em 2017, o Reitor Virgílio Araripe, do Instituto Federal do Ceará (IFCE) aprovou, juntamente com o Conselho Superior, a resolução nº 71 que aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). A criação do regimento fez com que os primeiros campi do IFCE iniciassem ações e reuniões visando à criação do núcleo, pois nele constam todas as regras e condições para que os trabalhos possam acontecer.

Vale ressaltar que as atividades do núcleo perpassam os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão contribuindo em várias esferas para a integração entre os estudantes. A Resolução n.071, de 31 de julho de 2017, no seu artigo 3º afirma que:

O NEABI tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade

racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, ampliação e consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará e, em particular, no Instituto Federal do Ceará.<sup>2</sup>

De acordo com essa resolução, as ações devem ser contínuas e permanentes e também serão incluídas nos documentos oficiais do IFCE, como no Projeto Político Institucional, nos Planos de Curso e no Regulamento da Organização Didática. Os temas abordados seguirão as temáticas: Africanidade; História do continente africano; História da escravidão no Brasil; Comunidades negras remanescentes de quilombos; Comunidades indígenas no Brasil e no Ceará; História do indígena no Ceará; Culturas africanas; Culturas indígenas; História da alimentação indígena; História da alimentação africana; Identidades étnico-raciais; Inserção sociocultural e econômica do negro e do indígena no Brasil; Inclusão socioeducativa do negro e do indígena no Brasil; A cultura, a ciência e a religiosidade nas comunidades negras remanescentes de quilombos; A cultura, a ciência e a religiosidades nas comunidades indígenas; O território e o meio ambiente nas comunidades negras remanescentes de quilombos; O território e o meio ambiente nas comunidades indígenas; A etnobiologia nas comunidades negras remanescentes de quilombos e dos indígenas; Saúde pública nas comunidades negras remanescentes de quilombos e dos indígenas; História das missões jesuíticas no Ceará; Legislações específicas das comunidades atendidas nos NEABIs.

A composição do Núcleo também é determinada por esta resolução, o mesmo deve conter professores e técnicos

<sup>2</sup> Disponível em: <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2017/071-17-aprova-o-regimento-interno-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-no-instituto-federal-do-ceara.pdf>

administrativos; alunos e uma equipe auxiliar formada pelos pedagogos, assistentes sociais e psicólogos do campus. Além destes, é solicitado que pelo menos um aluno indígena, negro e/ou quilombola faça parte do grupo, assim como se exige que um dos membros possua experiência em políticas de inclusão relativas a indígenas e quilombolas.

Quanto ao funcionamento do Núcleo, o documento afirma que o campus deve fornecer subsídios para que o mesmo funcione, disponibilizando espaço físico adequado para as ações do grupo e para atendimento de discentes e servidores indígenas e quilombolas. O coordenador tem à sua disposição uma Função Gratificada que é paga de acordo com as possibilidades orçamentárias; vale destacar que esta função só pode ser exercida por um servidor efetivo.

### **Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFCE: Estratégia para implementação dos NEABIs**

Até o presente momento o IFCE, em parceria com os campi, realizou dois encontros para a implementação dos NEABIs nos quais foram organizados momentos de debate, de estudos e de análise de temáticas inerentes à criação dos núcleos, visando “possibilitar a indígenas e quilombolas condições de acesso e permanência na instituição, bem como iniciar a aproximação com estas comunidades colaborando com o fortalecimento de suas identidades culturais.”

O primeiro evento teve como sede o campus de Baturité que disponibilizou a infraestrutura adequada para a realização do mesmo, proporcionando aos presentes, momentos singulares de compreensão da causa que os reunia ali. Esse encontro foi considerado pelos organizadores como divisor de

águas e ponto de referência para a devida implantação do NE-ABI no IFCE.

A programação contava com várias mesas-redondas com temáticas diversificadas, dentre os temas abordados: identidade e diferenças étnicas, culturais, territoriais e suas estratégias de abordagem social; resistências, desafios e perspectivas no cenário indígena e quilombola no Ceará. Além disso, foi possível participar de apresentações culturais, de trilhas históricas em uma comunidade indígena, de rodas de conversas com relatos de experiências entre os campi e de visita a uma comunidade quilombola do Maciço de Baturité.

Na solenidade de abertura houve uma vivência que retratou uma atividade através da educação musical, na qual o grupo Tambores de Guarimiranga fez uma grande roda com os participantes e eles dançaram “Minha Ciranda”. Foi feito o registro fotográfico da apresentação. Logo em seguida, foi formada a mesa principal com as autoridades presentes e as falas giraram em torno da importância do encontro para que sejam iniciados os estudos sobre o tema, “além da necessidade de encontrar possibilidades de intervenção da instituição na realidade dessas comunidades com histórico de opressão e exclusão.”

A primeira mesa-redonda, intitulada Identidades e Diferenças Étnicas, Culturais, Territoriais e suas Estratégias de Abordagem Social, trouxe a fala de alguns especialistas como a professora doutora Sandra Haydeé Petit, da Faculdade de Educação da UFC (Universidade Federal do Ceará) que destacou que sua explanação ia ser sob uma “perspectiva afro”, mas que também iria englobar o viver indígena. Segundo o relator do evento:

Sua fala foi especialmente sobre identidade e pertencimento, destacando a importância dos

marcadores das africanidades, que são aspectos físicos, sociais e culturais, podendo servir de apoio para identificação do indivíduo com a sua descendência<sup>3</sup>.

Ela trouxe à tona discussões relevantes sobre a identificação pessoal, a aceitação da cor, dos cabelos, do nome, dentre outros, fatos que marcam a identidade da pessoa e que fazem com que ela assuma suas raízes e valores, mas lembrou que este processo leva tempo, e que um estudo aprofundado é a chave para a compreensão destes dois universos, negro e indígena, que possuem uma história interligada e permeada de semelhanças, o que os aproxima muito mais.

Em seguida, o professor doutor Antônio Jeovah, do curso de Geografia da UFC, levantou dois rótulos para facilitar a compreensão dos participantes: racismo ambiental e justiça ambiental. Fez um esclarecimento do significado dos dois termos e enfatizou a importância desses momentos de debates, além de solicitar que estes estudos sejam levados a campo, para a prática, podendo assim interferir positivamente na realidade desses dois povos que foram tão prejudicados historicamente.

Por fim, o Assistente Social do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) de Maracanaú, André Luiz, abordou as atividades desenvolvidas por este equipamento público, destacando: acompanhamento familiar, serviço de convivência para crianças e oficinas diversas dentre outros. Essas ações fortalecem o povo indígena e mostram a real importância desta cultura para a nossa sociedade.

A segunda mesa-redonda teve como tema principal Cenários Indígenas e Quilombolas no Ceará: resistências, de-

<sup>3</sup> Disponível em: [http://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/i\\_encontro\\_neabi.pdf](http://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/i_encontro_neabi.pdf)

safios e perspectivas, na qual foi questionado os marcos legais que foram promulgados em defesa do índio e dos descendentes de quilombos, ressaltando a ineficiência de alguns deles, já que a luta desses povos é constante. Foram citados alguns documentos oficiais. Além disso, foi apresentada a importância da formação de professores direcionados para esta temática, facilitando assim as abordagens e direcionamentos. Os representantes de órgãos técnicos como FUNAI e INCRA também deram suas contribuições e abordaram a realidade da questão da terra, motivo de muitas lutas e mortes. Com relação à ocupação dessas terras, que fazem parte de um processo de pertencimento histórico, foram citadas as inúmeras mortes advindas dessa disputa, entre posseiros e grileiros e indígenas e quilombolas.

Também fizeram parte do evento atividades alternativas como: Troca de experiências dos campi; Vivência de ritmos afro-brasileiros; Visita à comunidade Kanindé Aratuba; Visita à comunidade Serra do Evaristo. O evento foi finalizado com uma avaliação por parte dos participantes, que foi levada em consideração para a organização do próximo encontro.

O segundo encontro teve como sede o campus de Caucaia, na região metropolitana de Fortaleza. No total, 12 campi estavam representados neste momento. Os temas abordados nas mesas-redondas foram: Cultura e educação indígena e quilombola e pertencimento étnico. Também foram apresentadas algumas oficinas com temáticas voltadas para os afrossaberes, a pintura corporal indígena e sua significação, a culinária e a sustentabilidade e a utilização de turbantes. O encontro teve uma vivência na comunidade indígena da cidade o que abrihantou ainda mais a programação.

No momento de debate, uma participante levantou o seguinte posicionamento: “é preciso reinventar as ações, pois as comunidades estão cansadas de serem objetos de pesquisa”.



Um participante frisou que a política de cotas se faz cada vez mais necessária, já que o Brasil tem o dever de reparar os danos causados a estas comunidades.

Ao final do evento, foi realizada uma plenária para discutir alguns pontos relevantes para a construção do regimento. Termos foram substituídos, palavras foram acrescentadas, o setor jurídico foi consultado e temáticas foram colocadas em pauta, visando à elaboração de um documento que representasse o IFCE como um todo.

Na avaliação dos participantes, o evento poderia ter ocorrido em mais dias para que as atividades propostas fossem melhor aproveitadas, além disso foram feitos elogios aos palestrantes e à comissão organizadora. Também foi observada a ausência de alguns gestores da instituição em um momento tão ímpar e relevante para a criação dos NEABIs.

## **Considerações finais**

Entende-se a necessidade da implementação de políticas afirmativas. Os negros, bem como os indígenas, em um maior contingente adentram aos espaços escolar e/ou acadêmicos. Para que os mesmos permaneçam e obtenham êxito nos seus processos formativos, se faz necessário um permanente trabalho institucional de fortalecimento das identidades, historicamente suprimidas.

No conjunto de ações empreendidas pelo Ministério da Educação, o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas pode vir a possibilitar a esses sujeitos acesso e permanência aos espaços de produção de conhecimentos, bem como o fortalecimento da sua identidade social.

Contudo, devido ao caráter descentralizado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE),

que conta hoje com 25 unidades difundidas por todo o Ceará, poucos campi têm constituído e funcionando ativamente como se observa pelas ações da Pró-Reitoria de Extensão, sendo ainda um desafio institucional.

Mesmo compreendendo as ações afirmativas na envergadura do neoliberalismo, é importante conceber espaços como os proporcionados pelo NEABI como uma cara oportunidade de fortalecimento de identidades de uma grande parcela da sociedade. Sem, contudo, alimentar a ideia de que o problema do racismo está perto de ser solucionado, ou sem esvaziar o seu caráter socioeconômico.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)

CASTEL, R. *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013. ( Coleção Zero à Esquerda).

CHAUÍ, Marilena. *Contra a violência*. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/contraviolencia-por-marilena-chauí>

CUNHA JUNIOR, Henrique. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. *Revista Espaço Acadêmico*, n.150, ano 13, nov. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21122/11906> .

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). *O Pensamento Negro em Educação no Brasil* : expressões do Movimento Negro. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

IANNI, Octavio. *Pensamento social no Brasil*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul., 2010.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. *Percurso da Lei 10639/03: Antecedentes e Desdobramentos*. 2016. Disponível em: [http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc\\_mauric.pdf.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos12/marc_mauric.pdf.pdf)

SILVA JÚNIOR, Hédio. Ação afirmativa para negros (as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: LOBATO, Fátima; SANTOS, Renato Emerson dos (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Ações afirmativas sim*. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/33/r33a04.pdf>

SILVEIRA, Oliveira. *Poemas*. Porto Alegre: Edição dos Vinte, 2009.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, v. 4, n. 1, p. 34-45, jul. 2014.

## **A PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ: TECENDO REFLEXÕES E TRAÇANDO DESAFIOS**

CÉLIA CAMELO DE SOUSA

Doutoranda em educação (UFC), mestra em educação (UFC), Especialista em Libras e Pedagoga (UECE).

E-mail: celitapedagoga@hotmail.com

CLÁUDIA VIRGÍNIA ALBUQUERQUE PRAZIM BRASILINO

Mestra em Educação (UFPB) e Pedagoga (UFPB), professora da UESPI na área de concentração Avaliação da Aprendizagem.

E-mail: claudiaprazim@phb.uespi.com

EVANGELITA CARVALHO DA NÓBREGA

Mestra em educação (UNINOVA), especialista gestão educacional, pedagoga (UFPI) e professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

## Conceitos sobre Pesquisa

Este texto discute as práticas voltadas para a pesquisa em educação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus de Parnaíba. Trata-se de uma discussão da pesquisa em educação como um princípio educativo, ou seja, para além do momento de conclusão de curso do graduando via Trabalho de Conclusão de Curso. A premissa é que a pesquisa, seja de cunho científico ou não, deve perpassar momentos diferentes na formação do licenciando em Pedagogia.

Primeiramente, compreende-se que a pesquisa na maneira mais simples de conceber é algo presente no cotidiano das pessoas, pois em diferentes momentos temos interesses e curiosidade em realizá-la, como, por exemplo pesquisar preços, investigar como poderemos chegar a um determinado local e até estar presente nos desafios das tarefas escolares. Assim, o princípio da pesquisa não é algo que teremos contato apenas no meio formal de educação. Um problema pertinente e uma boa pergunta é o que nos moverá diante desta discussão.

Em qualquer uma delas podemos obter conhecimento (não científica ou científica), resultando em novos saberes e expandindo para as pessoas que convivemos. Booth *et al.* (2005, p. 6) afirma: “[...] Pesquisar é simplesmente reunir informações necessárias para encontrar resposta para uma pergunta e assim chegar à solução de um problema.” E é exatamente

isso que fazemos no nosso cotidiano, ou seja, somos pesquisadores natos.

Bagno (2010, p. 17) cita que a palavra pesquisa tem origem no espanhol, que por sua vez herdou do latim:

[...] Havia em latim o verbo *perquiro*, que significava ‘procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca’.

E hoje a pesquisa continua assumindo o caráter de busca, de procura, pois o ponto de partida de qualquer pesquisa é ter uma pergunta bem elaborada que nos leve a descobertas e reflexões que fujam do superficial, ou seja, do que já foi descoberto.

Naturalmente aqui pretendemos discutir também a pesquisa de cunho científico, que é aquela balizada por procedimentos científicos; como primeiro passo, optamos por familiarizar o leitor com a ideia de que a pesquisa não é algo distante do seu dia a dia ou que acontece apenas em momentos pontuais na formação acadêmica, que é o foco desta discussão. Como segundo passo, nos concentraremos nas definições sobre pesquisa a partir de estudiosos desta área.

Gil (1991, p. 19) define pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema [...].

Com isto, compreendemos que a pesquisa ajuda a obter novos conhecimentos, inclusive no campo da realidade social, tendo como finalidade conhecer algo, seja devido a curiosidade ou por conhecer para agir.

Isto possibilita dividir a pesquisa em pura e aplicada. Quanto a pesquisa pura, Gil (1987, p. 44) destaca

[...] procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. Seu desenvolvimento tende a ser formalizado e objetiva à generalização, com vistas na construção de teorias e leis.

Já a pesquisa aplicada tem como características a aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos, sendo utilizada nas áreas humanas.

Enquanto Minayo (2012, p. 16) cita a pesquisa como

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Por isso, é bastante usada na vida acadêmica, pois ela une pensamento, ação e realidade, trazendo resultados e podendo interferir de imediato, ou tempos depois, na sociedade.

## **A Pesquisa em Educação**

A pesquisa na educação possui um olhar específico, pois descobrimos saberes, fato este evidenciado pelos estudos e obras publicados, e, entre os pesquisadores internacionais podem-se destacar Estrela (2002), García (1992), Giroux (1997), Gómez (1992), Nóvoa (1992 e 2002), Perrenoud (1993), Schön (1983, 1987 e 1992), Zeichner (1992 e 1998). Já entre as contribuições de estudiosos brasileiros podemos destacar, André (1994 e 2001), Corinta, Fiorentini & Pereira (1992), Cunha

(1993), Demo (2001, 2002 e 2004), Lüdke & André (2013), Maciel (2001, 2002, 2002a e 2004), Pimenta (2002), Pimenta & Anastasiou (2002) e Veiga (2002), entre outros.

Mencionar estes autores é revisitar seus pensamentos e destacar as suas contribuições para a educação brasileira. Lüdke e André (2013) afirmam que a pesquisa em educação durante muito tempo se serviu de caminhos provenientes de outras áreas científicas, mas nas últimas décadas vem delineando melhor o seu espaço.

Sentimos que na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 9)

Sobretudo na área de educação, é válido lembrar que a pesquisa proporciona o mergulho na experiência prática, ou seja, um amarrar a teoria com a prática da melhor maneira possível, através do estudo e experiência. Para Demo (2008, p. 40):

[...] o cérebro está mais bem preparado para pesquisar do que para escutar aula, quando pesquisamos com um mínimo de qualidade desconstruímos e reconstruímos conhecimento, colocando em ação um tipo de autoria certamente relativa, mas já efetiva; [...].

Demo (2008) defende que a pesquisa tenha um princípio educativo e científico, cabe ao educador oferecer tais experiências.

Os elementos para que se desenvolva uma pesquisa devem ser trabalhados dentro de cada realidade, desde a educação básica. Na pesquisa deve constar, segundo Minayo *et al.* (2012, p. 38-39):

- O que pesquisar? (definição do problema, hipóteses, bases teórica e conceitual);



- Para que pesquisar? (propósitos do estudo, seus objetivos);
- Por que pesquisar? (justificativa da escolha do problema);
- Como pesquisar? (Metodologia);
- Por quanto tempo pesquisar? (Cronograma de execução);
- Com que recursos? (Orçamento);
- A partir de quais fontes? (Referências).

Estes itens proporcionam aos alunos desenvolver uma pesquisa e já iniciar ser um pesquisador, em que o aluno e professor devem trabalhar juntos e investigar situações pertinentes da sociedade.

É possível que a sequência destes elementos citados acima sofra variação dependendo do autor, inclusive variações de nomes, por exemplo, na metodologia alguns autores denominam procedimento metodológico como: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa Participante etc., outros autores já tratam esse procedimento como “tipo de pesquisa” ou “abordagem da pesquisa”. Malheiros (2011) apresenta como procedimentos de pesquisa na educação: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa narrativa (pesquisa biográfica); estudo de caso; estudo de campo; pesquisa experimental; pesquisa participante; e pesquisa-ação.

Por isso, é aconselhável que, ao elaborar uma pesquisa, se tenha por base dois, três autores que se assemelhem em relação a sequência da proposta da pesquisa e em suas orientações. No entanto, as variações não nos reportam a uma discussão de que um “Autor A” é melhor o pior que um “Autor B”, mas de que há maneiras diferentes de se propor uma estrutura da pesquisa sem fugir dos elementos essenciais que a legitimam como os citados por Minayo et al. (2012).

## **O Significado da Pesquisa para os Graduandos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**

O curso de Pedagogia possui em seu fluxograma disciplinas de Pesquisa em Educação, que permite ao acadêmico ser um pesquisador, lembrando que a possibilidade de pesquisar não está somente no Ensino Superior. Embora não seja o foco discursivo deste trabalho, faz-se relevante colocar que a criança também deve ser pesquisadora na escola. Bagno (2010) relata em seu livro *Pesquisa na Escola: o que é e como se faz* que o professor da educação básica não desenvolve metodologias eficazes para que o aluno desenvolva uma pesquisa, pois falta especificar o que deseja, ao educando. Esta é uma discussão possível de se explorar em outros momentos, mas que já sinalizamos aqui como importante para refletirmos.

Assim como os educandos da educação básica, os professores são peças-chave no incentivo à pesquisa e na produção de pesquisa. Demo (2001) em sua obra intitulada *Pesquisa: princípio científico e educativo*, destaca a formação educativa dos docentes, quando menciona:

[...] se funda no esforço sistemático e inventivo de elaboração própria, através da qual se constrói um projeto de emancipação social e se dialoga criticamente com a realidade. Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir. (DEMO, 2011, p.10).

Neste sentido, é importante proporcionar a pesquisa mais acessível a realidade e que não esteja somente nas universidades esta atividade. O mesmo autor destaca, ainda, que devemos ter cuidado com a pesquisa e que não se caia na banalização.

A desmistificação mais fundamental, porém, está na crítica à separação artificial entre ensino e pesquisa. Tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores, quase todos biscateiros de tempo parcial, somente dão aula. (DEMO, 2011, p.12-13).

A pesquisa, enquanto caráter político, possui seu papel emancipador, que contribui para a formação dos professores. Logo, o educador, possui papel na formação do cidadão como sujeito social. A pesquisa deve superar a produção reprodutora do conhecimento e estabelecer relação com a sociedade atual. Essa dicotomia entre pesquisa e ensino resulta na dicotomia teoria e prática. Isto deve levar a reflexão em que o professor pesquisador deve socializar seu conhecimento e produzir com frequência, gerando uma contribuição para a sociedade.

Neste sentido, a pesquisa deve transcender uma disciplina nos cursos de Pedagogia. Deve, sobretudo, trazer contribuição para os professores no intuito de investigar diferentes questões em que no passado não foi tão explorado, como é o caso de valorizar os atores da educação, ou seja, pesquisar a história de vida dos professores, pesquisar as instituições escolares antigas do seu lugar e investigar situações que estão em evidência na atualidade.

Esses temas são relevantes para a atuação do professor pesquisador, pois poderá criar grupos de pesquisa, possibilitando um conhecimento coletivo aos envolvidos, e também a propagação da história para as futuras gerações que irão indagar e gerar questionamentos. Essas são algumas das situações em que o professor pesquisador poderá contribuir para os sa-

beres da comunidade acadêmica e possibilitar uma relação da teoria com a prática, em que a pesquisa é uma das formas que possibilitam maior riqueza. Com isto, no próximo item iremos especificar a pesquisa no curso de Pedagogia da UESPI de Parnaíba e suas principais características dentro do contexto do seu Projeto Pedagógico do Curso.

## **A Pesquisa no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí**

Partimos da ideia de que pesquisa no decorrer da formação inicial pode ser apresentada ao aluno a partir de diversas situações, mas enfatizaremos as seguintes: a) atividades disciplinares; b) participação em programas institucionais; c) no Trabalho de Conclusão de Curso.

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus de Parnaíba temos prezado pela construção de uma postura em que a pesquisa cada vez mais se torne parte das experiências formativas dos acadêmicos. Neste sentido, descreveremos quais são as propostas de pesquisa ligadas aos três pontos já mencionados.

Em relação às atividades disciplinares, a pesquisa emerge em um contexto simplificado, entendendo que o tempo de uma disciplina é de quatro meses, e que nela desenvolvem-se inúmeras atividades. É possível solicitar aos graduandos a partir das atividades necessárias, que ele individual ou coletivamente desenvolva pequenas pesquisas mais de cunho educativo que científico, dependendo do planejamento traçado entre docentes e discentes.

A proposta é que os docentes possam se articular entre si, a partir de disciplinas afins, solicitando um único instrumento avaliativo, que pode ser um artigo científico, um *paper*,

um trabalho de intervenção em campo, entre outras alternativas. Buscamos, neste momento, dar um salto qualitativo na produção de conhecimentos e no exercício de produção escrita do nosso alunado. Esta é uma articulação relevante, pois envolve a interação entre professores, diálogo entre disciplinas e reconfigura o modo de avaliar ao qual já estamos habituados a encontrar nestes espaços.

No que tange o envolvimento dos graduandos com a pesquisa a partir dos programas institucionais, a Instituição de Ensino Superior (UESPI) oferta: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) tanto via Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) quanto na esfera institucional (PIBIC-UESPI), e ainda o PIBIC-Voluntário; o Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEU), tem caráter remunerado com bolsa ou voluntário, que embora seja extensão, dependendo da proposta do projeto pode inserir o aluno em práticas de pesquisa; somado à extensão/pesquisa a IES também oferta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); bem como Núcleos de Estudos e Núcleos de Pesquisa. Atualmente, na Pedagogia (UESPI-Parnaíba) contamos com todos estes programas em vigência almejando a ampliação de docentes e discentes participantes.

Dentro da nossa realidade institucional, a preocupação para sensibilizar os docentes e os discentes de que a pesquisa pode e deve ser utilizada em diversos contextos parte da observação realizada de que há um equívoco entre alguns acadêmicos em pensar que o momento da pesquisa se dá exclusivamente no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Isso tem gerado um desgaste na reta final do curso, levando os graduandos, algumas vezes, a desistência do curso durante o processo de construção do TCC, que, no nosso caso, é de natureza monográfica.

Acreditamos que há um mito no imaginário dos discentes, que não acontece apenas no nosso curso, isso porque as autoras Lüdke e André (2013, p. 2) afirmam:

[...] Encontramos por vezes, entre os alunos e até mesmo na literatura especializada, uma certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos, que a escolheram, ou que por ela foram escolhidos, para exercer em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo assépticas em sua torre de marfim, isolada da realidade.

No entanto, entendemos que o TCC é mais um momento de pesquisa que os acadêmicos devem desenvolver, claro, mais elaborada, mais trabalhada e dialogada com o docente orientador. Porém, é a oportunidade que os graduandos têm de aprofundarem temas que despertaram sua curiosidade ou que foram pouco abordados no decorrer do curso devido a organização natural das disciplinas e suas cargas horárias.

Certamente a experiência com TCC é aquela que tem um sentido singular para os acadêmicos, pois estes são os autores das propostas e são participantes ativos em cada etapa de desenvolvimento da pesquisa. Os graduandos são também aqueles que irão ler sobre um determinado assunto, conflitar as teorias, analisar e interpretar as respostas coletadas a partir de um instrumento ou técnica. Será exigido deles autonomia e criatividade para lidar com as situações que aparecem no decorrer de toda e qualquer pesquisa, sejam elas conflituosas ou não.

O importante é serem bem preparados para lidar com momentos adversos e para momentos de descobertas também, isso estimulará o exercício autônomo desejado pelos docentes e pelos próprios acadêmicos. Esse contexto de tantas exigên-

cias, de tantas responsabilidades pode gerar o sentimento de insegurança, de incapacidade por parte do aluno, tais sentimentos devem ser imediatamente trabalhados para que o aluno não seja um candidato a se evadir durante o processo de elaboração e desenvolvimento do TCC.

Na matriz curricular vigente no curso de Pedagogia da UESPI, a organização da Prática e Pesquisa Educacional está dividida em três etapas, executadas nos três últimos semestres do curso (7º, 8º e 9º Blocos). Na primeira etapa, prevê-se no ementário a elaboração do Projeto de Pesquisa; na segunda disciplina, prevê-se o aprofundamento no referencial teórico, a elaboração do instrumento de coleta de dados da pesquisa e a coleta dos dados da pesquisa. Por fim, na última etapa a pesquisa, são feitas a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa.

Para chegar a estruturação vigente de desenvolvimento do TCC no curso de Pedagogia tivemos outras matrizes curriculares, que tinham uma disposição diferente das disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional. Não iremos nos reportar às matrizes anteriores, pois a que nos interessa refletir é sobre a atual matriz curricular do curso. Tal informação serve apenas para traçar um comparativo reflexivo de experiência no sentido de que neste momento a construção do TCC temos obtido fluidez no processo, de maneira consistente com uma continuidade e acompanhamento do trabalho desenvolvido entre docentes e discentes, sobretudo a apropriação do trabalho por parte do acadêmico.

O Projeto Pedagógico do Curso busca alinhar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que, dentre muitos assuntos, orienta quanto à pesquisa. Algumas informações das diretrizes precisam ser revisitadas como o que afirma no Artigo 3º que é central para formação do licen-

ciado em Pedagogia: “[...] II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional [...]” (BRASIL, 2006, p. 1).

No Artigo 6º afirma-se que estrutura do curso de Pedagogia deve constituir-se:

[...] k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa [...]. (BRASIL, 2006, p.4).

Assim, temos claramente a orientação de que a pesquisa deve articular-se com vários elementos desde que tenha como foco principal a educação.

No Artigo 7º referente a carga horária do curso, cita-se que:

I – 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; [...] (BRASIL, 2006, p.4)

Assim, compreendemos que as Diretrizes permitem ressignificar a atuação docente, motivando o educador a aprofundar-se no papel da pesquisa na formação do graduando. Ademais, é possível orientar que atividades como seminários, consultas a biblioteca, visitas a instituições e outros dialoguem com a pesquisa. Ainda sobre as Diretrizes e a pesquisa, observa-se que:

[...] III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de in-



teresse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.[...]" (BRASIL, 2006, p. 7).

O Artigo 5º cita que os egressos do curso devem estar aptos a:

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas. (BRASIL, 2005, p.1).

Assim, destacamos que em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, cabe aos docentes traçar estratégias que concretizem as normativas previstas no documento. É possível alcançar tais objetivos através do planejamento coletivo e individual que oportunize aos discentes, experiências pautadas no ato de pesquisar.

## **A Integração entre Teoria e Prática na Pesquisa Educacional**

É comum depararmos com compreensões equivocadas por parte dos graduandos em relação à pesquisa na graduação. Observamos que a experiência com a pesquisa historicamente não alcança todos os graduandos o que reforça o discurso de distanciamento entre teoria e prática. No entanto, na explanação anterior, vimos que é possível encampar um discurso de que a pesquisa pode ser trabalhada no decorrer de todo o curso abrangendo todos os discentes, sejam estas experiências

em pesquisas científicas ou não científicas. A pesquisa oportuniza o desenvolvimento de muitas habilidades. Booth *et al.* (2005, p.3) afirmam que:

[...] Para o pesquisador iniciante, existem outros benefícios, mais práticos e imediatos. Em primeiro lugar, a pesquisa ajudará a compreender o assunto estudado de um modo muito melhor do que qualquer outro tipo de trabalho. A longo prazo, as técnicas de pesquisa uma vez assimiladas, capacitarão o pesquisador a trabalhar por conta própria [...]

A pesquisa oportuniza o graduando a um desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades, que serão essenciais para a sua atuação profissional. A constante prática da pesquisa favorece o exercício autônomo, como corrobora Demo (2008, p.84): “Elaborar é atividade no sentido de favorecer a autoria. [...]”

Neste momento, numa sociedade mergulhada em acesso a informação rápida e fácil, precisamos estimular os nossos acadêmicos a serem crítico-reflexivos em relação às informações socializadas na universidade bem como nos diversos meios de comunicação. Isto para que os graduandos saibam que as teorias como cita Demo (2008) não se esgotam em si mesmas, complementamos que a leitura coerente sobre as teorias é necessária não para serem seguidas à risca, mas para nos utilizarmos delas adaptando-as as realidades encontradas no campo prático.

Quando queremos que as teorias funcionem como receitas, estamos contribuindo para um sentimento de frustração. Por isso, o processo de sensibilização do que é pesquisa, para que serve a pesquisa e quando realizar uma pesquisa deve passar toda formação do graduando. Ao deparar com o Trabalho de Conclusão de Curso amenizaremos as situações negativas decorrentes desta experiência trabalhando a ideia de que faz parte da pesquisa encontrar empecilhos.

Booth *et al.* (2008) citam que a única diferença entre o pesquisador experiente e o pesquisador iniciante é que o pesquisador experiente já sabe que durante as pesquisas irão surgir obstáculos e que eles serão superados com o trabalho disciplinado e comprometido; já o pesquisador iniciante pode não saber bem como reagir a tais obstáculos, levando-o a sentimentos negativos. Por isso, que um bom pesquisador deve continuamente ler sobre pesquisa, conflitar ideias, ampliar seus conhecimentos, sobretudo ter uma boa pergunta que possa se desdobrar no desbravamento de um mundo de novos conhecimentos.

## **Conclusões**

São inúmeros os esforços que temos dispendido em relação ao exercício da pesquisa no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus Professor Alexandre Alves de Oliveira. Entendendo que esta IES é relativamente nova, consideramos que os avanços em relação à pesquisa educacional têm sido significativos, pois realizamos constantes reformulações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, inclusive nas reuniões de colegiado (pertinente a nossa experiência no campus) e há uma pauta constante sobre o desenvolvimento de pesquisas científicas e educativas.

No entanto, reconhecemos que temos desafios a serem enfrentados, alguns de ordem pedagógica e que podemos amenizar com planejamento e execução do planejamento e outros de desafios ligados a estrutura do corpo docente e a infraestrutura da universidade. Atualmente temos nos concentrado em formar profissionais que atendam as demandas não só do mercado de trabalho, mas que exerçam com ética e profissionalismo suas incumbências, dentre estas, a realização de pesquisas desde o básico da educação até o Ensino Superior.

Devemos pensar que a pesquisa é importante para professor e alunos, pois ao adentrarmos nessa questão, devemos lembrar que criatividade, inovação, elaboração própria, criação e questionamentos devem pertencer no momento da investigação. No âmbito educacional, o professor pesquisador deve construir conhecimentos próprios e incentivar seus alunos nessa difícil atividade que nosso país realiza, de poucas parcerias.

## Referências

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 24. ed. Petrópolis: Loyola, 2010.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLAMS, Joseph M. *A arte da pesquisa*. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL/CNE. *Resolução CNE/C. n. 1, de 15 de maio de 2006*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.

\_\_\_\_\_. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## O MOVIMENTO ESTUDANTIL DE OCUPAÇÃO DA FAGED/UFC EM 2016: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS EM CULTURA DIGITAL

TÂNIA GORAYEB SUCUPIRA

Cursando Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2014-2015), Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (2010-2011), pela Faculdade Kurius, Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (2003-2008). Pesquisadora do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME) da UFC. Professora vinculada à Secretária Municipal de Educação de Fortaleza desde 2010.

KARLA COLARES VASCONCELOS

Mestre e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará, com linha de pesquisa em História e Memória da Educação. Atualmente é membro do LAPEDI - Laboratório de Práticas Educativas Digitais, que estuda sobre as práticas educativas e as subjetividades do corpo dentro e fora dos meios midiáticos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Bolsista CNPq.

E-mail: karlinha@virtual.ufc.br

CRISTINE BRANDENBURG

Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Bolsista CNPq. Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará (2017). Possui graduação em Fisioterapia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2008).

E-mail: crisfisio13@gmail.com

## Introdução

O presente trabalho é parte de pesquisa para doutoramento em Educação e mostra o ativismo estudantil na Faculdade de Educação – Faced/Universidade Federal do Ceará (UFC), nos meses de novembro e dezembro de 2016, quando os estudantes radicalizaram protestos políticos e ocuparam o prédio da Faced. A conjuntura crítica daquele momento envolvia a polêmica do *impeachment* da presidenta Dilma Roussef e a impopularidade de Michel Temer, que ascendeu à presidência com um programa de governo de extrema austeridade fiscal e grandes cortes de investimentos nas áreas sociais.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) <sup>1</sup>e as Práticas Educativas Digitais (PED) <sup>2</sup> vistas em Kenski (2004) e Martins (2012), respectivamente, estão em evidência neste estudo porque os ocupantes recorreram a estas tecnologias para socializar a agenda de atividades e interagir de forma massificada no ciberespaço: expor a contestação, reforçar palavras de ordem, atualizar informes e divulgar a programação diária de atividades políticas, pedagógicas e culturais.

Para Lèvy (2000, p. 17)“o ciberespaço é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” e as PED se encaixam muito bem neste contexto edu-

---

<sup>1</sup> Usaremos a sigla TDIC para definir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

<sup>2</sup> Usaremos a sigla PED para definir Práticas Educativas Digitais

cacional inovador de ambientes virtuais. A expansão rápida e crescente do acesso a dispositivos tecnológicos favorece a ampliação do raio das comunicações, e o ambiente de multimídia permite interação e riqueza de recursos audiovisuais para as mensagens, potencializando o apelo para a adesão ao ativismo.

Releva destacar tecnologias informacionais eletrônicas nas interações entre grupos sociais não só pela multiplicidade de linguagens que o ciberespaço proporciona para a comunicação e pelo avanço da cultura digital no cotidiano social moderno, mas também porque percebemos que estudantes se apropriam das PED para sistematizar e difundir conteúdos de (in)formação política, em função da velocidade de fluxo e amplitude de alcance das mensagens.

Partindo da premissa de que o movimento de ocupação dos estudantes na Faced utilizou a comunicação digital em diversas redes sociais importa saber: em que medida o ciberespaço contribuiu para a mobilização do grupo durante o ativismo estudantil? Como a ocupação utilizou a teia digital para apoiar as atividades do movimento na Faced? Que mídias, mensagens e conteúdos foram privilegiados nas agendas postadas nas redes sociais? Como transcorreram, concretamente, atividades que foram divulgadas virtualmente?

Esperamos encontrar respostas a tais indagações ao pesquisar o uso de TDIC pelo movimento estudantil durante a ocupação, analisando nas postagens da página virtual<sup>3</sup> da ocupação as influências da mídia eletrônica nos registros da história, memória e fomento da cultura digital. Especificamente, trata-se de elencar nos ambientes virtuais determinadas publicações de caráter educativo e com contornos políticos, a fim de compreender aspectos pedagógicos e de exortação ao ativismo.

---

<sup>3</sup> <https://www.facebook.com/ocupafacedufc/>

Elencamos a metodologia História Oral em estudos de Meihy e Holanda (2015) para interpretar documentos orais à luz dos fatos sociais em busca de sentimentos, sentidos e significados, porque “cada entrevista biográfica é uma interação social complexa, um sistema de papéis de esperas, de injunções, de normas e valores implícitos”, conforme postula Ferrarotti (2014, p. 73).

### **A Educação Formal e Não Formal e as Práticas Educativas Digitais**

Entre tantas finalidades, a Educação está posta aqui como uma forma de preparar indivíduos para o domínio de recursos científicos e tecnológicos que possibilitem a existência com o máximo possível de bem-estar e qualidade de vida em sociedade. De forma natural a educação acompanha o desenvolvimento do homem ao longo de toda a vida, mas este instituto também segue padrões e sistemas. Pode ser considerada Formal, ou seja, desenvolvida em instituições educacionais; ou Não Formal, cultivada fora de estabelecimentos. Gadotti (2005) apresenta estes conceitos bem definidos:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conce-



der certificados de aprendizagem. (GADOTTI, 2005, p. 2).

Caminhando por esse pensamento sobre a Educação, nos deparamos com as Práticas Educativas. A concepção de Nélisse (1997) remete para um “fazer ordenado”, no qual a prática educativa deve ser uma ação planejada: o ato feito é contemplado, refletido e submetido à crítica, a todo o momento e em cada etapa a ser seguida. Já Libâneo (2005) defende que práticas educativas são manifestações que acontecem naturalmente nas sociedades como processo da formação humana. Não se limita à escola e à família, ultrapassando quaisquer limites, elas acontecem em diversos contextos, âmbitos e modalidades. Paulo Freire (2006) confere às práticas educativas um papel ainda mais singular para a formação política do indivíduo: ele afirma que aprender significa as ações de construir, reconstruir e constatar para mudar.

Em Kenski (2004), vimos a aplicação de práticas educativas nas instituições escolares através do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), trazendo o conceito das Práticas Educativas Digitais e Takahashi (2000) completa nossa reflexão acerca de educação como alicerce de formação da sociedade, quando postula que com o advento das TDIC, a educação deve proporcionar a interação entre o homem e a tecnologia.

Vasconcelos (2014) afirma que as Práticas Educativas Digitais –PED vêm se sobrepondo nos ambientes virtuais mudando o contexto comportamental da sociedade e trazendo novas práticas de ensino nos ambientes digitais. Já Santana (2010) trata as práticas educativas digitais como espaços educativos dentro da cultura digital que sofrem a influência das ferramentas digitais inseridas nos artefatos culturais digitais e Martins (2012, p. 313) complementa: “[...] produção de conhe-

cimento em redes orientadas pela cultura digital”. Em suas palavras:

A educação dimensionada nas práticas educativas digitais orientadas para uma formação de identidade de projetos nos aparece mais aconselhada para superar os desafios impostos pela sociedade, e para ‘redefinir a posição’ dos indivíduos na tomada consciente de decisão. (MARTINS, 2012, p. 314).

As PED estão presentes no novo contexto educacional que são os ambientes virtuais, que Pierre Lèvy (2000) denominou como Ciberespaços e define como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.” (LÉVY, 2000, p. 17). Neste contexto podemos utilizar os ciberespaços para diversos meios de comunicação e interação cultural.

A sociedade contemporânea vivencia transformações no comportamento dos sujeitos de acordo com os impactos das mensagens dos meios de comunicação de massa e a crescente virtualização das informações em ciberespaços, proporcionando um viver em mundo global onde distâncias desaparecem na cibercultura. De acordo com Lemos (2003, p. 7), “a cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”. Pensando neste novo modelo de convivência é que começamos a pensar sobre o novo conceito de cidadania e em novas possibilidades para o ativismo da sociedade.

O próprio Lèvy (2000, p. 175) nos define que

Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional,

adequando tecnologias educacionais à demanda por novas metodologias de ensino.

As novas formações críticas da construção do saber encontram na cibercultura um cenário educativo singular, proporcionando aos atores sociais um ambiente de múltiplas linguagens adequado à diversidade da vida contemporânea, ampliando e facilitando a comunicação interativa e a reflexão sobre as práticas educativas dentro do ambiente virtual. Este espaço cibernético de informação e comunicação ofereceu maiores possibilidades para o fomento do ativismo estudantil durante a ocupação da Faced pelos estudantes nos meses de novembro e dezembro de 2016.

### **A história da ocupação – o desenvolvimento**

Dilma Rousseff, eleita presidenta pelo voto direto de mais de 54 milhões dos brasileiros no escrutínio de outubro de 2014 não conseguiu levar a cabo o seu segundo mandato. Logo depois de assumir o novo período, grandes protestos nas ruas e nas tribunas foram desgastando sua imagem e ela foi perdendo rapidamente o apoio do povo nas ruas e dos aliados políticos. Ao longo do ano seguinte, a crise institucional se agravou até ao ponto da instauração de um processo de *impeachment*, em 2 de dezembro de 2015. Desta forma, a jovem democracia brasileira renascida em 1985 encontraria o ano de 2016 fragmentada: imersa em agitado ambiente social de ruptura da ordem política.

O argumento utilizado na denúncia contra Dilma, mais político que jurídico, conforme se vê em Proner *et al* (2016) dividiu opiniões em torno da legitimidade da acusação do crime: responsabilidade fiscal, ou “pedaladas”; discutível, porque foram utilizadas, historicamente, como artifício contábil por outros presidentes e por governadores de todo o país, sem conseqüências.

Em meio a muitas polêmicas e divergências, o pedido de impedimento da presidenta foi aceito e o Congresso Nacional destituiu Dilma Rousseff definitivamente em 31 de agosto de 2016, nomeando para a presidência do país o seu vice, Michel Temer, que assumiu anunciando um programa de governo distinto da antecessora: baseado em medidas econômicas austeras, privatização de setores estratégicos e contrarreformas neoliberais muito impopulares.

Esta conjuntura crítica mobilizou ativistas estudantis em todo o Brasil contra a ruptura institucional. Diretórios acadêmicos articularam movimentos de greves e ocupações em inúmeras instituições de ensino por todo o território. No Ceará, o Diretório Central de Estudantes – DCE de Fortaleza convocou assembleia geral em 3 de novembro de 2016, utilizando a página na rede social *Facebook* para reunir a comunidade estudantil, a fim de deliberar acerca da agenda de protestos na capital.

**Foto 1** – Página na Rede Social *Facebook* Diretório Central dos Estudantes – UFC (DCE-UFC)



**Fonte:** Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupafaceduf/>

A foto 1 mostra o registro da ocasião em que mais de 1700 estudantes lotaram a Concha Acústica na Reitoria da UFC, para uma assembleia histórica, considerada, até aquela data, uma das maiores reuniões de graduandos e pós-graduandos. De forma tensa e tumultuada, o plenário decidiu a jornada de lutas cujas bandeiras enfatizavam o repúdio ao governo (Fora Temer!), considerado ilegítimo e exigiam a retirada da Proposta de Emenda Constitucional nº 241/55, que estabelecia um teto para os gastos nas áreas sociais, prejudicando seriamente a oferta de serviços de saúde e educação à população.

Conforme deliberado, a Greve Estudantil da UFC em 2016 iniciaria naquele 3 de novembro com a proposta de ocupar inclusive os centros de ensino, tão logo fossem realizadas as provas do Enem nos dias 5 e 6 de novembro. Os estudantes saíram em passeata pelas avenidas próximas e o grupo da Faced voltou para o prédio, passando nas salas de aula e convocando os colegas do curso de Pedagogia para uma assembleia nos jardins do centro. Após reunirem cerca de cem estudantes de graduação e pós-graduação, a proposta de ocupar a Faced naquela mesma noite foi lançada:

*Junto com outro colega do curso, fomos passando nas salas, em cada uma delas, pedindo aos professores para liberarem logo os alunos para uma assembleia em frente ao centro acadêmico da Faced. Ficamos avaliando...Passamos o que havia acontecido na concha e fomos votar. Éramos mais de cem pessoas presentes: 'Pessoal, existe a proposta de ocupar hoje, agora!' E passou por quase unanimidade. Existia o forte argumento de que a gente iria atrapalhar o Enem, que ia acontecer no sábado<sup>4</sup>.*

<sup>4</sup> Entrevista concedida por Igor Maia aos pesquisadores em 4 de janeiro de 2017, Fortaleza, Ceará. O entrevistado teve acesso à transcrição da entrevista concedida e cedeu o uso das suas falas expressamente, inclusive autorizou a divulgação do seu nome, em acordo com os princípios éticos da pesquisa social.

Foi assim que em 3 de novembro de 2016, cerca de cem estudantes da Faced ocuparam o departamento de Educação da UFC para protestar contra a situação política e econômica, gritando “Fora Temer!!”, “Contra a PEC 55” e “Não à Reforma da Previdência!!”

Michel Temer assumiu o comando do país acusado de conspirar para a queda do governo do qual fazia parte e inicia seu governo impondo à sociedade um programa político diferente daquele que vinha sendo promovido por sua antecessora. As novas diretrizes retomaram com força um conjunto de políticas neoliberais: anúncio de amplo programa de privatizações, corte de gastos nas áreas sociais, alterações nas leis trabalhistas e mudança profunda no regime previdenciário, por exemplo.

Estudos como os de Kohn e Moraes (2007) abordam fenômenos sociais compreendidos sob a ótica de movimentos da contemporaneidade com enfoque na Sociedade Digital e internet, debatendo a preponderância da esfera pública virtual e seu componente de informação política, no que concerne às práticas sociais e os temas econômicos, bem como o estigma da exclusão social, que norteiam cada vez mais novas pesquisas no campo educacional, político e social. A foto 2, a seguir, demonstra claramente o apelo político para garantir o direito de opinar e evoca a liberdade de expressão para reivindicar e divulgar através das mídias sociais.

**Foto 2** – Página na Rede Social *Facebook* Diretório Central dos Estudantes – UFC (DCE-UFC) – Divulgação do Ato contra a PEC 55



**Fonte:** Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupafaceduf/>

A sociedade contemporânea vivencia as transformações do contexto social e político onde está inserida, acompanhando a evolução do comportamento social no ciberespaço, que surge como meio para uma nova forma de comunicação. A virtualização das informações está proporcionando a experiência do viver global e distâncias são quebradas pela cibercultura. De acordo com Lemos (*apud* LIMA & FILHO 2009, p. 7), “a cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna”.

Considerando o modelo hodierno de convivência e interação é possível pensar sobre um novo conceito para cidadão e cidadania, especialmente ao se considerar a interconectividade proporcionada pela cibercultura e que torna a as relações

em redes sociais uma via de comunicação rápida, difusa, e ao mesmo tempo, – um canal para o exercício da cidadania, no momento em que usuários virtualmente manifestam a sua opinião ou transmitem informações.

**Foto 3** – Página na Rede Social *Facebook* Diretório Central dos Estudantes – UFC (DCE-UFC) –Palestra Dermeval Saviani



**Fonte:** Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupafacedufc/>

A foto 3 acima destaca a presença de Dermeval Saviani na Faced, durante um encontro para estudos de Gramsci, ocasião em que o estudioso proferiu palestra dissertando acerca de vários retrocessos da educação no país: sucateamento da educação pública e avanço da mercantilização do ensino. Destacou a MP 746 que reforma a matriz curricular do ensino médio e divide opiniões entre especialistas na área da educação, segundo os críticos, reforçando o sucateamento da educação pública.

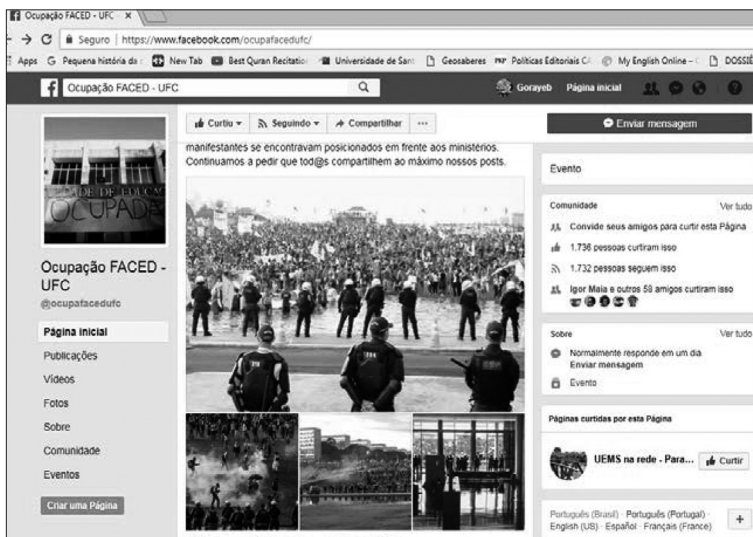
Os ocupantes da Faced levaram a bandeira da luta contra a precarização do ensino público e gratuito para a cara-



vana nacional que culminou em protestos na Praça dos Três Poderes contra a PEC 241/55, que seria promulgada como EC 95/2016, acabando com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e educação.

A postagem abaixo foi compartilhada em rede social digital com a intenção de mobilizar contra a proposta de emenda que limita os gastos sociais por vinte anos. No dia 13 de dezembro de 2016, a proposta seria colocada em votação final pelo Senado e os estudantes planejaram se reunir à massa concentrada em frente ao Planalto para influenciar a decisão dos senadores, a fim de que não aprovassem a proposta definitivamente. O ato descrito aconteceu em diversas capitais do país, concomitante à grande concentração de protesto em Brasília, conforme visto na foto 4, em frente ao Congresso Nacional.

**Foto 4** – Página na Rede Social *Facebook* Diretório Central dos Estudantes – UFC (DCE-UFC) – Manifestação em Brasília



**Fonte:** Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupafacedufc/>

Na carta aberta que compõe a foto 5, os grevistas se dirigem à comunidade reconstituindo obstáculos enfrentados e conquistas percebidas. Eles reforçam a resistência que sofreram para enfrentar as estruturas de poder, mas creditam ao forte desejo de promover a mudança no status o grande impulsionador para a luta e vitória. Não obstante as ameaças de grupos contrários ao movimento e o medo de serem criminalizados, o sentimento de indignação e revolta frente aos anúncios de medidas austeras e de retrocesso a direitos historicamente conquistados pelos antepassados ativistas tornaram seus sentimentos e força ainda mais arraigados para a luta.

**Foto 5** – Página na Rede Social *Facebook* Diretório Central dos Estudantes – UFC (DCE-UFC) – Manifesto registrado em forma de carta aberta.



**Fonte:** Disponível em: <https://www.facebook.com/ocupafacedufc/>

A ocupação da Faced, iniciada em 3 de novembro de 2016, resistiu até 22 de dezembro de 2016, fixando na historiografia dos movimentos estudantis da instituição registros de um cenário histórico, político e educacional de importante ativismo estudantil, incluindo importantes aprendizados, entre derrotas e vitórias.

Os estudantes comemoraram a negociação com o reitor em exercício, o Professor Custódio Almeida, em que conquistaram o compromisso para abrir um canal de diálogo acerca de eleições paritárias, uma reivindicação que pontua pautas de antigas batalhas estudantis, remontando aos primórdios da fundação da Universidade. A direção comprometeu-se em realizar um pleito antigo, até então só em papel, de fornecer de desjejum matinal a estudantes residentes na região metropolitana. Os estudantes tiveram a garantia da não adesão da UFC à portaria 020 do MEC, a qual prevê a redução de vagas para a universidade e estão contando com o compromisso da direção em manter contínuo o fluxo do edital de auxílio emergencial, sem limitação de solicitação, sendo cada caso analisado pela reitoria, bem como a indicação de mais 100 bolsas de iniciação científica.

## **Considerações Finais**

Este estudo procurou mostrar um recorte de um momento histórico, social, educacional e político da historiografia dos movimentos sociais na Universidade Federal do Ceará, com destaque para o ativismo radical dos estudantes que interditarão a Faced em protesto contra o governo que, num golpe parlamentar-jurídico-midiático, ocupou a presidência impondo uma agenda de retrocessos nos direitos sociais e um programa de desmonte de empresas consideradas estratégicas para a soberania nacional.

A comunidade acadêmica, entre alunos de graduação, pós-graduação, docentes, técnicos e demais colaboradores encontraram no espaço acadêmico a possibilidade de manifestar o direito legítimo de mostrar a indignação e o descontentamento, frente à polêmica do *impeachment* da presidenta Dilma Roussef e a impopularidade de Michel Temer, que ascendeu à presidência com um programa de governo de extrema austeridade fiscal e grandes cortes de investimentos nas áreas sociais.

A exemplo de eventos passados, o ativismo estudantil do presente agrega forças aos movimentos sociais, pois sempre estiveram envolvidos em momentos históricos de lutas e conquistas pela forma de se manifestar a cidadania espontaneamente frente a mudanças econômicas, educacionais e sociais que implicam em ameaça a direitos duramente conquistados na busca pela redução das desigualdades.

No entanto, diferente das lutas sociais de um passado recente, a ocupação da Faced em novembro e dezembro de 2016 contou com um importante aliado para interagir com a sociedade entre as mídias eletrônicas. O fluxo de comunicação virtual no processo de ocupação trouxe um elemento novo para a luta, na medida em que o grupo deixa pegadas digitais no calendário da luta social, registrando a história política através da web, abrindo novo canal para a democratização de informações, e redimensionando a própria organização da ocupação, com o auxílio das redes digitais, agregando ao campo de batalha novos parceiros, neste caso, a rede social *Facebook*.

## Referências

FERRAROTTI, Franco. *História e história de vida*. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. *A questão da Educação formal/não formal*. Sion Institut International des Drois de l'Enfant, 2005.

KENSKI, V.M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas – SP: Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

KOHN, Karen; MORAES, Cláudia Herte de. O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da Informação e da Sociedade Digital. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30, Santos, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. p. 1-13.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina/ André Lemos Publicações, 2003.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, C.A; SANTANA, J.R. Práticas educativas digitais: Contribuições das redes para o exercício da cidadania. In: SANTANA, J.R. VASCONCELOS, J.G (Orgs.). *História da educação: real e virtual em Debate*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

\_\_\_\_\_. *Práticas educativas digitais: uma história, uma perspectiva*. 2011. 153 (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *História oral: como fazer, como pensar* / José Carlos Sebe Bom Meihy, Fabíola Holanda. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

NÉLISSE, Claude (Dir.). *L'intervention: les savoirs en action*. Sherbrooke, Éditions GGC, 1997. p. 17-24.

SANTANA, José Rogério. Metodologia da Pesquisa em História da Educação: Sobre a Produção de Fontes Históricas Através de Recursos Digitais. In: SANTANA, J.R. VASCONCELOS, J.G (Orgs.). *Tempo espaço e memória da educação: pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

TAKAHASHI, T (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciências e da Tecnologia, 2000.

VASCONCELOS, Karla Colares. *As práticas educativas digitais nos museus virtuais*. 2014. 135. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

## VALENTINA: UMA EDUCADORA INFAME NO CONTEXTO DA CULTURA DE RUA

PATRÍCIA LIMA FREIRE

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Atua como bolsista PIBIC CNPq.  
E-mail: paztyfreire@gmail.com

CAMILA SARAIVA DE MATOS

Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Bolsista Capes.  
E-mail: camilasaraiva28@hotmail.com

JOSÉ GERARDO VASCONCELOS

Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará. Possui Licenciatura em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (1988), Bacharelado em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1989), Especialização em Filosofia Política pela Universidade Estadual do Ceará (1990), Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1993), Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1997), Pós-Doutorado em Artes Cênicas, pela Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia (2002), Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011 - 2012), Pós-Doutorado em História da Educação pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015 - 2016). Tutor do PET Pedagogia da UFC (2010-2015). É líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq - NHIME. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação e Antropologia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Educação Contemporânea (Nietzsche e Foucault) e História e Memória da Educação (Biografias de Educadores do século XX e XXI/ Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto do pós-1964) e Antropologia da Educação (disciplinamento do corpo, sexualidade, práticas de escrita na cadeia e cultura negra/capoeira).  
E-mail: gerardo.vasconcelos@bol.com.br

*Pra matar a fome, o homem mata um leão por dia  
Por muito menos mata um homem<sup>1</sup>*

## **Notas Introdutórias**

O presente trabalho pretende registrar as práticas educativas informais e as estratégias de sobrevivência desenvolvidas por pessoas como Valentina<sup>2</sup> no contexto da população em situação de rua. Tomando como referência as vivências e histórias infames da biografada que, ao longo dos anos, usa as ruas do Centro de Fortaleza como lugar de moradia, construindo códigos morais e estratégias de sobrevivência e socialização com os demais “indivíduos que por ali circulam numa ciranda de alternativas precárias.” (VIEIRA, 1992).

A metodologia adotada seguiu os critérios de uma abordagem qualitativa, utilizamos técnicas de observação direta, entrevista semiestruturada e análise de narrativas colhidas por meio da história oral.

Nesse artigo, trouxemos à tona retalhos da história de vida de uma educadora infame que consegue desenvolver práticas educativas no submundo do Centro de Fortaleza. No entanto, apresentaremos o perfil da população em situação de rua como forma de situar a discussão em torno dos processos educativos em meio as situações mais hostis que um ser humano é capaz de enfrentar, só para garantir o seu existir.

---

<sup>1</sup> Trecho da música “Cabidela” do “Seu Pereira e coletivo 401”

<sup>2</sup> Valentina: Pseudônimo utilizado para proteger a identidade da pesquisada, assim como os demais personagens que aparecerão no decorrer do texto.



## **Valentina: uma Educadora Infame Forjada na Rua**

Valentina, “bicho solto<sup>3</sup>” no meio das ruas do Centro de Fortaleza, aparenta ter aproximadamente 30 anos, mas só possui 26, seu rosto é marcado pelas mazelas do uso abusivo de entorpecentes e das noites maldormidas ao relento em cima dos pedaços de caixas de papelão encontradas no lixo das calçadas depois do expediente comercial, corpo mirrado e com profundas cicatrizes, causadas por golpes de punhal que quase a levaram à morte. Ela está sempre modificando as cores do cabelo para dificultar sua identificação pela polícia e inimigos, veste-se geralmente com camiseta e short, os pés são calçados por sandálias japonesas, facilmente abandonadas na hora da fuga. O olhar forte e destemido forjado durante suas passagens pelo cárcere esconde uma mulher sensível e afetuosa que eu só pude descobrir após superar o medo que ela me causava. Valentina carrega sempre em seus braços seu filho, o pequeno Jonas que foi gestado e veio a nascer na sua última passagem pelo presídio feminino; na cintura, sua “highlander<sup>4</sup>”, indispensável para garantir-lhe segurança e seu posto de liderança. Sua transição entre as ruas e a cadeia lhe rendeu múltiplos saberes relevantes na arte de viver, o saber-fazer, as atitudes nos processos de escolha e decisão, o uso do poder na solução dos casos de justiça popular, dentre tantas outras formas que dinamizam as trajetórias coletivas e individuais me levaram a percebê-la como educadora infame.

Considero o termo educadora infame, partindo da conceituação de Lobo (2008), sobre as “existências infames”. Segundo a autora, existências infames são sujeitos invisíveis, sem nenhum feito de glória, sem nenhuma fama. Ninguém

<sup>3</sup> Bicho solto: Pessoa que quando está solta é um bicho, transgressora.

<sup>4</sup> Highlander: faca de grande porte com dois gumes.

registra seus feitos por não considerá-los importantes dentro dos processos educativos, tratando-se das modestas existências, tão fragilizadas que passam pela vida sem deixar rastros. Por essa razão, elegi Valentina como educadora infame, devido suas estratégias educativas que nunca ganharam relevo social.

Uma das práticas mais frequentes desenvolvida pela protagonista é a divisão dos alimentos que cotidianamente são mangueados<sup>5</sup> nos restaurantes e lanchonetes no final do expediente. As sobras de comida são despejadas em um saco plástico, formando uma mistura e entregue para ser levada a um determinado grupo, em seguida é despejada por Valentina sobre um pedaço de papelão colocado ao chão que mete as mãos na tentativa de separar alguns pedaços de frutas, verduras, legumes, macarrão e carnes no intuito de realizar uma partilha igualitária. Os indivíduos se aproximam formando uma espécie de círculo, prioritariamente as mulheres e crianças são servidas em potes de sorvetes, caso não possuam vasilhames, utilizam pequenos pedaços de papelão como pratos e as mãos como talheres e, posteriormente, os homens recebem sua parte dos alimentos e vão sentar-se ao chão para comer; durante a refeição eles dialogam sobre o sabor dos alimentos, a quantidade recebida, como conseguiram “manguear” e a receptividade dos comerciantes. O primeiro a terminar de comer sai em busca de água, levando consigo uma ou duas garrafas descartáveis, frequentemente enchidas nos bebedouros de supermercados e pontos comerciais. Toda essa organização é mantida por ela, no intuito de manter a ordem estabelecida dentro dos códigos morais que constituem a cultura de rua. Embora algumas vezes Valentina precise impor sua autoridade para garantir que o conjunto de regras e sanções seja mantido na hora da partilha dos bens dentro do grupo, costumeiramente é questionada

---

<sup>5</sup> Manguear: Ato realizado por pedintes no intuito de ganhar esmolas.

por pessoas recém-chegadas nas ruas, mas que passam a adquirir paulatinamente os hábitos e costumes do meio em que vivem adaptando-se as novas estratégias de sobrevivência.

O uso da justiça popular garante a sobrevivência dos indivíduos que estão inseridos na cultura de rua, esta é constituída por um conjunto de regras e punições em que ninguém escapa do julgamento, bem como outras pessoas, Valentina julga com severidade uma boca de prata<sup>6</sup> que ficou testando o sujeito<sup>7</sup>. Era fim de tarde no Centro de Convivência para população em situação de rua, local onde eu estava trabalhando como educadora social há pouco mais de um mês, quando me aproximei de um grupo de mulheres indignadas trocando ideias<sup>8</sup> com Valentina que logo me passa a visão<sup>9</sup>:

*Ei Patrícia, tu mete fé<sup>10</sup> que o Lucas ía passando, aí uma rapariga agarrou ele e chamou ele de gostoso? Eu vinha atrás dele e eu atravessei<sup>11</sup> ela, aí ela correu, mas a gente vai se bater<sup>12</sup> por aí, querendo meu macho? Ei Patrícia, eu mato ó, num desacredita não, vou cobrar sabe? Hoje ainda, mete fé? (Valentina)*

Enquanto conversávamos somos interrompidas por um usuário<sup>13</sup> do equipamento<sup>14</sup> que passa a fita<sup>15</sup> para Valentina,

<sup>6</sup> Boca de prata: na gíria das ruas é o indivíduo responsável pela transgressão da fidelidade conjugal.

<sup>7</sup> Testar o sujeito: Afrontar.

<sup>8</sup> Trocar ideia: Dialogar.

<sup>9</sup> Passar a visão: avisar, alertar.

<sup>10</sup> Meter fé: Acreditar.

<sup>11</sup> Atravessar: Desferir golpes de faca.

<sup>12</sup> Se bater: Se encontrar

<sup>13</sup> Usuário: Sujeito de Direitos e público da Política Nacional de Assistência Social – PNAS.

<sup>14</sup> Equipamento: São instalações utilizadas como centros de acolhimento e de residência temporária.

<sup>15</sup> Passar a fita: informar.

informando o paradeiro da acusada, depressa ela coloca a highlander na cintura e corre em direção ao Parque das Crianças para saciar uma vingança pessoal. Algumas pessoas a seguiram para assistir a cobrança<sup>16</sup>. Eu não poderia interferir nas decisões do grupo, nem tampouco acompanhá-la para tentar intervir, na rua a regra é clara: “o certo pelo certo, o errado é cobrado”.

Continuo meu expediente de trabalho no Centro de Convivência, já é quase noite, alguns usuários estavam tomando banho, posteriormente aguardariam a distribuição do jantar. De repente, Valentina entra no equipamento correndo desesperada, percebo que ela mudou de roupa, está vestida com um uniforme de futebol, essa não era sua roupa quando saíra em busca da rival, observo-a entregar rapidamente a highlander à Eloá (usuária do equipamento) que estava entrando no banheiro feminino. Segundos depois, vi um clarão de luzes vermelhas na porta do centro de convivência, era o giroflex da viatura de polícia, imediatamente descem dois policiais e invadem o espaço da convivência, ambos com as armas em punho procurando por Valentina. Somente nesse momento compreendo que se tratava de uma perseguição policial, ela já havia retirado o uniforme de futebol ficando com uma camiseta regata que estava por baixo do disfarce, na tentativa de não ser identificada em meio as outras mulheres e abordada na frente dos profissionais do equipamento e usuários que aguardavam pelo jantar.

Porém, o policial nomeado pelas pessoas em situação de rua como “tenente”, de forma insipiente, puxa Valentina pelos cabelos e pergunta pela faca, ela afirma não ter faca alguma e alega ser menor de idade. Tentamos dialogar com o policial, enquanto Valentina retira alguns objetos de higiene pessoal

---

<sup>16</sup>Cobrança: Vingança.

de sua mochila largada no chão e entra no banheiro feminino logo a sua frente. Os policiais continuam as buscas pelo salão, abrem todas as mochilas e sacolas dos usuários, afastam móveis enquanto ameaçam verbalmente de espancá-la caso encontre a arma.

O clima está tenso, tomado por um silêncio apavorante, olhares temerosos se cruzam entre os indivíduos, nessa hora a gente descobre como é ser o alvo da polícia. O “tenente” rompe o silêncio ao perguntar quem é o responsável por aquele ambiente, a coordenadora se encontrava no meio do refeitório e apresenta-se com uma voz trêmula, era perceptível o estado de pânico dela quando questionada sobre a função daquele espaço. O Policial lhe pede a ficha de cadastro da Valentina. Agora com a voz embargada, a coordenadora informa não possuir nenhum cadastro dos usuários, devido ao pouco tempo de funcionamento do equipamento, recém-inaugurado pelo prefeito, os computadores ainda não teriam sido instalados. Mais uma vez as interrogações do policial soavam de forma abusiva:

*Como é que um recinto como esse, funciona com um bando de delinquentes sem nenhuma informação sobre eles? (Tenente)*

Insatisfeito, ele dirige-se ao Lucas (companheiro de Valentina) e lhe pergunta o que a teria motivado para esfaquear uma mulher no meio da rua. Lucas conta como teria ocorrido o assédio sexual na frente da sua companheira, causando-lhe ciúmes e fúria. O “Tenente”, para manter sua soberania diante das pessoas em situação de rua, põe a mão sobre sua arma presa na cintura e grita:

*Hoje eu vou dispensar ela porque eu quero! Mas na próxima vez, eu vou dá um pau<sup>17</sup> nela que não tem quem me tire, vou*

<sup>17</sup>Dá um pau: Agredir fisicamente, dar uma surra.

*quebrar ela todinha, pra acabar com essa valentia dela, ela só é valente assim porque nunca levou um pau meu. (Tenente)*

Lucas permanece tácito, sem demonstrar nenhum receio nas árduas palavras que acabara de ouvir. Antes de sair do local, o “tenente” despótico, segura Eloá pelo braço e pergunta:

*Tu me conhece? Tu me conhece? (Tenente)*

Eloá temerosa diz: “Não!”. Ele sai da convivência deixando as marcas indeléveis do seu autoritarismo. Algum tempo depois, Eloá me revela que já havia levado um pau dele, quando foi presa em flagrante depois de realizar um furto. Conta que chegou a ficar três dias internada na Santa Casa de Misericórdia após o espancamento, e desde aquele dia sentia dores no corpo só de lembrar da tortura a qual foi submetida para contar onde escondera o objeto furtado.

*Na rua quando a gente apanha da polícia, a gente nega! Se não, a gente apanha de novo! (Eloá)*

Diante dessas situações, por questão de proteção e segurança, é necessário que as vítimas desconheçam seus agressores, essas estratégias inerentes à própria rua, são rapidamente adquiridas e repassadas para o grupo, no intuito de garantir a própria sobrevivência. Essa ação truculenta cometida pela polícia é mais recorrente no período noturno, já que os indivíduos possuem hábitos notívagos.

Valentina, agora com um sorriso largo estampado no rosto, sai do banheiro penteando os cabelos e relatando o “corre de ganso”<sup>18</sup> para os demais indivíduos do grupo. Logo após o jantar, ela retorna ao banheiro e retira a faca que estava escondida atrás da descarga do vaso sanitário e regressa para as

<sup>18</sup>Corre de ganso: falhar na ação.

ruas, nos comprovando que “a mulher isolada é alvo fácil de qualquer tipo de sujeição e dominação física ou de qualquer outra ordem” (VIEIRA, 1992, p. 58).

## **Perfil da População em Situação de Rua**

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social brasileiro, a denominação População em Situação de Rua:

Parágrafo único: para fins deste decreto, considera-se população em situação de rua o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.

Desse modo, vemos essa população caracterizada por pessoas que se utilizam dos logradouros públicos e edificações abandonadas como moradia.

No entanto, se pudermos observar profundamente essas definições de modo crítico diante da sociedade, podemos dizer que essa população é o reflexo de um sistema econômico que marginaliza e subjuga indivíduos tornando cada vez mais difíceis as perspectivas de ascensão social de cada um.

Portanto, de forma mais abrangente, consideremos como definição as palavras de Costa (2005 p. 3) que denomina população em situação de rua como sendo:

Grupo populacional heterogêneo, composto por pessoas com diferentes realidades, mas que têm em comum a condição de pobreza absoluta e a

falta de pertencimento à sociedade formal, são homens, mulheres, jovens, famílias inteiras, grupos, que têm em sua trajetória a referência de ter realizado alguma atividade laboral, que foi importante na constituição de suas identidades sociais. Com o tempo, algum infortúnio atingiu suas vidas, seja a perda do emprego, seja o rompimento de algum laço afetivo, fazendo com que aos poucos fossem perdendo a perspectiva de projeto de vida, passando a utilizar o espaço da rua como sobrevivência e moradia.

Um infortúnio atingiu o projeto de vida da Valentina, causando alguns rompimentos de laços afetivos. Ela saiu do seio familiar e da sua terra natal, chegando nas ruas do Centro de Fortaleza. Um dos motivos que a trouxeram foi a separação de seu primeiro companheiro devido ao seu uso abusivo de drogas, levando-a a cometer assaltos à mão armada e pequenos furtos na sua cidade natal localizada no sertão da Paraíba. Em uma madrugada, quando ela retornava de uma “bocada<sup>19</sup>” depois de ter feito uso de crack, surpreendeu-se com dois sujeitos armados que a esfaquearam, deixando-a entre a vida e a morte. A tentativa de homicídio estava relacionada com um assalto cometido por ela horas antes a um motorista de caminhão. Após receber alta do hospital, onde passou por uma delicada cirurgia no estômago, fugiu para Fortaleza ainda com o abdômen suturado, trazendo apenas uma sacola com algumas peças de roupas e alguns objetos de higiene pessoal. Sem local certo de moradia, nem familiares para ampará-la, ela abrigou-se nos bancos da Praça do Ferreira, vindo posteriormente fazer parte do contingente social que vive em situação de rua e extrema pobreza.

Assim como Valentina, milhares, por alguma razão, encontram refúgio nas ruas. As histórias se entrecruzam por

---

<sup>19</sup>Bocada: Ambiente utilizado para o comércio de drogas.



diversos motivos, sejam eles: o egresso das casas de privação provisória de liberdade, os rompimentos familiares ou de algum laço afetivo, o uso de substâncias entorpecentes, demarcação de território, ameaças de morte, o desemprego, dentre outras.

Em Fortaleza, de acordo com pesquisa realizada no ano de 2015 pelo Centro de Treinamento e Desenvolvimento da Universidade Federal de Fortaleza (CETREDE), com a coordenação da SETRA (Secretaria de Desenvolvimento Social e Combate à Fome) e em parceria com o Fórum da Rua, existem aproximadamente 1.718 pessoas morando nas ruas. No entanto, são poucas ou quase nulas as políticas públicas que se apresentam como proposta para a solução definitiva da situação relatada, uma vez que os abrigos temporários, a exemplo dos Centros de Convivências ou Pousadas Sociais, são insuficientes para atender toda a população existente.

No caso específico da pessoa estudada, o seu ingresso é explicitamente proibido nos locais de assistência a população em situação de rua, chegando a ter seu nome exposto em cartaz na portaria e ordem expressa para os seguranças proibirem sua entrada. Devido às transgressões, agressões físicas e desacato aos profissionais que atuam na rede da assistência social. Dessa maneira, a assistência social desistiu de ajudá-la, registrando diversos boletins de ocorrências contra ela, fortalecendo cada vez mais a sua identidade negativa.

No leque do que são as políticas sociais, a educação ocupa um local preponderante. Os investimentos públicos para a educação referem-se especialmente a educação formal, enquanto a educação informal é relegada ao segundo plano. Consideramos como educação informal, todas as práticas desenvolvidas em espaços não escolares, seguindo essa perspectiva teórica, Brandão (2007 p. 7) salienta que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender -e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Todos os dias, estamos envolvidos em processos educativos nos mais diversos espaços, sejam eles institucionalizados ou não. A rua oferece múltiplas oportunidades educativas constituídas nos códigos morais e éticos que mediam as relações dos indivíduos e as organizações de espaços. Desse modo, Nassif *apud* Libâneo (2004, p.90) define a educação informal da seguinte forma:

O processo contínuo de aquisição de conhecimentos e competências que não se localizam em nenhum quadro institucional, acrescentando ainda seu caráter não-intencional. O mesmo autor utiliza-se do termo “funcional” para identificar práticas educativas decorrentes da impregnação do meio ambiente perante o qual os indivíduos precisam adaptar-se. Entendemos, todavia, que o termo “informal” é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do “clima” em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal.

Portanto, o contexto da vida de Valentina e suas práticas produzem efeitos educativos, tornando-a uma educadora infame, seus conhecimentos adquiridos com as vivências na rua, modos de pensar e atuar fazem parte dos processos educativos informais. A perspectiva da educação informal possibilita um novo olhar sobre as práticas educacionais, perpassando

os ambientes formais e institucionalizados, ressaltando as intervenções educativas que ocorrem por meio de conhecimentos prévios. Por essa razão, busco compreender os processos educativos desenvolvidos pela população em situação de rua, recorrendo ao aposto teórico disposto em Libâneo (2004, p.73):

A educação tem, de fato, uma função adaptadora. Há vínculos reais entre o ser humano que se educa e o meio natural e social, há um certo grau de adaptação às exigências desse meio. A educação é, também uma prática ligada à produção e reprodução da vida social, condição para que os indivíduos se formem para a continuidade da vida social.

Partindo das assertivas apresentadas pelo autor, pontuo a função adaptadora da educação dentro do processo educativo na cultura de rua, onde os indivíduos necessitam adaptar-se às exigências desse meio para garantir sua sobrevivência dentro dos grupos. De acordo com Geertz (2008), alimentar a ideia de multiplicidade de costumes no tempo e no espaço, não é simplesmente uma questão de aparência, de cenários e máscaras, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão diversificada em sua essência como em sua expressão. Desse modo, são essas variabilidades de costumes construídos nos grupos que estabelecem os códigos morais da cultura de rua e as estratégias educativas.

Contudo, as práticas observadas nas vivências e histórias infames de Valentina, afetam e influenciam o desenvolvimento educacional das pessoas em situação de rua. Logo se faz necessário e inevitável classificá-la como educadora infame. Para além disso, cabe sistematizar os conhecimentos apreendidos culturalmente a partir dos códigos morais utilizados nos grupos da população em situação de rua. Com base nesta con-

cepção, presumo que o referido estudo seja um campo pouco explorado a partir dos espaços de saberes, vivências, experiências educativas e produções que restabelecem a ordem das coisas.

## **Considerações finais**

Os resultados revelam as contribuições de uma educadora infame forjada na cultura das ruas, ao desenvolver práticas educativas dentro de um ambiente de perdas, autodestruição e miséria. A valentia da Valentina é uma reprodução da violência sofrida, construída diariamente e utilizada como mecanismo de proteção e segurança.

Conforme expresso em Foucault (2016, p.284):

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação; nunca é o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.

Por estar incluída nessa rede, é evidente que Valentina reproduza os infortúnios sofridos através de estratégias que garantam o seu existir, onde sobrevive o mais forte e prevalece a justiça popular.

Contudo, Valentina é uma educadora infame forjada nas ruas, sem feitos de glória, sem reconhecimento social. Habitando no submundo do Centro de Fortaleza constrói um legado de práticas educativas fortalecendo a cultura de rua.

## **Referências**

VIEIRA, Maria Antonieta da Costa (Org). *População de rua: quem é, como vive, como é vista*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

SOUSA, Elizeu Clementino (Org). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2006.

## A “(TRANS) FORMAÇÃO” DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NARRADA POR UMA EDUCADORA DA COMUNIDADE SÍTIO SÃO JOSÉ – CASCAVEL/CE

Texto parcial do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade do Vale Jaguaribe (FVJ).

### ANA TEREZA C. M. DE MORAIS

Graduada em Pedagogia pela FVJ/CE, coordenou o Projeto MOVA Brasil no município de Cascavel/CE entre os anos de 2005 a 2012, ex-bolsista do PIBID/FVJ, 2014, ex-aluna especial do Mestrado em Educação pela UERN, 2016, e neste mesmo ano foi educadora do Projeto Alfabetização Solidária (PAS), promovido pelo curso de Pedagogia da FVJ para funcionários desta instituição.

### HELEN FLAVIA DE LIMA

Mestra e graduada em História pela UNESP, docente do curso de Pedagogia na FVJ entre os anos 2011 a 2017, professora do Projeto Pedagogia da Terra/UERN (2010). Tutora a distância do curso de Especialização em educação em Mídias na Educação/UERN/UAB/CAPES. Integra o Grupo de Estudos em Gestão Ambiental (GEGA/UERN) e o Grupo de Estudos e Pesquisa Epistemologia e Educação (GEPPE/UFMA)..

### MARIA THERESA C. ZARANZA

Mestra em Educação pela UERN, Professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da FVJ, Especialista em Psicopedagogia pela FFCL/Araxá—MG e em Gestão e Coordenação Escolar pela UDESC, graduada em Pedagogia pela UERN e professora aposentada da Rede Pública Estadual do Ceará.

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é constituída por uma complexa relação entre os aspectos histórico/político/social/educacional, permeada por tensões entre o contexto internacional e nacional. O primeiro contexto envolve a relação política e econômica do Brasil com outros países, por meio de pactos e investimentos angariados internacionalmente. No segundo, atuam movimentos sociais, organizações e o Poder Público por meio do acompanhamento/cumprimento/cobranças sobre as regulamentações e ações em programas e projetos pertinentes ao tema.

Em meio a essa conjuntura estão inseridos os sujeitos que vivenciam a defasagem da escolarização, seja protagonizando o papel de educando, seja no papel de educador. Ambos com perfis distintos nas muitas formas de ler e compreender o mundo, mas convergindo para especificidades que incluem as causas e consequências do processo educacional que foi impedido ou interrompido. Esta relação com perfis distintos e específicos aponta para a importância do educador se compreender e ser compreendido como parte relevante, mas não isolada, no processo educacional da escolarização pretendida na EJA. Exemplo deste fenômeno é o de Adriana Pereira Braga Lopes<sup>1</sup>, educadora na zona rural, Sítio São José, município

---

<sup>1</sup> Adriana Pereira Braga Lopes assinou o Termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a citação de seu nome no corpo do texto.

de Cascavel/CE. Adriana, sujeito deste estudo, *experienciou* transformações significativas enquanto indivíduo singular, como também plural, ao promover mudanças que alcançaram sua família e comunidade. Assim, neste trabalho, pretende-se analisar o processo de “(trans) formação” de uma docente enquanto indivíduo sócio/histórico/político que está imersa em uma determinada temporalidade.

### **Entre a Implantação das Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos e a Formação Docente**

No contexto internacional, o Brasil se destaca com visibilidade em um paradoxo, qual seja o de se encontrar dentre os nove países mais populosos em desenvolvimento, mas com os maiores índices de analfabetismo (GADOTTI, 2008)<sup>2</sup>. Podemos afirmar que tal fator justifica os muitos compromissos firmados internacionalmente, como na Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Paris/França, 1985, e na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, 1990. Pactos que reafirmaram o acordo da “Educação para Todos” propagado na década de 1970, impulsionando ações como a mobilização de Estados e Municípios para o acesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos à escola, bem como a promulgação da nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A referida Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), no Capítulo II, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, assegura quais alunos deverão ser atendidos pela EJA, ou seja, aqueles que não frequentaram o nível de ensino na idade adequada. Além disso, destacam o papel do

---

<sup>2</sup> Sobre a conjuntura nacional da EJA no Brasil frente ao contexto internacional ler Moacir Gadotti (2008).



Poder Público para garantir a gratuidade e as especificidades de ensino para estes estudantes.

No entanto, durante a V Conferência Internacional da Educação de Adultos (CONFINTEA) convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em Hamburgo, 1997, o Brasil foi advertido a ratificar os compromissos pactuados anteriormente, mesmo desenvolvendo ações como a elaboração da LDB, em 1996, e a criação do Programa de Alfabetização Solidária, em 1997. Esta Conferência foi um marco para a efetivação da EJA no Brasil, especialmente por ter sido declarada, neste evento, a *Década Paulo Freire de Alfabetização*, graças às significativas contribuições do método freireano para esta modalidade de ensino (GADOTTI, 2008).

Anos depois, durante o Fórum de Dakar/Senegal, 2000, o Brasil foi novamente provocado a ampliar e modificar suas ações sobre o cumprimento dos acordos referentes à EJA, pois a prioridade dos investimentos educacionais deste país era para o ensino fundamental, um claro descumprimento à LDB. Para minimizar a problemática desta conjuntura e seguir a tendência das mudanças ocorridas nas demais modalidades da Educação, foram formulados os Parâmetros Curriculares Nacionais para a EJA (2000).

Neste íterim, os movimentos sociais, sobretudo as organizações ligadas à educação popular alcançaram mais visibilidade e força com a criação dos Encontros locais, regionais, nacionais da EJA. Estes atuaram junto à Semana de Ação Mundial (SAM, 2015), coordenada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 1999, para propor e cobrar do Poder Público, ajustes nos programas instalados, o cumprimento da LDB (1996), do PCN (2000) e, atualmente, fiscalizar e imple-

mentar a Lei n. 13.005/2014 que trata sobre o Plano Nacional de Educação<sup>3</sup> de 2014 à 2024 (PNE, 2015).

Frente ao histórico exposto acima, as resoluções atuais sobre a EJA são reflexos tanto de compromissos internacionais quanto das lutas dos movimentos sociais e diversas organizações (GADOTTI, 2008). Este autor acrescenta ainda que na prática o poder público evidencia uma dívida social e histórica do país com aqueles que são impedidos de exercerem o papel de cidadãos, haja vista o baixo investimento com a EJA, se comparado ao de outras etapas da Educação Básica<sup>4</sup>. Esta desvalorização se estende ainda mais para o docente, ao que se refere a desvalorização salarial, ao processo de formação, a falta de espaços adequados para o exercício da docência o que dificulta ainda mais a efetivação dos objetivos e metas da EJA.

Knowles (*apud* SILVA *et al.*, 2012) e Freire<sup>5</sup> (2005, 1992) contribuem para a compreensão das especificidades do perfil deste docente e discente a partir do conceito andragogia: do grego **andros** – homem (ser humano adulto) e **agogôs** – guia, aquele que ensina, conduz. A terminologia indica o aspecto essencial da efetivação da EJA, a saber, que o processo de escolarização e desenvolvimento da autonomia do aluno deve ser

---

<sup>3</sup> O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2014, elenca 20 metas que contemplam todas as áreas e modalidades da Educação e traça inúmeras estratégias procedimentais a serem cumpridas a partir de 2015. Dentre estas metas, a de número nove prevê o aumento da taxa de alfabetização da população acima dos 15 anos (de 90,38 para 93,5) e reduzir em 50% o analfabetismo funcional que é de 27%.

<sup>4</sup> O teto indicado para investimento na EJA é de 15% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), sendo o valor por aluno de 80% do custo de uma criança nas séries iniciais (*Revista Nova Escola*, 2016).

<sup>5</sup> Paulo Freire, autor de inúmeras obras, das quais: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança* são as principais referências utilizadas na formação dos educadores em vista ao método freireano.

mediado e “mobilizado” pelo professor, considerando as mais diversas realidades em que estão inseridos.

Para ampliar a concepção do perfil docente, os autores Gadotti e Romão (2011), discutem que o ser educador não nasce com a pessoa, nem depende de um despertar ou de uma iluminação repentina da consciência, mas de uma relação dialógica entre as vivências, percepções e disposição em superar os desafios. Estes sujeitos agregam experiências de vida, realidade social e temporalidade na construção de sua prática profissional; em um exercício de ser/sendo, fazer/fazendo. Conceito debatido também por Nóvoa (*apud* BUENO, 2002, p.22) ao enfatizar que “ninguém forma ninguém, [...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”.

## **Metodologia**

### ***Preparando a Bagagem e Indo a Campo***

Para realizar este estudo foram desenvolvidos dois tipos de pesquisa: bibliográfica e biográfica. Posteriormente, para coletar os dados, duas entrevistas semiestruturadas<sup>6</sup> que abordaram os seguintes tópicos: infância e família; escolarização, trabalho e formação docente.

Na etapa bibliográfica, realizamos o aprofundamento e fundamentação teórica sobre a formação docente na modali-

<sup>6</sup> Nas duas entrevistas Adriana Lopes, espontaneamente, apresentou fotografias, listas de presença e outros instrumentais de trabalho que guarda como recurso de memorial, mas que a pesquisadora optou por não aprofundar sobre estas fontes. Na ocasião da segunda entrevista, uma ex-colega de trabalho fez breve contribuição que está contida na biografia. Na etapa de conclusão das sistematizações foi realizado outro contato com a educadora biografada (por telefone) e novas consultas bibliográficas para complementação de dados e melhor compreensão da relação entre o vivido e o contexto histórico local.

dade de ensino EJA. Já na pesquisa biográfica, nos baseamos nas contribuições que esta nos possibilitou, principalmente, no que se refere à tomada de consciência do sujeito biografado bem como do pesquisador (JOSSO, 2008).

Em artigo publicado em 2012, Christine Delory-Momberger relata que a característica principal da abordagem biográfica inclui a dinâmica: ora o pesquisador é o ouvinte, ora o pesquisado “ouve” seu relato que, por sua vez, articulará memória, sistemas de reflexão e compartilhamento do vivido, transcendendo o discurso presente em sua fala e interligando-se à temporalidade.

No tocante à relação entre indivíduo e temporalidade, Delory-Momberger (2012) considera que o indivíduo é um ser social; ao passo que é um ser particular com características únicas, mesmo pertencendo ao meio comum compartilhado com outros sujeitos, que experiência as situações de fazer/refazer imerso no contexto temporal/histórico muitas vezes subjetivo e inconsciente (PEREZ, 2003). Desta forma, o individual existe por meio do social e vice-versa, ambos construídos reciprocamente, uma relação *dialógica* que, conforme Freire (2005), deve haver na prática docente junto aos educandos.

Neste sentido, apresentar o projeto de pesquisa para Adriana, explicando o percurso do nosso estudo, foi essencial para que a educadora tivesse consciência sobre o conhecimento a ser construído, mas principalmente, percebesse que sua participação não se restringia a responder perguntas, mas também fazer reflexões. Cabe acentuar que estas informações elencadas pela autora foram identificadas nesta pesquisa à luz do método “narrativa de formação” (JOSSO, 2008) e estão presentes na análise e discussão dos dados apresentados a seguir.

## **Análise e Discussão dos Resultados**

### *Desde a Infância, um dentre Muitos*

[...] eu tive a sorte de, morando no interior, ter minha mãe concordando que eu estudasse e ter uma professora para ensinar, mas a maioria deles não teve. (LOPES, 2015).

Esta afirmação traz a percepção de Adriana Pereira Braga Lopes como sujeito histórico/social que se compreende como indivíduo situado em um contexto específico, comum a outros sujeitos. Adriana, caçula dentre seis filhos, nasceu em 15 de maio de 1977, no interior cearense, na localidade de Lagamar, município de Pacajus. O pai e a mãe trabalhavam e moravam em uma fazenda; deste período, lembra como era a lida diária, especialmente na cozinha, onde ajudava sua mãe:

Naquele tempo tão difícil que passamos, minha mãe ensinava que a gente tinha que ter força, não podia desistir, porque vergonha fazia era ficar dependendo dos outros, sofrendo. Ela dizia que nós tínhamos que aprender de pequeno, porque a vida não brinca e nem dá as coisas de graça. Não era só por querer, mas principalmente por sonhar e ter esperança de que a vida ia melhorar, mas, levantar cedo e lutar eram a única chance, o único jeito disso acontecer. (LOPES, 2015).

A partir deste relato, nota-se um contexto repleto de dificuldades para a escolarização enfrentadas por muitos sujeitos<sup>7</sup>, principalmente na zona rural.

<sup>7</sup> Em 2004, conforme dados do IBGE, Cascavel-CE tinha um total de 66.142 habitantes, sendo o índice de analfabetismo 29,2%, acometendo principalmente a população residente na zona rural. Se comparados, os anos 1991, 2000 e 2010, indicaram 51,9%, 40,7% e 29,2% respectivamente.

As experiências que interferiram diretamente na vida escolar de Adriana abrangem a ausência de escola próxima onde morava, a alfabetização ocorrida de modo improvisado (na casa da professora); bem como a problemática do alcoolismo sofrida em família e que ocasionou a separação dos pais de Adriana, quando ela tinha 12 anos. Sobre esta lembrança ela relata com pesar:

Tudo foi muito conturbado, até a mudança para outra comunidade (Cavalaria) com minha mãe e mais três irmãos para tentar uma nova vida.

Esta mudança acarretou dificuldades de sobrevivência que obrigaram Adriana e sua irmã a trabalharem em uma fábrica de beneficiamento de castanha, mas por ainda serem crianças, realizavam esta atividade às escondidas:

O trabalho era selecionar castanhas e limpar. Trabalhava de manhã, levava minha farda, lá eu tomava banho, almoçava e ia para a escola. Quando tinha fiscalização a gente se escondia, fazia de conta que estava só perguntando os preços, enfim, a gente era esperta, tinha que ser atenta porque dependia daquele dinheiro. (LOPES, 2015).

Seu riso no momento do relato traz a percepção infantil de uma aventura, mas Adriana chama a atenção para a seriedade deste fenômeno<sup>8</sup> que limita os rendimentos escolares e continua excluindo muitas crianças do ambiente escolar.

Após esta experiência na fábrica de castanha, Adriana ajudou no novo emprego de sua mãe como cozinheira em um

<sup>8</sup> Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad, em 2014, discutidos pelo Jornal *O Povo* online, Fortaleza e região metropolitana registrou um aumento de 13,35% dos casos de trabalho infantil entre 5 e 17 anos, ocupando a 5ª colocação no ranking nacional, enquanto que o Brasil teve um aumento de 9,48% entre 5 e 13 anos, após nove anos em redução e 4,5% entre 5 e 17 anos. Dados discutidos durante a I Conferência Estadual sobre Trabalho Infantil, junho/2016 em Fortaleza/CE, fazendo menção ao Dia Mundial contra o Trabalho Infantil (12/06).

clube de lazer no município de Cascavel, distante 35 km de Cavalaria. Mas enfatizou que, por insistência de sua mãe, continuava estudando. Nesta mesma cidade, Adriana conheceu um jovem com quem se casou poucos dias após completar 18 anos, em 1995, no mesmo ano letivo em que ingressou no 1º ano do Ensino Médio na Escola Técnica. Porém, em virtude do casamento, mudou-se de domicílio para o Sítio São José; devido a ausência de escola na comunidade e a falta de transporte para o deslocamento, Adriana cancelou sua matrícula. Logo, com o nascimento dos seus filhos em 1996 e 1998, as atividades domésticas e a necessidade de trabalhar em casas de família, comércio ou como vendedora autônoma (exercidas em jornada de trabalho extensa e com pouca remuneração), o retorno aos estudos tornou-se cada vez mais difícil.

Cabe esclarecer que, segundo pesquisa realizada por Moraes *et. al* (2014), sobre o perfil de educandos jovens e adultos do Projeto MOVA-Brasil/Polo Ceará, as atividades domésticas, a cultura de desprivilegiar as meninas à educação, a chegada dos filhos e as dificuldades de acesso à escola são as causas mais latentes do abandono escolar e da privação de matrícula por mulheres.

Tais constatações sobre as causas do analfabetismo corroboram para as especificidades do perfil discente e indicam que o professor precisa desenvolver suas práticas: “Conhecendo as condições de vida do analfabeto [...] na convivência com ele e não apenas “teoricamente” (GADOTTI, 2011, p. 38), principalmente aqueles que não vivenciaram tais experiências em sua própria trajetória de vida. Esta concepção é apoiada por Knowlles (*apud* SILVA *et al.*, 2012) ao apontar que o professor tem um papel fundamental na formação dos adultos para a compreensão e a condução de si mesmo em seu processo de aprendizagem.

## Ser/Fazer um Constante Aprendizado para Além da Docência

“eu tive a sorte [...]” (LOPES, 2015)

A formação do sujeito como constante aprendiz traz a percepção de si como ser histórico, de que as vivências não estão fadadas ao acaso ou à sorte, mas compõem um plano de fatos e datas que se complementam e que levam ao amadurecimento. Esta evidência é constatada nos relatos de Adriana quando demonstra consciência frente as suas lembranças: “Hoje sei que não foi sorte, foi muito empenho e visão de minha mãe, na esperança de que a gente vivesse uma vida melhor”. Reflexão posta à luz que: “[...] sua formação se torne processo **permanente**. [...] Formação que se funda na **análise crítica de sua prática**.” (FREIRE, 1992, p. 28. Grifos nossos.) e que também é pretendida por Nóvoa (1998, p.13):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O processo de (trans) formação de Adriana quanto à constituição do ser/fazer docente, as mudanças na vida e a participação social se efetivaram com a atuação no Projeto MOVA-Brasil, pelas aprendizagens obtidas nas formações que a capacitaram para o exercício de sua função docente e cidadã. O ingresso em tal projeto ocorreu por uma seleção de monitores ocorrida em 2011 em Cascavel-CE, visto como uma oportu-



tunidade de oferecer aos parentes e conterrâneos o acesso à educação (alfabetização). Toda esta vivência de Adriana não se resumiu a realização do sonho de trabalhar com carteira assinada, serviu de impulso para obter êxito no trabalho, na superação das dificuldades como educadora (instrumentais de planejamento, execução e registro de aulas), que foram possíveis nas experiências ao longo da vida (força de vontade, perseverança, disposição). Ela lembra que teve muita dificuldade para a realização de registros e planejamento: “Eu não sabia, nem nunca tinha visto listas de presença, diário de classe, plano de aula, relatórios”, mas sempre encontrou no diálogo e na partilha as condições de aprender. Logo o reflexo deste empenho se estendeu também para toda a comunidade:

Aprendi a vivenciar e promover a cidadania, pelo contato com a diversidade, valorizando a cultura, a arte local, as experiências dos alunos, levando tudo isto em forma de conteúdo. Tinha que elaborar as atividades de acordo com as dificuldades e capacidades de cada um, para que, melhorando a autoestima, valorizando a oralidade e participação em sala e fora dela e proporcionando bem-estar, eles tivessem oportunidades de explorar e expandir suas vivências. (LOPES, 2015).

Há um consenso entre este aprendizado e a discussão proposta por Soares (2002), Ferreiro e Teberosky (1999) e Freire (2005), em que não basta o simples e ingênuo ato de ler e escrever, mas ir além das letras, gerar condições plenas de usufruir da habilidade da leitura de escrita em suas práticas cotidianas, reconhecer o valor das suas histórias de vida, ampliar sua participação social cidadã como sujeitos autônomos e críticos em busca pelo acesso a direitos até então negados. Corroborando estas concepções, afirma Adriana “[...] nossa relação não era apenas na sala de aula, tínhamos muito que con-

quistar para nossa comunidade e por isso a gente não parava, a gente participava e promovia várias ações”. (LOPES, 2015).

Dentre estas ações<sup>9</sup>, a principal foi realizar campanhas de vacinação e acompanhamento a hipertensos e diabéticos que ocorrem até os dias atuais, sempre na última quinta-feira de cada mês, feita por uma equipe composta por um médico, uma enfermeira e a agente de saúde. Podemos notar que ter implantado este serviço de saúde, trouxe o sentimento de realização expressado pelo sorriso e euforia de Adriana no momento da entrevista. Ademais, permanece a atenção, respeito e admiração, bem como a saudade do tempo que professora e alunos (as) viveram juntos, atos demonstrados nas visitas inesperadas que afirmou receber em sua casa, além das vezes que os encontra em outros locais.

A lembrança de ter acompanhado a emissão do documento de identidade de uma educanda, e vê-la assinando seu nome pela primeira vez, fez com que Adriana se emocionasse no momento do relato. Esta estudante até hoje agradece, por tê-la incentivado todos os dias a se esforçar para realizar seus sonhos de estudar, aprender a ler e escrever e renovar a esperança de cursar uma faculdade. Segundo Adriana, esta senhora era uma das mais assíduas e envolvidas com a turma. Em um dia de aula relatou ter lido pela primeira vez o itinerário do ônibus, um momento de superação e descoberta que incentivou todos os seus colegas.

Ao relatar as aprendizagens dos alunos, Adriana destacou ter vivido o que Paulo Freire apresenta na obra *Pedagogia da Autonomia*, o primeiro livro que Adriana leu durante a formação inicial no Projeto:

---

<sup>9</sup> Foram realizadas: Campanha de doação de sangue, ocasião em que realizou o sonho de tornar-se doadora de sangue, Arraiá Junino, que oportunizou a ida de vários alunos à sede de seu próprio município pela primeira vez.

Ensinar realmente exige respeito aos saberes dos educandos, ética, compromisso, exige pesquisa, comprometimento, consciência do inacabamento. Nossa! Cada detalhe daquele livro é real, claro que não sei de tudo, não sei de ‘cô’ mas eu vi no dia a dia. (LOPES, 2015).

A educadora ao refletir sobre sua prática à luz da teoria de Paulo Freire, ao mesmo tempo demonstra consciência sobre as leituras realizadas ao longo do curso de formação e a importância que a fundamentação teórico/prática exerce sobre sua atuação.

Como resultado deste processo de formação e relação constituída com os(as) alunos(as), Adriana também foi imensamente marcada, pois fez parte das histórias de vida daqueles com quem conviveu dia após dia, fortaleceu as raízes familiares e com a comunidade, desenvolveu a oralidade, a habilidade de falar em público, de expressar a própria opinião. Além disso, retornou aos estudos em 2012 e iniciou o curso de Pedagogia, em 2014, na Faculdade FAK- Faculdade Kurios, espaço em que compartilha suas experiências e aprendizados adquiridos em sua formação inicial no Projeto MOVA-Brasil. Nesta faculdade também adquire e fortalece seus conhecimentos e fundamentos, o que possibilitou sua participação na equipe da EJA (na Prefeitura Municipal de Cascavel/CE). Suas conquistas não se encerraram, pois influenciou o esposo a voltar a estudar, a participação de alunos da EJA na Olimpíada de Matemática/edição 2015 e seus dois filhos a cursarem faculdade. Assim, concretizou a convicção que sua mãe tinha em relação à educação e mais do que isto, percebeu no exercício da docência a consciência de si como sujeito histórico/social/político.

Frente ao exposto, evidenciam-se marcas na memória e história de Adriana ao fazer parte deste Projeto, e, por isso,

esta destaca sua gratidão ao articulador local e à coordenadora pedagógica local pelo incentivo para que se empenhasse a concorrer a uma vaga no projeto:

[...] por acreditarem no meu potencial e por demonstrarem diariamente empenho, principalmente dedicando tempo em me ensinar o que eu precisava aprender, e olhe que eu não sabia nem falar, me expressar em público. Por todas as vezes que disseram para mim não só em palavras, mas principalmente me ajudando e ensinando, que acreditavam em mim e que eu tinha condições sim de voar mais alto e buscar meus estudos e muitas conquistas. (LOPES, 2015).

Além disso, se sente realizada por ter participado do processo de alfabetização de jovens e adultos, colaborando com a concretização e resgate de sonhos guardados ou abandonados: “Eu vivi esta dificuldade na infância e quando tive que abandonar os estudos, eu sei bem o que é esta realidade e o que meus alunos passavam e passam.” (LOPES, 2015). E, ao finalizar a entrevista, Adriana enfatizou que dentre todos os aprendizados, o mais significativo foi o de se descobrir professora. A seguir, relato sobre o que concebe como descrição de sua (trans)formação:

O aprendizado do aluno vem com seu esforço, mas também do reflexo do aprendizado, da dedicação e disposição do professor, mais do que o professor pensa que sabe ou quer mostrar que sabe. (LOPES, 2015).

## **Considerações finais**

Em nossas considerações, enfatizamos que a formação docente constitui um processo contínuo, multicultural e dialógico. Além de haver um entrelaçar de saberes, contidos na me-

mória, história de vida (incluindo sujeitos e contextos), experiências e a bagagem teórica adquirida. Nesse processo, quando sujeito/educador associa fatores à percepção de si como indivíduo singular/plural, com caráter temporal, histórico, social, político e cultural, fortalece o ser/fazer docente e amplia significativamente sua atuação para além da escolarização pretendida formalmente pela profissão.

Também foi evidenciada, neste estudo, a contribuição do método biográfico para a percepção do educador frente a sua temporalidade, no que se refere ao “movimento” de “se fazer e refazer” nas vivências ao longo da vida, como dentro e fora da sala de aula. Verificação esta que sugere a importância da fundamentação teórico/prática, posto que tais saberes não se opõem, mas se complementam, instigam e constituem a formação docente.

Frente a tais reflexões, vislumbra-se a necessidade de ampliar esta pesquisa sobre a formação docente para a Educação de Jovens e Adultos, seja sobre as formações iniciais e continuadas, seja sobre a matriz curricular dos cursos de graduação, além de outros aspectos que interferem e/ou favorecem a atuação do docente nesta modalidade de ensino.

## Referências

ANÁLISE DE RESULTADOS PNAD. *Jornal O Povo Online*, Fortaleza, 05 abril, 2016. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2015/12/21/noticiasjornalcotidiano,3552148/trabalho-infantil-cresce-13-3-em-fortaleza-e-regiao-metropolitana.shtml>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, Capítulo II, Seção V – *Da Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Parecer do Conselho Nacional de Educação*, n° 11. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução do Conselho Nacional de Educação, n° 01. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, 2000. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao\\_01\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/resolucao_01_2000.pdf)>. Acesso: 26 nov. 2017.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na Pesquisa Biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n. 51, p. 523-536, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *MOVA por um BRASIL ALFABETIZADO*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: \_\_\_\_\_. (Orgs). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; ROMÃO, José E. (Orgs). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. Memória, histórias de vida e formação e professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 17-30, 2008.

LOPES, Adriana Pereira Braga. *Entrevista concedida à Ana Tereza Correia Maia de Moraes*. Cascavel: [s.n.], 2015.

MORAIS, Ana Tereza C. M. de.; CARVALHO, Débora Aldyane B.; SILVA, Maria L. Escrevendo uma história de vida: impactos da alfabetização na vida social de educandos (as) na Educação de Jovens e Adultos – EJA. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA – FIPED, 6, 2014, Santa Maria, Rio Grande do Sul: Editora Realize, 2014.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Profissão Docente*. Universidade de Lisboa, 1998. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 27 nov., 2017.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, ANPEd, 2003. Disponível: < [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 25 nov. 2017.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE, 2014. *Livreto informativo, Campanha Nacional pelo direito à educação*. São Paulo, 2015.

PROJETO MOVA-BRASIL. *Desenvolvimento e Cidadania*: Folheto Informativo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Gestão Escolar – EJA*, São Paulo, ano 31, n. 290, mar., 2016. p.52-53.

SAM. Manual da Semana de Ação Mundial 2015 – vamos tirar as metas do papel. *Balanço do Programa Educação para Todos (EPT) proposição para o pós 2015*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2015.

SILVA, Adelson Ferreira da *et al.* *Educação de jovens e adultos*. Pedagogia. EAD. Módulo 6, v 3. Ihéus, BA: Editus, 2012.

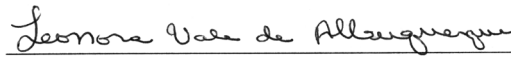




## DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 17 de março de 2018.



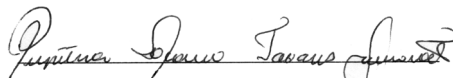
Leonora Vale de Albuquerque



## DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização do livro intitulado **Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 17 de março de 2018.



Socorro Perpétua T. Guimarães

**COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS**

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (Org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (Org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (Org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (Org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (Org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (Org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (Org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.

13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (Org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira: teceduras e interfaces possíveis*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro-descendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (Org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (Org.). *Avaliação: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (Org.). *Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (Org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (Org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). *Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (Org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.

25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (Org.). *Administração pública: desafios contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (Org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (Org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (Org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (Org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (Org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (Org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (Org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.

38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (Org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (Org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (Org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (Org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos os momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (Org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (Org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (Org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (Org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (Org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (Org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.

51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (Org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (Org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (Org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (Org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (Org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (Org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (Org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (Org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (Org.). *Costurando histórias*:

- conceitos, cartas e contos. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (Org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (Org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (Orgs.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.



[imprece@hotmail.com](mailto:imprece@hotmail.com)

Fone: (85) 3055.0102

Impressão e Acabamento

Este livro, com o formato final de 14cm x 21cm, contém 271 páginas.

O miolo foi impresso em papel Off-Set 75g/m<sup>2</sup> LD 64cm x 88cm.

A capa foi impressa no papel Cartão Supremo 250g/m<sup>2</sup> LD 66cmx96cm.

Impresso no mês de junho de 2018.

Fortaleza-Ceará.