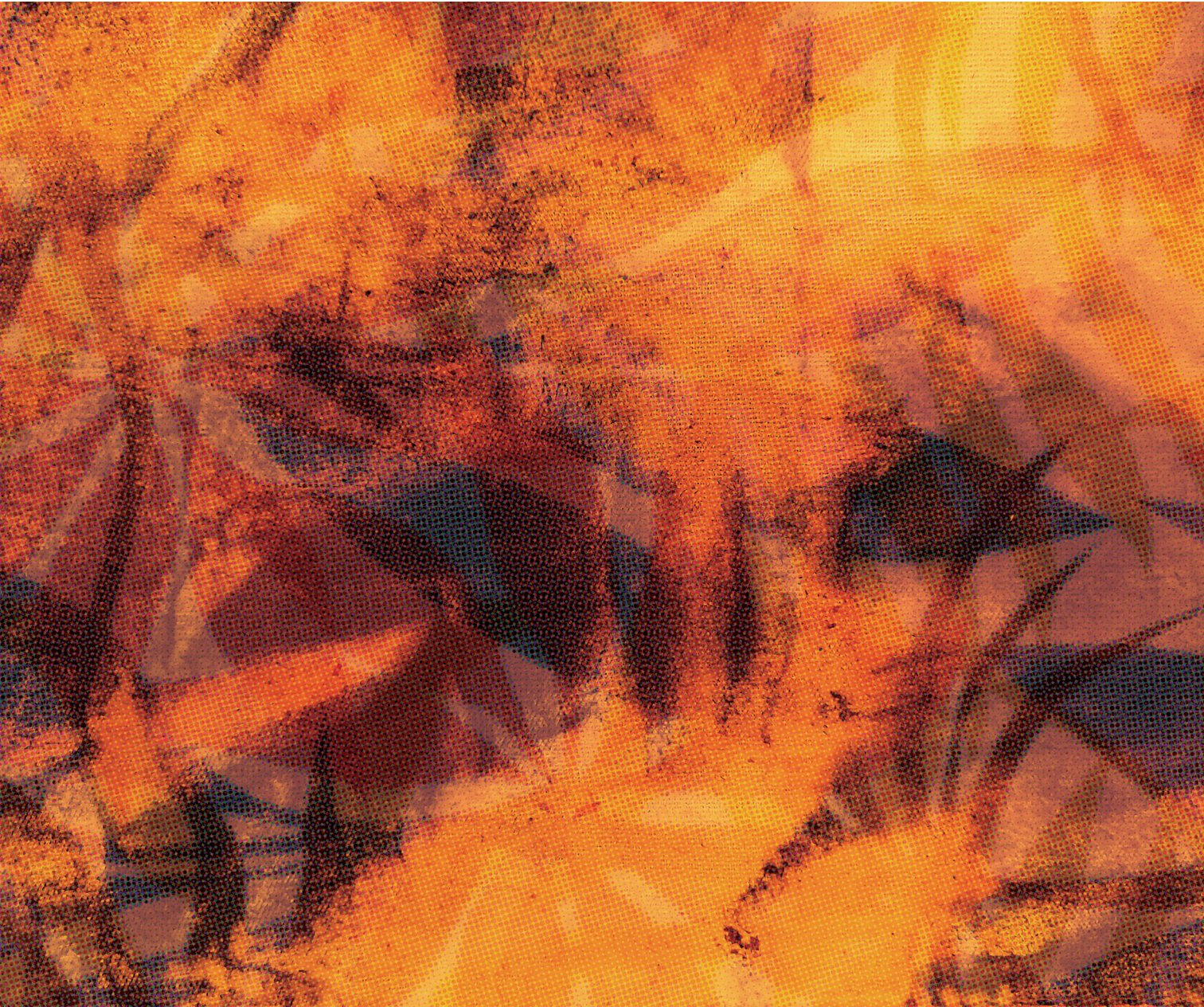


**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume **103** número **264** maio/ago. **2022**

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

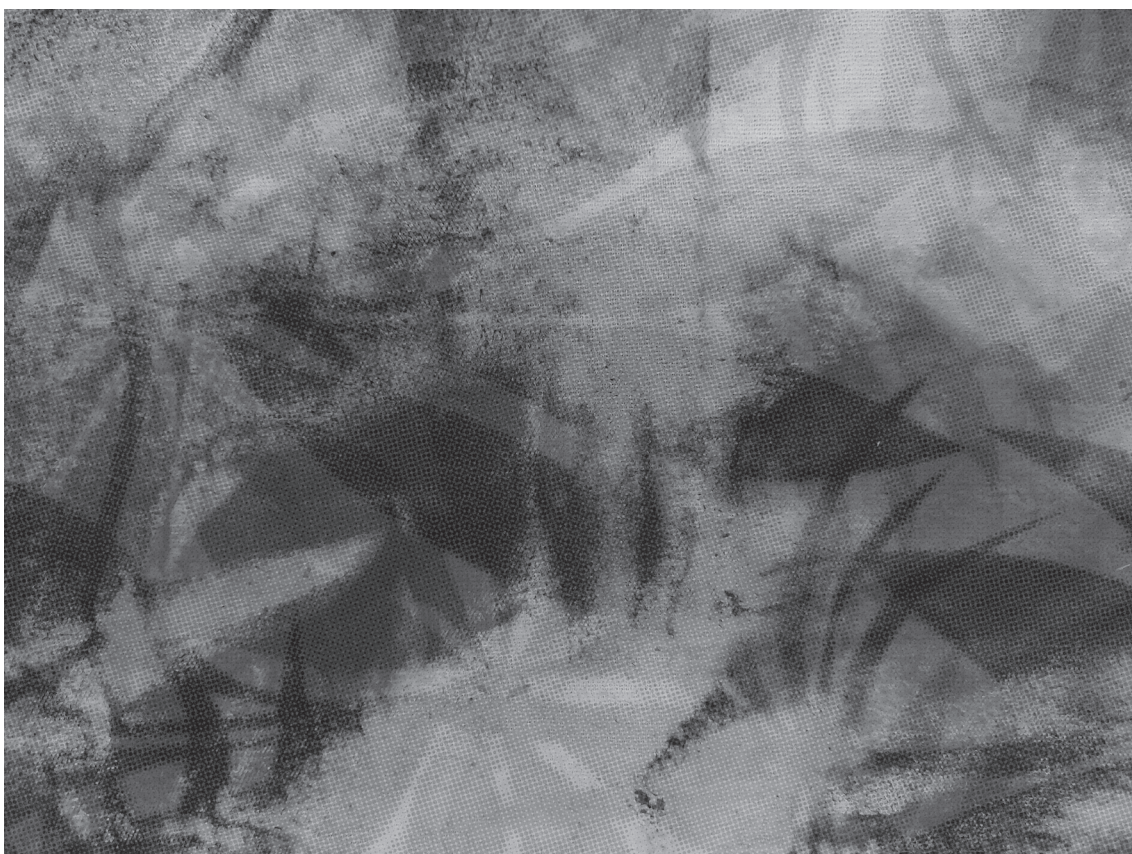
República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Adriano Souza Senkevics – Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Alexandre Marques Jaloto Rego – Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Geranilde Costa e Silva – Unilab, Redenção, Ceará, Brasil,
Juarez José Tuchinski dos Anjos – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Raquel Salcedo Gomes – UFRGS, Tramandaí, Rio Grande do Sul, Brasil
Reginaldo Fernando Carneiro – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Ana Maria Saul – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas (FCC) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Cipriano Luckesi – Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Maria Clara Di Pierro – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Universidade Federal do Amazonas (Ufam) – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, Pernambuco, Brasil

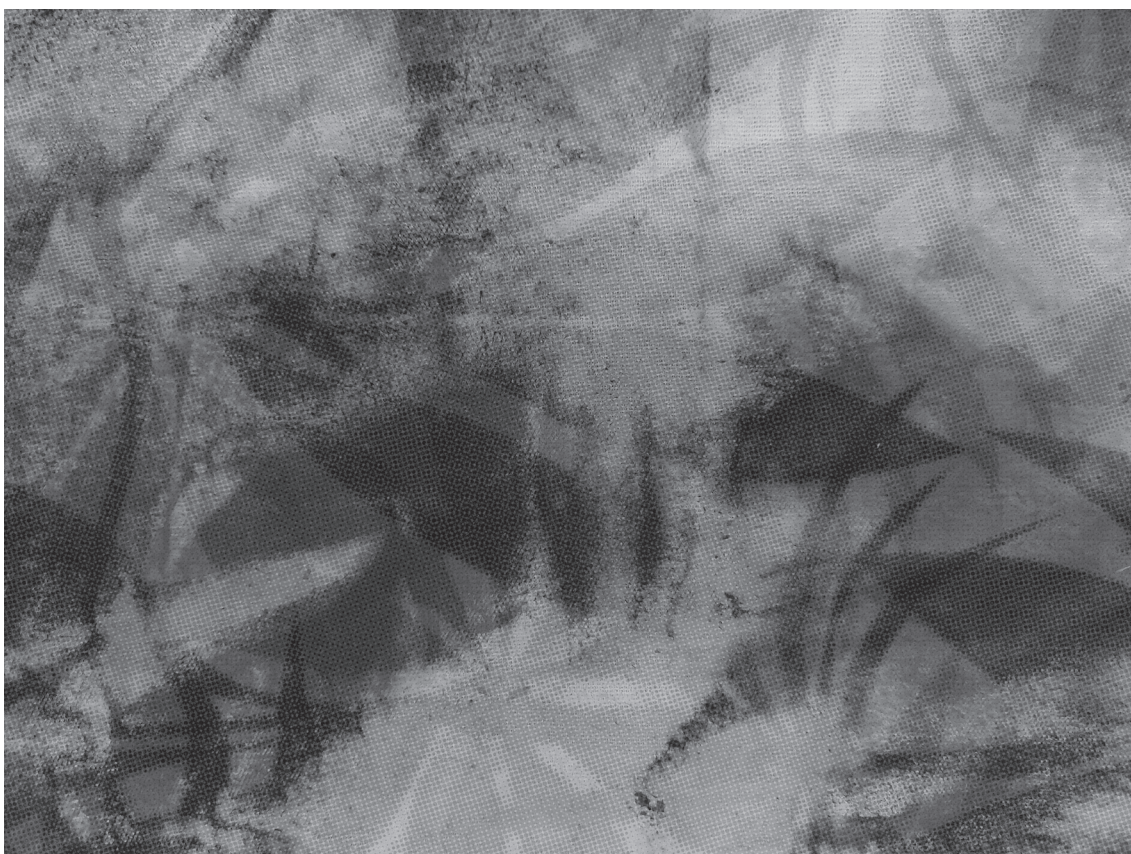
Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 103 número 264 maio/ago. 2022

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681



DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIREDE)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Priscila Pereira Santos – priscila.santos@inep.gov.br
Ricardo César Blezer – ricardo.blezer@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etienne Lima de Souza – clara.souza@inep.gov.br
Louise Moraes – louise.moraes@inep.gov.br
Roberto Ternes Arrial – roberto.arrial@inep.gov.br
Sílvia Cordeiro Araújo – silvia.araujo@inep.gov.br
Tânia Maria Castro – tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza
Andréa Alcântara
Jair Santana Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Karla da Silva Inácio Ventura
Ricardo César Blezer
Stephanie Sales Rodrigues Nonato
Thaiza Carvalho

REVISÃO E TRADUÇÃO

Espanhol:

Jessyka Vásquez

Inglês:

Walkíria de Moraes

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Aline Ferreira de Souza
Clarice Rodrigues da Costa
Lilian dos Santos Lopes
Lívia Rodrigues Batista
Nathany Brito Rodrigues

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

CAPA

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Erika Janaina de Oliveira Saraiva

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B – CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078 – editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

TIRAGEM: 850 exemplares

INDEXADA EM:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Directory of Open Access Journal (DOAJ)
Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)
Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)
E-Revistas
Hispanic American Periodicals Index (HAPI)
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)
Scientific Electronic Library Online (SciELO)
Qualis/Capes: Educação – A2
Ensino – A1

Publicada *online* em agosto de 2022

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos
são de exclusiva responsabilidade dos autores.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral: Mensal 1944 a 1946; Bimestral: 1946 e 1947; Trimestral: 1948 a 1976;
Suspensa abr. 1980 a abr. 1983.
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,
n. 140, set. 1976.
Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>
ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (*online*)

1. Educação-Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Editorial

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação de qualidade.....* **265**
Carlos Roberto Jamil Cury

Seção Comemorativa Inep 85 Anos

*A educação de jovens e adultos e sua imbricação com
o ensino regular* **271**
Carlos Eduardo Moreno Sampaio
Luciano Abrão Hizim

*Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal
do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947).....* **299**
Cleicinéia Oliveira de Souza
Nilce Vieira Campos Ferreira

A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira **319**
Lia Ciomar Macedo de Faria

Estudos

- Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países?335*
 Artur Gomes de Moraes
 Aleksandro da Silva
- Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR) 356*
 Andreia Nakamura Bondezan
 Claudia Gallert
 Jacqueline Maria Duarte Lewandowski
 Jessica Fernanda Wessler Ferreira
- Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR)..... 378*
 Fernando Stora
 Sérgio Luis Dias Doliveira
 Carlos Alberto Marçal Gonzaga
 Flavia Massuga
- O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá 404*
 Luygo Sarmiento Guedes
 Argemiro Midonês Bastos
- As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um instituto federal: o contexto da disciplina de Logística 430*
 Sérgio Adriano Santos Moreira
- Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras 450*
 Luciana Alves
 Daniel Teixeira
 Winnie Nascimento dos Santos
- Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como condição humana..... 466*
 Régia Vidal Santos
 Eunice Macedo
 Jason Ferreira Mafra
- Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental..... 486*
 Sara Miranda de Lacerda
 Natália Gil
- Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública505*
 Deusodete Rita da Silva Aimi
 Filomena Maria Arruda Monteiro

As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios..... 526
Paula Trindade Silva Selbach
Maria Beatriz Luce

Resenhas

Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente.....551
Joelson de Sousa Morais

Uma enciclopédia temática para a educação superior brasileira555
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender..... 560
Rogério Rodrigues

Diretrizes para Autores..... 565

Editorial

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira: a path in search of quality education* 265
Carlos Roberto Jamil Cury

Inep 85 years Commemorative Section

*Youth and Adult Education and its overlapping with
regular education*271
Carlos Eduardo Moreno Sampaio
Luciano Abrão Hizim

*Training of rural teachers in Mato Grosso and the Federal Territory
of Guaporé, in the Brazilian Midwest and North (1941-1947)* 299
Cleicinéia Oliveira de Souza
Nilce Vieira Campos Ferreira

*From Anísio Teixeira and on: reflecting upon the Brazilian
education*319
Lia Ciomar Macedo de Faria

Studies

- Reading, comprehension and production of written texts in early childhood education: what do the curricula of six countries prescribe?.....* **335**
 Artur Gomes de Morais
 Aleksandro da Silva
- Quotas for people with disabilities in higher education courses at Instituto Federal do Paraná (IFPR).....* **356**
 Andreia Nakamura Bondezan
 Claudia Gallert
 Jacqueline Maria Duarte Lewandowski
 Jessica Fernanda Wessler Ferreira
- Sustainability practices in state schools in Guarapuava (PR)* **378**
 Fernando Stora
 Sérgio Luis Dias Doliveira
 Carlos Alberto Marçal Gonzaga
 Flavia Massuga
- The study of the interdisciplinary pedagogical practice in the integrated High School of the Federal Institute of Amapá – Campus Macapá.....* **404**
 Luygo Sarmiento Guedes
 Argemiro Midonês Bastos
- Favorite learning tools of the Generation Z enrolled in the Administration technical course of a Federal Institute: the context of the discipline of Logistics.....* **430**
 Sérgio Adriano Santos Moreira
- Childhood education and fighting racism: teachers' perception on the enforcement of Brazil's legal provision Lei nº 10.639/2003.....* **450**
 Luciana Alves
 Daniel Teixeira
 Winnie Nascimento dos Santos
- Autism at school: from a stigmatizing social construction to the recognition as a human condition.....* **466**
 Régia Vidal Santos
 Eunice Macedo
 Jason Ferreira Mafra
- Development of algebraic thinking and study of patterns and regularities with children: scrutinizing possibilities for early childhood education and early years of elementary school.....* **486**
 Sara Miranda de Lacerda
 Natália Gil
- Professional development of beginner teachers: tensions experienced in the context of the public school.....* **505**
 Deusodete Rita da Silva Aimi
 Filomena Maria Arruda Monteiro

Professional development policies for university professors in five universities in the South of Brazil: challenges and concepts..... 526
Paula Trindade Silva Selbach
Maria Beatriz Luce

Reviews

Life histories and politics of meaning in the curriculum and teacher training.....551
Joelson de Sousa Morais

A thematic encyclopedia for the Brazilian higher education.....555
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

Celebrating school as a specific place for teaching and learning 560
Rogério Rodrigues

Instructions for Authors567

Editorial

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira: una trayectoria en busca de una educación de calidad* 265
Carlos Roberto Jamil Cury

Sección Conmemorativa 85 años Inep

- La educación de personas jóvenes y adultas y su imbricación con la
educación regular*.....271
Carlos Eduardo Moreno Sampaio
Luciano Abrão Hizim

- Formación de profesores rurales en Mato Grosso y en
el Territorio Federal de Guaporé, en el centro-oeste y norte
de Brasil (1941-1947)* 299
Cleicinéia Oliveira de Souza
Nilce Vieira Campos Ferreira

- A partir de Anísio Teixeira: reflexiones sobre la educación
brasileña*.....319
Lia Ciomar Macedo de Faria

Estudios

- Lectura, comprensión y producción de textos en la educación infantil: ¿Qué prescriben los currículos de seis países?* **335**
 Artur Gomes de Moraes
 Aleksandro da Silva
- Cuotas para personas con discapacidad en cursos de educación superior en el Instituto Federal do Parana (IFPR)* **356**
 Andreia Nakamura Bondezan
 Claudia Gallert
 Jacqueline Maria Duarte Lewandowski
 Jessica Fernanda Wessler Ferreira
- Prácticas de sostenibilidad en escuelas estatales de Guarapuava (PR).....* **378**
 Fernando Stora
 Sérgio Luis Dias Doliveira
 Carlos Alberto Marçal Gonzaga
 Flavia Massuga
- El estudio de la práctica pedagógica interdisciplinaria en la educación secundaria integrada del Instituto Federal de Amapá – Campus Macapá* **404**
 Luygo Sarmiento Guedes
 Argemiro Midonês Bastos
- Las herramientas de aprendizaje favoritas de la generación Z del Curso Técnico en Administración de un Instituto Federal: el contexto de la disciplina de Logística* **430**
 Sérgio Adriano Santos Moreira
- Educación infantil y lucha contra el racismo: la implementación de la Ley n.º 10.639/2003 en la percepción del profesorado* **450**
 Luciana Alves
 Daniel Teixeira
 Winnie Nascimento dos Santos
- Autismo en la escuela: de la construcción social estigmatizante al reconocimiento como condición humana* **466**
 Régia Vidal Santos
 Eunice Macedo
 Jason Ferreira Mafra
- Desarrollo del pensamiento algebraico y estudio de patrones y regularidades con niños: explorando posibilidades para la educación infantil y los primeros años de la educación primaria.....* **486**
 Sara Miranda de Lacerda
 Natália Gil
- Desarrollo profesional de profesores principiantes: tensiones vivenciadas en el contexto de la escuela pública* **505**
 Deusodete Rita da Silva Aimi
 Filomena Maria Arruda Monteiro

Las políticas de desarrollo profesional del docente universitario en cinco universidades federales del Sur de Brasil: concepciones y desafíos 526
Paula Trindade Silva Selbach
Maria Beatriz Luce

Reseñas

Historias de vida y políticas de sentido en el currículo y en la formación docente 551
Joelson de Sousa Morais

Una enciclopedia temática para la educación superior brasileña 555
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

El elogio de la escuela como lugar específico en el que ocurre el enseñar y el aprender 560
Rogério Rodrigues

Directrices para Autores 567

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação de qualidade

Carlos Roberto Jamil Cury^{I,II}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5447>

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), ao editar este número de sua revista, considerada a mais longeva das revistas sobre educação, preserva uma identidade que lhe foi atribuída desde seus primórdios.

Criado em 1937, ainda sob a égide do Estado Democrático de 1934, em 11 de janeiro daquele ano, sob o nome de Instituto Nacional de Pedagogia (INP), o conteúdo desta revista preserva um elo com o federalismo e com a busca pelo aperfeiçoamento da educação nacional. Um pequeno esboço histórico pode evidenciar que, apesar das turbulências políticas e da descontinuidade administrativa, o corpo estável de seus servidores buscou preservar essas linhas mestras de atuação, inclusive com a publicação de resultados.

Pode-se dizer que houve um antecedente longínquo e similar ao Inep na República nascente. Trata-se do *Paedagogium*, criado por Benjamin Constant, via Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, o qual se destinava a oferecer para toda a educação nacional uma série de ações em vista dos melhores métodos e processos pedagógicos. No momento em que se redefinia o modelo centralizador do Império para o federalismo da República, tratava-se de um centro de referência para os estados em termos pedagógicos, vide o nome do instituto. Ele contaria com um museu pedagógico, uma biblioteca e a publicação de uma revista. A Revista Pedagógica teve vigência por seis anos, a partir de 1890.

^I Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: <crjcury.bh@terra.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-5555-6602>>.

^{II} Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, ao reorganizar o então Ministério da Educação e Saúde Pública, incumbia o Instituto Nacional de Pedagogia de “realizar pesquisas sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos” (Brasil, 1937). Como Instituto Nacional, além de cuidar da rede federal, exercia a ação supletiva da União em relação aos estados e, quanto a esses *diferentes aspectos*, cabia-lhe o que denominamos de educação inclusiva. Assim, previa-se o *ensino emendativo* com a educação de cegos, inclusive com uma seção em Braille na Biblioteca Nacional e a manutenção do Instituto Benjamin Constant. Com a reorganização do INP, pelo Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938, já sob o Estado Novo, o INP ficava responsável por ser um “centro de estudos de todos as questões educacionais” (Brasil, 1938), do qual fariam parte o inquérito sobre métodos e processos pedagógicos, a documentação sobre a educação, o intercâmbio nacional e internacional e a divulgação de resultados. Em 1940, com a inauguração do novo prédio do Ministério da Educação (MEC), hoje Palácio Capanema, o INP ganhou um novo *habitat* no Distrito Federal (à época, localizado no Rio de Janeiro), inclusive com um andar só para a Biblioteca Pedagógica. Caberia a ele propor políticas públicas para a educação e, em especial, cursos de formação de professores. Em 1944, nasce a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), de cuja linhagem mantida, este número faz parte. Ao longo do tempo, o Inep dialogou com vários momentos da educação nacional, ampliando seu escopo da documentação pedagógica para a feitura de pesquisas, com destaque para a criação dos centros regionais de pesquisa, na dinâmica gestão de Anísio Teixeira. Coube ao Inep a organização da primeira Conferência Nacional de Educação.

O nascedouro do Inep como INP se fez sob a Constituição de 1934, que asseverava ser a educação um *direito de todos*. Apesar da ditadura do Estado Novo, o Instituto foi preservado com as iniciativas as quais, posteriormente, foram ressignificadas, quando dos processos de restauração do Estado de Direito. A Constituição de 1946 também previa a educação como um *direito de todos*, uma temática constante da obra e ação de Anísio Teixeira, contestando a educação como privilégio.

A proclamação do direito à educação, tornado juridicamente protegido, na Constituição de 1988, dá cobertura, desde que preservado e efetivado, ao “pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988), conforme prevê o artigo 205. De fato, como queria Pontes de Miranda, em 1933, a educação tornou-se um direito público subjetivo para todos, e mais, um direito social aberto às políticas públicas. Ampliada a faixa etária da obrigatoriedade, o financiamento se tornou mais seguro e houve a necessidade de um plano nacional de educação articulado a um sistema nacional de educação. A RBEP, desde seu início, é testemunha e documento dessas idas e vindas da educação.

Hoje, à luz da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, coube ao Inep, como órgão ligado ao MEC, realizar as *avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior*. Essa atribuição foi confirmada e ampliada com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), com a incumbência de “disseminar informações sobre a educação e assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar” (Brasil, 1996), em regime de colaboração federativa, de modo a consistir em um *sistema nacional de avaliação do rendimento escolar*.

Essa avaliação não pode fugir ao princípio constitucional de um padrão de qualidade nem se distanciar da previsão posta na LDB de que os dados quantitativos das avaliações, necessários como um termômetro da situação, devem se aliar aos qualitativos. Como assevera o art. 24, inc. V, letra “a”, da LDB, acerca das regras comuns do ensino fundamental e médio: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996).

Como não ver nesses quesitos de uma educação de qualidade a formação de docentes? Formação inicial sólida e continuamente perseguida pela formação continuada, responsabilidade das instituições formadoras e dos sistemas de ensino.

O conjunto dos estudos e das seções deste número responde a essa trajetória, não isenta de contradições, ao apresentar-se, mais uma vez, com artigos que preservam o federalismo e intentam trazer elementos, baseados em pesquisas e estudos, tendo em vista o aperfeiçoamento da educação nacional como direito.

Este número traz um notável estudo de Anísio Teixeira sobre a necessidade de se repensar a formação de professores. Tendo lutado muito pela elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, este artigo retoma o veio inicial que ele traçara quando da criação da Universidade do Distrito Federal, nos anos 1930. Resgatando a análise dessa formação, desde o Império, Anísio Teixeira não só retoma criticamente a dupla rede que ele já acusara nos anos 1930 e que fora incorporada no Manifesto de 1932, como diz textualmente nesse artigo de 1966, em boa hora republicado: “Nesta situação, sobretudo confusa, o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira” (Teixeira, 1966, p. 5). Seria, hoje, diferente?

O autor, consciente das transformações pelas quais a base material da sociedade passava e sabedor dos tempos difíceis vivenciados no Brasil, calcado na LDB, pronuncia-se como o caminho de uma *reformulação integral* por dentro das instituições:

Será o novo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso do colégio, com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura de natureza predominantemente científica e que irá preparar a transformação da universidade para suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério superior tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir (Teixeira, 1966, p. 5).

A universidade, pois, torna-se o *locus*, por excelência, da formação docente, não podendo essa ser residual. E, para tanto, ele chama a atenção e nos chama também para a *nova cultura geral que exige o novo professor*. Seria o que se chama de formação *omnilateral*? Em que a formação atende a várias dimensões do trabalho e da cidadania?

Tais preocupações já faziam parte, de longa data, da preocupação desse *intelectual*, gestor e pensador, inclusive quando da elaboração do Plano Nacional de Educação, expresso nos fundos financeiros para a sustentação qualificada da escola pública. Apesar da inscrição constitucional nos incisos V e VIII do artigo 206 da Constituição de 1988, pelos quais se determina a valorização dos docentes, com a devida formação e remuneração condigna, esse veio ainda está por ser constituído na sua efetivação.

No âmbito dessa valorização, aos docentes cabe o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação. Elas são muito importantes como ferramentas complementares do ensino presencial, inclusive para ter uma aproximação maior com as novas gerações de estudantes. O domínio dessas ferramentas de aprendizagem auxilia, e muito, no desenvolvimento e na aplicação das diretrizes curriculares.

Esse conjunto legal e normativo expressa, a um só tempo, aspirações e iniciativas correspondentes ao federalismo e aos direitos de cidadania. Desse modo, o Inep, como órgão de Estado da União, exercia e exerce a função supletiva, de caráter técnico, a fim de suprir os *limites das deficiências locais*. Se antes eram os centros regionais de pesquisa que deveriam traduzir aqueles princípios em vista dos sistemas estaduais de ensino, hoje, cabe às instituições de ensino superior uma formação docente que componha, com outros critérios, a valorização dos profissionais da educação.

Isso posto, cumpre assinalar que a Constituição Federal de 1988, garantindo formalmente o direito à educação como direito de igualdade, avança muito ao explicitar o direito à diversidade. Além da diversidade regional e local, próprias do federalismo, as minorias culturais, até então apontadas genericamente, serão postas em evidência nessa Constituição. De fato, o artigo 3º, dispondo sobre os objetivos fundamentais da República, prevê que entre esses está o de: "IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988).

O *bem de todos* implica a desconstrução de todos os preconceitos e discriminações. Tal parâmetro vai perpassar o capítulo da educação e outros artigos concorrentes como o que manda levar em conta, no ensino de História, *as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro*. Tais contribuições serão objeto de artigos na LDB de 1996.

Este número da revista acolhe estudo da educação de jovens e adultos, as crianças, sujeitos da educação infantil, as cotas como especificação de ações afirmativas, a inclusão das pessoas em situação de deficiência e as pessoas do campo. Esses são *direitos de especificação*, nos termos de Norberto Bobbio, que pedem pelo seu reconhecimento legal e seu

escoamento nas políticas educacionais para se tornar efetivo na prática docente e no conjunto da sociedade.

Mas os direitos de especificação não param aí: a Terra, nossa casa comum, planeta dos viventes, hoje e amanhã, necessita ser preservada. Eis por que a defesa do meio ambiente e sua conservação comparecem em vários artigos da Constituição, inclusive entre os mais antigos defensores da sustentabilidade: as populações tradicionais dos povos da floresta. Nessa perspectiva, o artigo 225 dispõe que deve haver a promoção da “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988).

O conjunto dos estudos e artigos deste número faz jus aos 85 anos do Inep, que, ao longo dessa trajetória, busca preservar um de seus veios fundamentais: pôr-se a serviço de uma educação de qualidade, da qual a formação docente sempre se colocou no horizonte e na pauta de suas políticas.

Referências

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. *Coleção de Leis do Brasil*: 1890. Brasília, DF, [2021]. Decretos provisórios. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/colecao1.html>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937. Seção 1, p. 1210.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580 de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 30 jul. 1938. Seção 1, p. 15169.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 1995. Seção 1, p. 19257. Edição extra.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

MIRANDA, F. C. P. *Direito à Educação*. Rio de Janeiro: Alba Limitada, 1933. (Coleção dos 5 Direitos do Homem, III).

TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular

Carlos Eduardo Moreno Sampaio^{I,II}

Luciano Abrão Hizim^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5135>

Resumo

O direito à educação no Brasil tem sido objeto de interesse social e se constituiu campo de estudos acadêmicos e de instituições governamentais que avaliam políticas públicas. O objetivo deste artigo é apresentar resultados de pesquisa sobre o público potencial e atendido pela educação de jovens e adultos (EJA), como direito educacional contemplado na Constituição Federal de 1988. Como procedimento metodológico, realizamos um estudo quantitativo sobre bases de dados, indicadores educacionais e informações demográficas produzidas por órgãos de Estado. O estudo revelou que o fenômeno da trajetória escolar irregular tem relação com a migração de alunos para a EJA, caracterizando sua imbricação com o ensino regular, o que aponta para a necessidade de adoção de políticas específicas para o enfrentamento das deficiências de trajetória acadêmica e o atendimento do público potencial da EJA.

Palavras-chave: analfabetismo; direito à educação; educação de jovens e adultos; fluxo escolar.

^I Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <carlos.sampaio@inep.gov.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-4453-7526>>.

^{II} Mestre em Estatística e Métodos Quantitativos pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil.

^{III} Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <luciano.hizim@inep.gov.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-5241-047X>>.

^{IV} Mestre em Educação pela Pontífice Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Goiânia, Goiás, Brasil.

Abstract

Youth and Adult Education and its overlapping with regular education

The right to education in Brazil has elicited social interest, while it has been a field of interest for academic studies and government institutions that assess public policies. This article aims to present research results on the potential and effective audience of the Youth and Adult Education (EJA), as an educational right guaranteed in the Brazilian Federal Constitution from 1988. As a methodological procedure, a quantitative study was carried out on databases, educational indicators and demographic information produced by state agencies. The study revealed that the irregular school trajectory is related to the migration of students to EJA, characterizing its overlapping with regular education, which points to the need to adopt specific policies to address deficiencies in academic trajectory and in the service offered to EJA's potential audience.

Keywords: illiteracy; right to education; school flow; Youth and Adult Education.

Resumen

La educación de personas jóvenes y adultas y su imbricación con la educación regular

El derecho a la educación en Brasil ha sido objeto de interés social y se ha convertido en un campo de estudios académicos y de instituciones gubernamentales que evalúan políticas públicas. El objetivo de este artículo es presentar los resultados de una investigación sobre el público potencial y atendido por la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), como derecho educativo contemplado en la Constitución Federal de 1988. Como procedimiento metodológico, realizamos un estudio cuantitativo sobre bases de datos, indicadores educativos e informaciones demográficas producidas por organismos estatales. El estudio reveló que el fenómeno de la trayectoria escolar irregular está relacionado con la migración de alumnos a la EPJA, caracterizando su imbricación con la educación regular, lo que apunta a la necesidad de adoptar políticas específicas para enfrentar las deficiencias de la trayectoria académica y la asistencia al público potencial de la EPJA.

Palabras clave: analfabetismo; derecho a la educación; educación de personas jóvenes y adultas; flujo escolar.

Introdução

A constatação de que o Brasil é um país que apresenta grandes desigualdades econômicas e sociais tem motivado um intenso debate sobre políticas públicas que possibilitem superar o desafio de garantia dos direitos sociais previstos em nosso arcabouço legal. O relatório do desenvolvimento humano de 2019, elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), divulgado em dezembro de 2019, informa que a renda no Brasil continua muito concentrada entre os mais ricos. Em termos percentuais, significa que os 10% da população mais rica têm 55% da renda nacional (Pnud, 2019).

A desigualdade de renda se reflete nas políticas sociais e oportunidades de desenvolvimento das pessoas. A relação entre renda e oportunidades educacionais no Brasil é tema que tem sido tratado por estudos como o de Silva e Hasenbalg (2000), no qual os autores afirmam que a renda familiar foi fator de grande impacto sobre a oportunidade de uma trajetória escolar regular e de anos de escolarização, observando a relação de dependência dessas variáveis entre as décadas de 1970 a 1990, com base na análise de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad).

A grande mudança do cenário educacional do País ocorre, justamente, na década de 1990. Analisando o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), percebemos um significativo aumento do indicador nessa década. Em 1990, era 0,613, alcançando o valor de 0,761 em 2018 (Pnud, 2019). Depois do aumento contínuo do IDH, há estagnação de seu crescimento entre os anos de 2015 e 2018 – que pode ter relação direta com as crises econômica e fiscal da primeira metade da década de 2010, que levaram à queda de empregos formais e, conseqüentemente, da renda do trabalhador, tendo como efeito o aumento da pobreza. Um dos componentes do IDH, que considera índices de escolarização formal, ainda explica em parte o aumento do IDH como resultante da ampliação do acesso ao atendimento educacional, se comparado às décadas anteriores à de 1990.

Um dos marcos que podem explicar a mudança educacional e o aumento do IDH nos últimos trinta anos é a garantia legal da educação básica como um direito social estabelecido no texto da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). O texto constitucional insere a educação como um fator para a proteção e o bem-estar de todos os cidadãos. A educação enquanto direito fundamental deve ser garantida pelo Estado.

A preparação do texto da Constituição se desenvolve por meio do processo constituinte, iniciado em 1987, com promulgação do texto final em 1988, em que os debates e, conseqüentemente, os diversos embates para a construção de um projeto de educação nacional se deram sob a égide da garantia do direito à educação. As desigualdades educacionais, em relação ao acesso à escola pública obrigatória e gratuita, foram elementos motivadores das discussões durante a Constituinte, quando da busca pela garantia do direito à educação formal (Cury, 2018; Costa, 2018).

A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), que regulamenta o

sistema educacional do País, também foi influenciada pelas discussões para a garantia do direito à educação, no contexto de defesa de um conjunto de políticas de Estado para seu desenvolvimento. Os debates sobre a organização do Estado com relação à oferta da educação pública denotam que, independentemente do projeto hegemônico que prevalece no texto das legislações, essa oferta vai se materializando em um regime democrático, em que, em alguma medida, “há pactuações entre sociedade civil e parlamentares constituintes em favor da educação” (Martins, 2018).

A compreensão da educação como um direito decorre de certo consenso cultural quanto à importância da educação formal para o desenvolvimento das pessoas nos aspectos econômicos, pela possibilidade dos mais escolarizados alcançarem acesso a melhores empregos e colocações no mercado de trabalho, permitindo-lhes alguma ascensão social, o que torna a educação algo a ser almejado socialmente. A pesquisa de opinião presente na publicação *Retratos da sociedade brasileira*, como iniciativa da Confederação Nacional da Indústria (CNI), revela que a maioria dos brasileiros (89%) reconhece que a educação é um importante meio de desenvolvimento do País e das pessoas (CNI, 2018).

Não obstante a questão dessa pesquisa, os setores produtivos têm atuado no Parlamento defendendo seu projeto de educação, que perpassa a ampliação da escolarização da população com vistas à garantia de maior eficiência e produtividade para o mercado. Esses setores sugerem que o problema educacional se concentra na má gestão de recursos públicos. Ao mesmo tempo, entidades e sindicatos dos setores empresariais que representam grandes empresas, bancos e investidores financeiros defendem uma lógica de ajuste fiscal ou de limitação de um teto de gastos do Estado, o que pode restringir possibilidades de manutenção e ampliação de mais investimentos em educação.

Em outro aspecto, entidades vinculadas à educação formal, como sindicatos, associações, organizações de profissionais e trabalhadores da educação, estudantes, pais de alunos, movimentos sociais que defendem a escola pública e os ligados à defesa de outras políticas sociais, têm se organizado e reivindicado o direito à educação, com a ampliação da oferta da escolarização da população, como possibilidade de melhoria das condições de vida das pessoas e de desenvolvimento humano. Desse modo, reivindicam que a educação deve ser uma política de Estado e mais investimentos estatais para a educação pública, o que garantiria a ampliação dos anos de escolarização com padrões equânimes entre as instituições públicas na oferta de ensino.

Mesmo com projetos e pensamentos distintos quanto às finalidades da educação, entre o setor produtivo e a classe trabalhadora, poderíamos considerar que a questão do direito à educação é algo que alcançou algum consenso social no País, mas que ainda merece atenção da sociedade para sua consolidação e perenidade como política educacional.

Em face do exposto, o presente texto tem por objetivo principal discutir o direito à educação e os avanços alcançados nos últimos trinta anos. Especificamente, demonstrar que, apesar da ampliação do acesso

à educação formal do ensino regular, é identificável que nos sistemas de ensino persistem problemas como a trajetória irregular dos estudantes, embora ingressem na idade certa. Justifica-se o estudo, considerando que os jovens com trajetória irregular constituem parte da demanda potencial da educação de jovens e adultos (EJA).

Outro aspecto importante são as evidências que mostram que parte da população analfabeta e com baixa escolaridade, apesar de elegível como o público potencial para a EJA, não recebe atendimento pelos sistemas de ensino – malgrado a legislação e as diretrizes educacionais indicarem a promoção de atendimento específico e flexível às condições e à possibilidade de inserção na educação formal nessa modalidade, inclusive, com o seu financiamento garantido pela legislação, além da existência de programas suplementares.

Para o desenvolvimento do estudo, trabalhamos com uma abordagem quantitativa sobre dados sociodemográficos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dados educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Utilizamos *software* específico para a separação e a extração de variáveis de interesse sobre bases de dados publicadas com o formato de microdados. Também foram consultadas sinopses estatísticas das pesquisas censitárias, tabelas de indicadores e de taxas calculadas, que, assim como os microdados, estão disponíveis ao público nos *sites* oficiais dos dois institutos. Em seguida, os dados e as informações extraídas foram organizados em quadros e tabelas para apresentar as variáveis em análise, usando um *software* de planilha eletrônica, o que também possibilitou a construção de gráficos para a apresentação de resultados com análises dos fenômenos.

Desse modo, o texto foi organizado segundo a sequência de procedimentos da pesquisa, observando as variáveis de interesse do estudo, em que: primeiro – selecionamos e analisamos dados referentes ao analfabetismo e à escolaridade da população brasileira; segundo – examinamos o público potencial da EJA, considerando a idade da população e os anos de escolaridade; e terceiro – avaliamos a oferta de EJA no País, considerando o atendimento atual no sistema de ensino. Na sequência, no penúltimo tópico, discutimos um fenômeno peculiar e genuinamente brasileiro: a imbricação da EJA com o ensino regular, considerando indicadores de fluxo escolar na educação básica. Finaliza-se com algumas reflexões sobre os achados obtidos nas análises dos dados, objetivando contribuir para o debate sobre a oferta da EJA no Brasil.

1 Alfabetização e escolaridade

A baixa escolaridade no Brasil tem forte viés de estoque, isto é, atinge com mais intensidade a população de maior idade. Parte expressiva das gerações nascidas até a década de 1970 e início dos anos 1980 sequer

teve acesso à escola, resultando em taxas de analfabetismo mais elevadas quanto maior for a idade considerada em diversas unidades da Federação.

Em complemento a essa observação, o Gráfico 1, com base no levantamento estatístico da Pnad (IBGE, 2019a), revela que em 2019, no estado do Maranhão, 45,9% da população de 60 anos ou mais de idade era de analfabetos. As regiões Norte e Nordeste apresentam os maiores percentuais de analfabetismo para a população acima dos 60 anos de idade. Esses dados revelam as desigualdades educacionais do federalismo brasileiro.

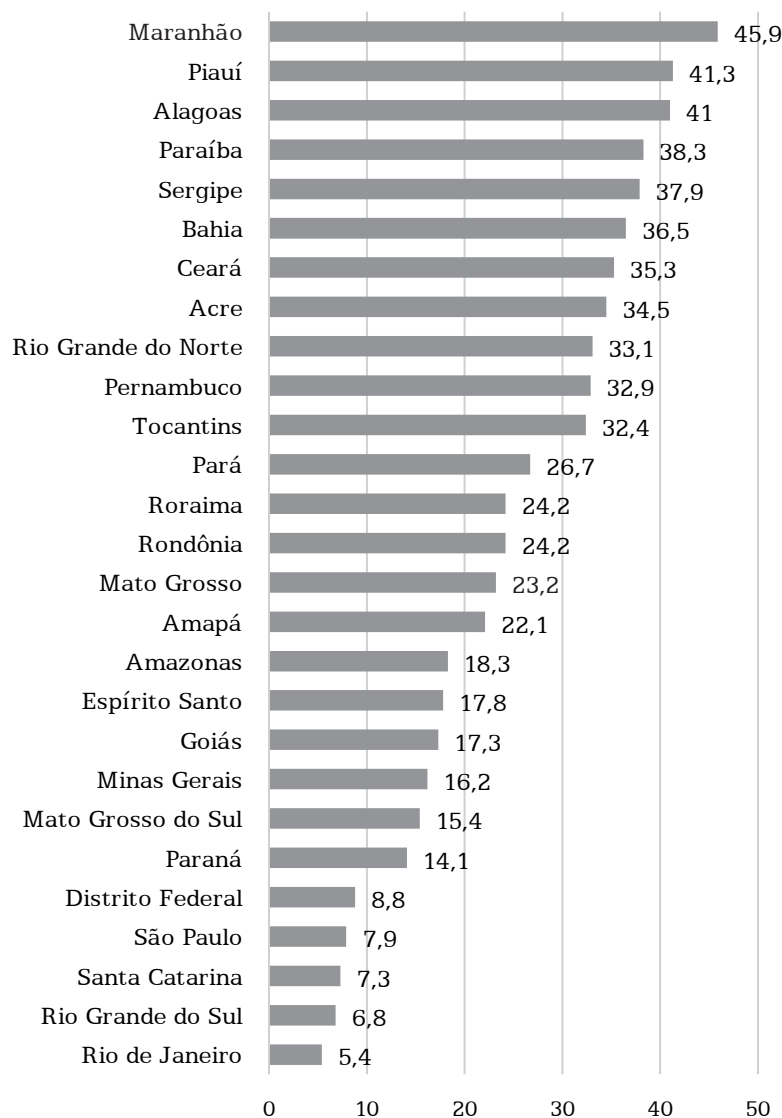


Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo na população de 60 anos de idade ou mais, por unidade da Federação – Brasil – 2019

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da Pnad-c/IBGE (2019b).

Em complemento a esse retrato, em uma consulta aos microdados do último Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012), constata-se que, em mais da metade (50,9%) dos municípios brasileiros (2.835), ao menos 30% da população com 50 anos ou mais de idade é analfabeta. É um quadro desolador ao mostrar que o País tem um legado educacional que justifica a existência de políticas e programas voltados para a educação de adultos.

Para as gerações mais jovens, o cenário melhorou consideravelmente. Os dados no Gráfico 2 mostram que as taxas de analfabetismo da geração de mais de 50 anos são 15 vezes superiores à taxa da geração de 15 a 29 anos de idade.

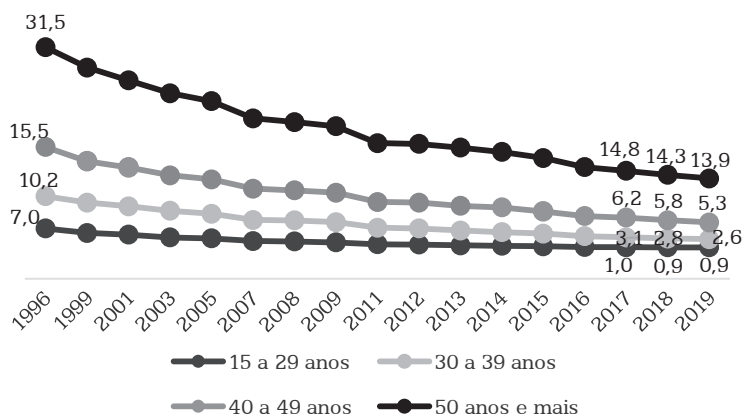


Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade – Brasil – 1996-2019

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da Pnad/IBGE (1996-2015) e da Pnad-c/IBGE (2016-2019) e IBGE (2015).

Essa melhoria tem relação direta com a universalização do acesso ao ensino fundamental, que experimentou um rápido processo de aceleração logo após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), cujo texto é antagônico à Constituição de 1967 (Brasil, 1967) quanto às garantias da democracia, dos direitos individuais e sociais. A Constituição de 1967, promulgada durante a ditadura cívico-militar de 1964-1985, influenciada por um modelo militar-tecnocrático, foi instituída para garantir um Estado autoritário e centralizador no Poder Executivo, que priorizou o grande capital, em detrimento da democracia e das garantias de direitos individuais e sociais (Horta, 2001).

De modo geral, o texto constitucional de 1967 (Brasil, 1967) se caracterizou pela omissão quanto à questão dos direitos sociais e ao papel do Estado em promover o direito à educação e às garantias de desenvolvimento social. Outra consequência da ruptura democrática em 1964 foi a extinção da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), que fora substituída pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971). Um dos marcos da reforma da legislação da educação com a ditadura foi a extinção da obrigatoriedade da vinculação de percentuais de impostos

da União, dos estados e dos municípios para o financiamento do ensino público. A lógica do Estado de 1964 a 1985 foi priorizar o desenvolvimento econômico, financiando setores produtivos, de modo desassociado de um projeto educacional enquanto direito social. A educação era concebida nos Planos Nacionais de Desenvolvimento do período sob uma concepção de favorecimento de desenvolvimento de capital humano, de acordo com Horta (2001, p. 219-220) e Saviani (2008, p. 296).

Nesse contexto, a Constituição de 1988 foi um marco quanto a garantias de direitos sociais, considerando a educação como um desses direitos (art. 6º e art. 205). O texto constitucional garante a educação como direito acessível a todos os brasileiros, sendo dever do Estado promovê-la, por meio do financiamento estabelecido com a definição de percentuais de recursos oriundos de impostos, conforme determina o art. 212. Quanto ao financiamento da educação constar como dispositivo na Carta Magna e não mais por lei ordinária, tal fato denota um recurso legislativo para assegurar sua perenidade, tendo em vista o histórico de descontinuidade de políticas educacionais no País, especialmente quanto à garantia de recursos do Estado para financiamento da escola pública.

Em se tratando de programas lançados pós-Constituição de 1988, destaca-se o "Toda Criança na Escola", criado na direção da universalização do acesso ao ensino fundamental, desenvolvido no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sob a responsabilidade do então ministro da Educação Paulo Renato Souza. Esse programa trabalhou com a estratégia de mobilização das secretarias estaduais e municipais de educação das unidades federadas para a garantia da matrícula das crianças de 7 a 14 anos de idade, como previa a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).¹ Essa ação coincide com a elevação das taxas de frequência à escola para mais de 94% ao final da década de 1990, conforme demonstrado no Gráfico 3.

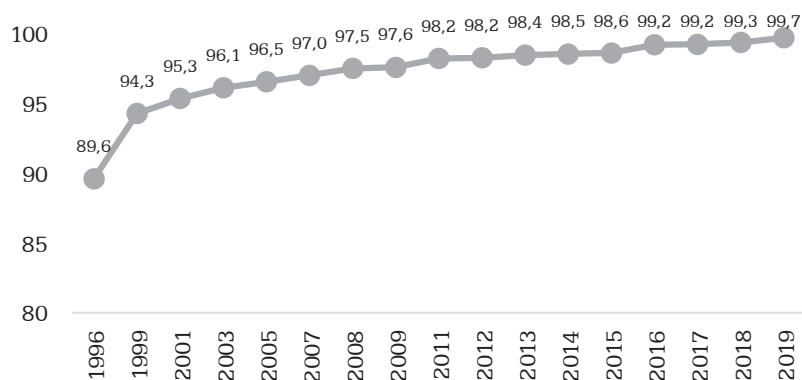


Gráfico 3 – Evolução da taxa de frequência à escola da população na faixa etária de 6 a 14 anos – Brasil – 1996-2019

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da Pnad/IBGE (1996-2015) e da Pnad-c/IBGE (2016-2019) e IBGE (2015).

¹ Para ver a campanha vinculada à época sobre o programa, acessar os links: <<https://www.youtube.com/watch?v=Unafv7uqj10>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=KXm3Us-rtHM>>.

Os dados do Gráfico 3 revelam a sedimentação de um período de políticas inovadoras para o ensino fundamental, com a garantia de financiamento por meio da criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996b). A lei do Fundef recebeu muitas críticas dos docentes e pesquisadores da área de educação pela não abrangência de financiamento de toda a educação básica e por não ter garantido recursos para a modalidade de EJA no ensino fundamental. O financiamento da EJA foi aprovado pelo Legislativo, constando no inciso II do § 1º do art. 2º, no entanto acabou sendo o único veto da lei pelo Poder Executivo, que justificou esse ato em razão do temor da ampliação desordenada da modalidade pelos entes federados em busca de aumento dos recursos do Fundo. Contudo, garantiu, em alguma medida, subvinculações dos recursos constitucionais para financiar a remuneração e capacitação dos docentes e a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental regular.

Ao contrário de outros períodos do século passado em que se registraram descontinuidades de políticas, houve um contínuo crescimento do acesso ao longo dos últimos trinta anos no ensino fundamental. Tal comportamento foi estimulado por programas e políticas educacionais também nos governos subsequentes, do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), com o ensino fundamental passando para nove anos de duração, incluindo as crianças de 6 anos de idade, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), e a ampliação da garantia de financiamento, abrangendo toda a educação básica com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (Brasil, 2007). Na sequência, o primeiro governo da presidente Dilma Vana Rousseff (2010-2014) tem como desafio ampliar o atendimento da educação básica, que passa a ser obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade, abrangendo a pré-escola e o ensino médio, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009b). Essas iniciativas contribuíram para que o atendimento educacional no ensino fundamental chegasse a 99% da população em 2019.

Verifica-se uma continuidade de políticas educacionais, com a mobilização da União, dos estados, dos municípios e de setores da sociedade civil em favor da universalização do acesso ao ensino fundamental, com redução das taxas de analfabetismo da população mais jovem. Paradoxalmente, o País não garantiu a universalização da conclusão do ensino fundamental, tampouco da educação básica, conforme estudo de Goulart, Sampaio e Néspoli (2006) que apontava como consequência a trajetória irregular dos alunos nesse nível de ensino.

Comparativamente a outros países, o Brasil figura entre aqueles com pior desempenho quando se analisa o nível educacional mais elevado conquistado pela população adulta jovem. O Gráfico 4 revela que um em cada três brasileiros de 25 a 34 anos (32,3%) não concluiu a educação básica e, também, que nossa posição em relação a um grupo expressivo de países é incompatível com os avanços decorrentes da universalização do acesso e com o potencial de desenvolvimento do País.

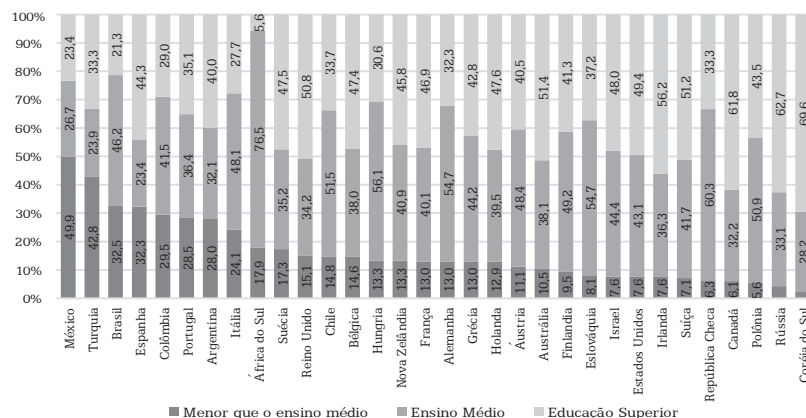


Gráfico 4 – Distribuição da população de 25 a 34 anos de idade, por nível educacional mais elevado alcançado – países selecionados – 2018

Fonte: OECD (2019).

Vale frisar que no Brasil existem cerca de 11 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais de idade. Aos 15 anos de idade, início da faixa etária em que o indicador é calculado, a taxa de analfabetismo é inferior a 1%, conforme exposto na Tabela 1. Em que pese o aspecto positivo de uma taxa de analfabetismo nesse patamar, há ainda quase 16 mil pessoas analfabetas nessa idade no ano de 2019. Isso se notabiliza como um fato preocupante, o que tem sido observado nos levantamentos estatísticos nacionais, em que cerca de 27% delas continuam analfabetas, apesar de terem frequentado escola. É importante diferenciar o analfabeto que não teve acesso à educação formal daquele que continua analfabeto apesar de frequentar a escola.

Tabela 1 – População de 15 anos ou mais total e analfabeta e população de 15 anos total, analfabeta e analfabeta que frequentou escola – Brasil – 1996-2019

(continua)

Ano	População de 15 anos ou mais	População Analfabeta de 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais	População de 15 anos		
				Total	Analfabeta	Analfabeta que já frequentou escola
1996	106.169.456	15.560.260	14,7	3.522.988	198.032	67.344
1999	113.081.110	15.073.055	13,3	3.410.803	120.746	40.839
2001	123.414.573	15.257.816	12,4	3.566.929	91.613	38.740
2003	129.121.466	14.959.092	11,6	3.600.715	74.168	26.971
2005	136.332.118	15.178.411	11,1	3.479.677	66.175	21.865
2007	141.529.652	14.290.146	10,1	3.495.108	58.972	20.787
2008	144.508.286	14.409.358	10,0	3.451.903	63.474	20.868
2009	147.011.814	14.261.176	9,7	3.607.606	60.180	15.933

Tabela 1 – População de 15 anos ou mais total e analfabeta e população de 15 anos total, analfabeta e analfabeta que frequentou escola – Brasil – 1996-2019

(conclusão)

Ano	População de 15 anos ou mais	População Analfabeta de 15 anos ou mais	Taxa de Analfabetismo da População de 15 anos ou mais	População de 15 anos		
				Total	Analfabeta	Analfabeta que já frequentou escola
2011	151.800.458	13.030.351	8,6	3.619.010	48.809	16.042
2012	154.086.410	13.347.198	8,7	3.535.699	32.747	10.414
2013	156.596.592	13.335.390	8,5	3.553.619	30.069	11.129
2014	159.243.370	13.170.342	8,3	3.524.683	38.130	13.957
2015	161.792.373	12.865.898	8,0	3.631.266	34.675	9.692
2016	163.056.066	11.764.717	7,2	3.539.159	20.330	3.646
2017	164.951.141	11.465.817	7,0	3.373.052	19.292	5.289
2018	166.159.369	11.253.145	6,8	3.212.478	18.037	6.654
2019	167.785.906	11.041.288	6,6	3.162.495	15.759	3.860

Fonte: IBGE - Pnad reponderada e PNADc; Elaborado pelos autores.

Nota: Excluíve a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP de 1996 a 2003.

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) realizada pelo Inep nos anos de 2014 e 2016 (Brasil, 2018) revelaram que os níveis de alfabetização de nossas crianças estão abaixo das expectativas, mesmo depois de elas terem passado ao menos três anos na escola. No 3º ano do ensino fundamental, a taxa de aprovação tem uma significativa queda, conforme dados apresentados no Gráfico 5.

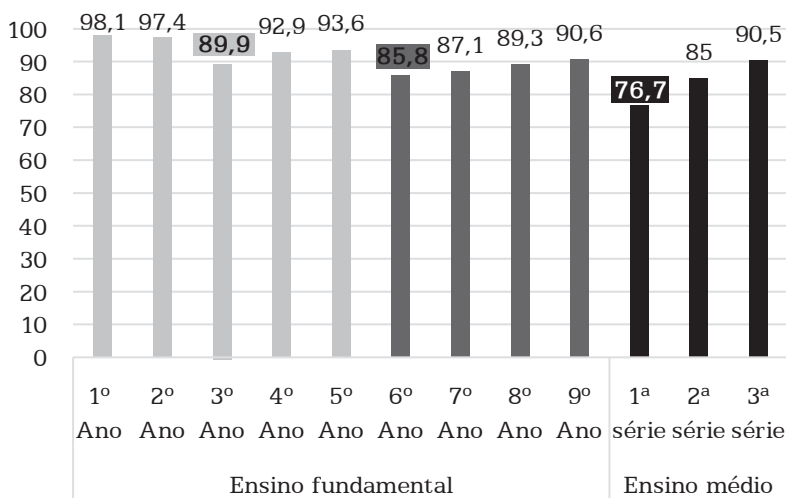


Gráfico 5 – Taxa de aprovação nos ensinos fundamental e médio, por série/ano – Brasil – 2018

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Censo Escolar/Inep

Esses resultados impactam negativamente as taxas de reprovação e abandono já nessa etapa inicial do ensino fundamental, caracterizando um insucesso escolar. O 3º ano atende majoritariamente alunos com 8 anos de idade (Gráfico 5) e apresenta a menor taxa de aprovação dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa etapa se configura como o ponto mais crítico da vida escolar do estudante e deve merecer muita atenção dos diferentes atores educacionais a fim de garantir sua adequada alfabetização e possibilitar que a criança permaneça na escola e tenha uma trajetória regular de sucesso durante a educação básica. Com isso, é necessária a crítica à reprovação e à retenção do ensino fundamental nos sistemas de ensino, tendo em contrapartida proposições diversas como meio de superação dessa situação. Destacamos a organização do ensino fundamental em ciclos e programas de extensão de carga horária de atendimento com reforço escolar, como proposto pelos programas “Mais Educação” e “Novo Mais Educação”, assim como pelas pactuações entre a União e os municípios brasileiros.

Um exemplo desse esforço é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), outorgado na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil.MEC, 2012). Inspirado na experiência exitosa do Ceará, em sua relação entre governo do estado e municípios para o desenvolvimento de políticas e ações em favor da trajetória regular e da ampliação da aprendizagem, o fomento ao Pnaic pelo Ministério da Educação buscou relação análoga entre a União e os municípios em âmbito nacional. Contudo, em função dos recentes e sucessivos processos de descontinuidade no Ministério da Educação, a pactuação ainda se mostra insuficiente quando confrontada com os dados de fluxo na educação regular, especialmente com aqueles de insucesso no 3º ano do ensino fundamental. Se o cumprimento de pactuações e ações educacionais de Estado não for desenvolvido com base em tal evidência, teremos nessa etapa do ensino fundamental o início do surgimento de um público potencial para a EJA no futuro.

2 O público potencial da EJA

A universalização do acesso ao ensino fundamental é um fenômeno positivo, porém serão necessárias a mobilização de outras ações e uma atuação articulada entre os entes federados para universalizar a alfabetização e a conclusão da educação básica na idade certa, conforme estabelece o texto atual da Constituição Federal (Brasil, 1988), que prevê a obrigatoriedade da educação básica, ou seja, o acesso à pré-escola aos 4 anos de idade e a conclusão do ensino médio aos 17/18 anos de idade. Para que isso ocorra, será necessária, além da universalização do acesso, uma trajetória educacional regular, para que, aos 17/18 anos de idade, o aluno chegue à última etapa da educação básica (3ª série do ensino médio).

Para identificar o público potencial dos programas de alfabetização e para a ampliação da escolaridade da população adulta, propomos a análise dos dados apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – População por faixa etária, segundo a frequência à escola – Brasil – 2019

Frequência à escola	Faixa etária				
	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 49 anos	50 anos ou mais
Total geral	9.521.328	22.447.353	14.909.448	61.657.408	59.250.369
Frequenta escola	8.490.358	7.276.103	2.034.843	3.473.702	609.772
Fundamental ⁽¹⁾	2.059.288	409.518	73.225	298.885	207.655
Anos iniciais	136.823	57.166	23.708	112.225	106.505
Anos finais	1.914.098	344.764	41.022	156.713	52.492
Médio ⁽²⁾	6.283.043	2.056.896	164.327	305.554	54.175
1ª série	2.444.195	377.000	33.929	65.993	13.764
2ª série	2.148.685	553.195	41.026	67.906	7.976
3ª ou 4ª série	1.677.505	1.055.978	69.955	129.425	26.702
Superior ⁽³⁾	148.026	4.809.689	1.797.291	2.869.263	347.943
Não frequenta escola	1.030.970	15.171.250	12.874.605	58.183.706	58.640.597
Sem instrução e menos de 1 ano de estudo	650	6.981	4.903	382.223	1.619.036
Fundamental incompleto	378.949	2.048.799	1.911.105	15.089.328	26.301.608
Fundamental completo	128.004	1.246.122	1.055.189	4.761.271	4.848.875
Médio incompleto	98.882	1.724.558	1.186.216	3.269.803	1.363.473
Médio completo ⁽⁴⁾	401.439	9.107.431	6.123.934	22.034.958	11.625.402
Superior completo	-	916.045	2.489.135	11.449.860	7.555.285
Nunca frequentou escola	23.045	121.314	104.123	1.196.263	5.326.918

Fonte: Elaborada pelos autores com base em dados da Pnad-c/IBGE – suplemento Educação (2019b).

Notas: (1) Inclusive pessoas que frequentam EJA de ensino fundamental e alfabetização de jovens e adultos.

(2) Inclusive pessoas que frequentam ensino médio não seriado e EJA de ensino médio.

(3) Inclusive pessoas que frequentam mestrado ou doutorado.

(4) Inclusive pessoas com superior incompleto e que frequentam pré-vestibular.

Deparamo-nos com o contingente de mais de 73,5 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais sem a educação básica concluída, que não frequentam escola e que, portanto, poderiam frequentar um curso de EJA (área demarcada em cinza na Tabela 2). Considerando a faixa etária de 18 a 24 anos, são cerca de 5,1 milhões de jovens que não concluíram o ensino médio, conforme sintetiza o Gráfico 6. Em relação a adultos com 50 anos ou mais de idade, pelo menos 39,4 milhões de pessoas não haviam concluído a educação básica em 2019, também demonstrado no Gráfico 6.

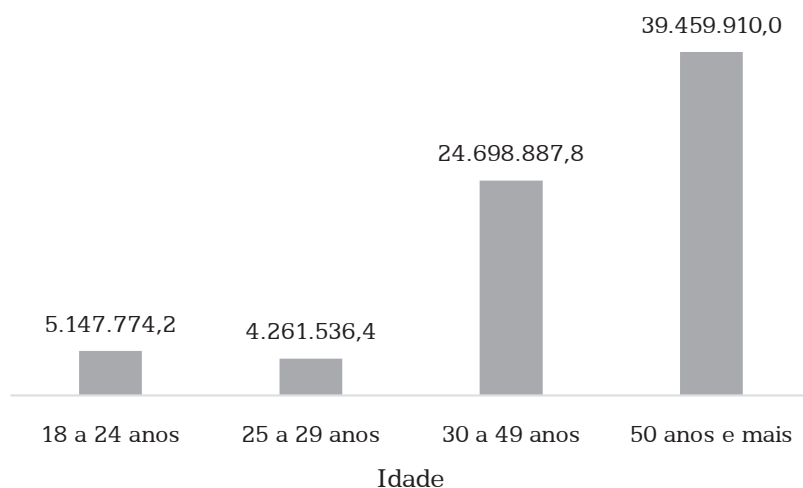


Gráfico 6 – População de 18 anos ou mais de idade que não frequenta escola e sem a educação básica concluída – Brasil – 2019

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados da Pnad-c/IBGE – suplemento Educação (2019b).

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) revela que os municípios com as maiores taxas de analfabetismo são de pequeno porte e do interior do País. Por serem municípios com poucos habitantes, as altas taxas não resultam em grande número de analfabetos. Por sua vez, as capitais dos estados têm baixas taxas de analfabetismo, mas concentram muitos analfabetos por serem regiões populosas. Essa constatação, sumarizada no Quadro 1, é importante para diagnosticar e revelar a necessidade de estruturação de estratégias apropriadas para a ampliação da oferta de EJA nos diferentes territórios educacionais.

Quadro 1 – Relação dos 30 municípios com as maiores taxas de analfabetismo e com o maior número de pessoas analfabetas de 15 anos de idade ou mais– Brasil – 2010

Relação dos 30 municípios com as maiores taxas de analfabetismo na população de 15 anos ou mais - 2010		Relação dos 30 municípios com os maiores números de pessoas analfabetas na faixa etária de 15 anos ou mais - 2010	
97 mil analfabetos	1. Alagoinha do Piauí (PI)	16. Serraria (PB)	1,7 milhão de analfabetos
	2. Minador do Negrão (AL)	17. Padre Marcos (PI)	
	3. Caraúbas do Piauí (PI)	18. Casserengue (PB)	
	4. Caxingó (PI)	19. Pedro Alexandre (BA)	
	5. Paquetá (PI)	20. São Miguel de Taipu (PB)	
	6. Vera Mendes (PI)	21. Cacimbinhas (AL)	
	7. Massapê do Piauí (PI)	22. Floresta do Piauí (PI)	
	8. Salgadinho (PE)	23. Curral de Cima (PB)	
	9. Pedro Régis (PB)	24. Estrela de Alagoas (AL)	
	10. Traipu (AL)	25. Inhapi (AL)	
	11. São José da Lagoa Tapada (PB)	26. Canapi (AL)	
	12. Olho d'Água Grande (AL)	27. Águas Belas (PE)	
	13. Branquinha (AL)	28. Buíque (PE)	
	14. Mato Grosso (PB)	29. Lagoa do Ouro (PE)	
	15. Cuité de Mamanguape (PB)	30. Alto Alegre (RR)	
		1. São Paulo (SP)	16. Caruaru (PE)
		2. Rio de Janeiro (RJ)	17. São Luís (MA)
		3. Fortaleza (CE)	18. Belém (PA)
		4. Recife (PE)	19. Arapiraca (AL)
		5. Salvador (BA)	20. Campina Grande (PB)
		6. Maceió (AL)	21. Goiânia (GO)
		7. Brasília (DF)	22. Duque de Caxias (RJ)
		8. Teresina (PI)	23. Vitória da Conquista (BA)
		9. Belo Horizonte (MG)	24. Caucaia (CE)
		10. Natal (RN)	25. Curitiba (PR)
		11. Manaus (AM)	26. Juazeiro do Norte (CE)
		12. João Pessoa (PB)	27. Aracaju (SE)
		13. Jaboatão dos Guararapes (PE)	28. Campinas (SP)
		14. Feira de Santana (BA)	29. São Gonçalo (RJ)
		15. Guarulhos (SP)	30. Nova Iguaçu (RJ)

Fonte: Elaborado pelos autores com base em IBGE (2012).

Desse modo, é possível que a ampliação da oferta da EJA em grandes regiões metropolitanas seja desenvolvida em razão da estrutura das escolas que ofertam a educação regular. Porém, não se deve perder a oportunidade de também criar estratégias de atendimento da EJA em municípios de pequeno porte.

Em 2019, a oferta da EJA concentrou-se no período noturno, sobretudo na rede pública, conforme pode ser observado na Tabela 3. É preciso levar em conta que a população que trabalha no período noturno tem menos oportunidades em função da baixa oferta de EJA no período diurno e em horários flexíveis. Outro fenômeno que deve ser considerado são os vínculos de trabalho por demanda, sem horário fixo, assim como a ocupação funcional em modo intermitente, em que o jovem e o adulto trabalhador não têm a possibilidade de frequentar a EJA sem uma organização que observe essa situação.

Tabela 3 – Percentual da matrícula de educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno (horário de aulas que começaram após as 18h), por dependência administrativa – Brasil – 2019

Dependência administrativa	Total	Ensino fundamental		Ensino médio
		Anos iniciais	Anos finais	
Brasil	87,4	84,7	84,3	92,4
Federal	90,6	68,7	80,4	91,0
Estadual	87,9	74,6	77,4	93,3
Municipal	90,8	93,2	89,1	91,5
Privada	36,2	14,5	32,9	67,4

Fonte: Censo Escolar/Inep

Por um lado, temos municípios de pequeno porte que possuem parte considerável de suas redes de escolas em áreas rurais e que justificam a não oferta de EJA e/ou a inclusão de adultos em turmas regulares no período diurno em função dos custos financeiros para abrir turmas de EJA com poucos alunos durante o dia em suas escolas. Outros fatores a considerar e que impactam a oferta e a procura pela EJA em municípios de pequeno porte são: não disponibilidade de docentes preparados para trabalhar com as especificidades da modalidade; falta de condições para a oferta de transporte escolar no período noturno da zona rural para a zona urbana, onde se concentram as escolas com oferta de EJA; deficiências da segurança pública, vinculadas aos problemas de violência que já alcançam pequenas cidades; organização curricular que considere as características locais de trabalho e produção.²

Por outro lado, nas grandes metrópoles, a população adulta que não concluiu a educação básica também se dedica a atividades para garantia de sua subsistência e de sua família, tendo de conviver com as usuais

² Decorre da análise dos autores das justificativas para a inserção de alunos com idades acima de 34 anos em turmas de ensino fundamental regular e de 49 anos em turmas do ensino médio regular, recebidas durante a coleta do Censo Escolar de 2020 e entregues à equipe da Coordenação Geral do Censo Escolar da Educação Básica do Inep por instituições escolares e secretarias de educação.

dificuldades da mobilidade urbana para o deslocamento da residência ao trabalho. Consoante a isso, a falta de oferta da EJA em escolas próximas aos locais de trabalho configura um aspecto que inviabiliza a matrícula de muitos trabalhadores, assim como os problemas advindos da violência nas periferias das grandes cidades ou mesmo a falta da oferta de EJA no período diurno. Somam-se a isso questões como a dissociação da atividade escolar do mundo do trabalho e dos interesses do trabalhador. Esses parâmetros são elementos que colocam em pauta questões que precisam ser consideradas nas políticas educacionais de EJA.

3 A oferta da EJA

A ampliação da matrícula na EJA tem início na primeira metade dos anos 2000, coincidindo com o primeiro governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e atingiu o pico em 2004, com mais de 4 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental. Posteriormente a esse momento, observou-se uma redução consistente da matrícula na EJA, chegando aos atuais 1,9 milhão de alunos no ensino fundamental e 1,3 milhão no ensino médio. Esse comportamento não está em sintonia com a demanda potencial identificada na Tabela 2. A queda da matrícula pode estar sinalizando um problema de oferta, argumento que será explorado a seguir.

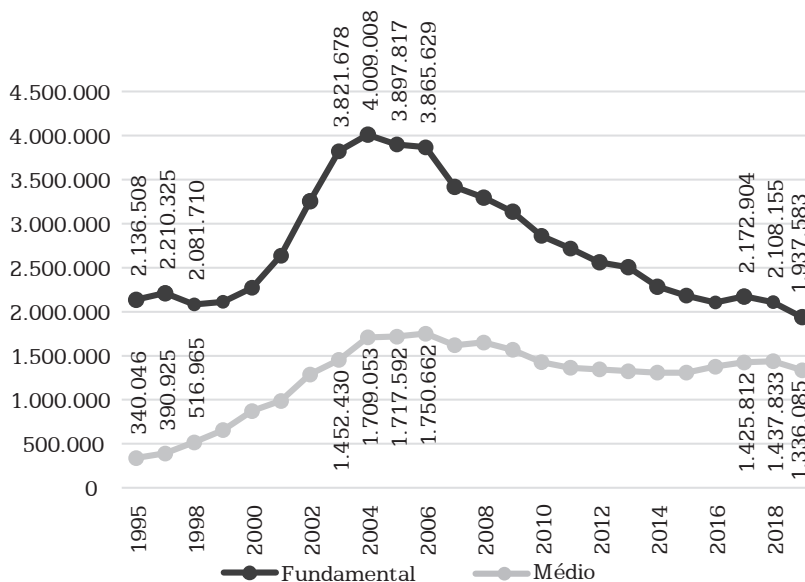


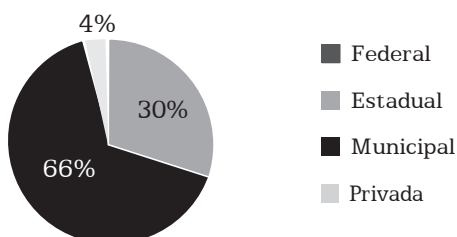
Gráfico 7 – Evolução da matrícula na educação de jovens e adultos (EJA), por etapa de ensino – Brasil – 1995-2019

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Censo Escolar/Inep

Os dados mais recentes da EJA, extraídos do *Censo escolar 2019* do Brasil. Inep ([s.d.]), revelam que em 1.073 municípios, que perfazem 19,3% do total, não há alunos dessa modalidade matriculados em cursos

do ensino fundamental. No ensino médio, o número de municípios sem a oferta de EJA sobe para 1.603, ou 28,8% do total. A oferta da EJA no ensino fundamental é predominantemente de responsabilidade dos municípios, com 66% da matrícula. No ensino médio, a participação dos municípios é residual, cabendo às redes estaduais 87% do atendimento.

EJA - Ensino Fundamental



EJA - Ensino Médio

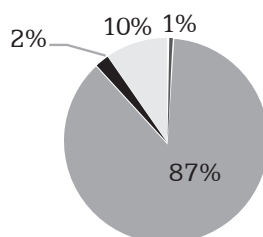


Gráfico 8 – Distribuição da matrícula na educação de jovens e adultos (EJA) de ensino fundamental e de ensino médio, por dependência administrativa – Brasil – 2019

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Censo Escolar/Inep.

Esses dados ajudam a entender as deficiências de oferta da EJA no território e a necessidade de articulação entre estados e municípios para a ampliação da oferta, desde a alfabetização, numa escola pública que ofereça EJA, até a continuidade da escolaridade, preferencialmente na mesma escola ou numa outra da rede pública de ensino. Programas de ampliação da EJA que não sejam ofertados pelas redes e escolas regulamentadas pelos sistemas de educação, muitas vezes, podem não ter alcance para aumentar a escolaridade da população. Para reverter esses contrastes, seriam primordiais ações permanentes e articuladas com um projeto pedagógico na estrutura da rede pública de ensino.

É perceptível que qualquer política educacional para o público de jovens e adultos deve ser pensada com o objetivo de possibilitar a conclusão da educação básica. Se possível, ofertada de modo articulado à educação profissional, integrando-a ao mundo do trabalho. Reitere-se que nas legislações e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) é indicado que a oferta da EJA seja realizada de modo flexível, com tempos e metodologias diferenciados, com mediação e recursos da educação a distância, com organização escolar diversa, podendo ser modular, com desenvolvimento de projetos, em períodos semestrais, em que devem ser consideradas as experiências de vida e os contextos sociais para a oferta dos conteúdos curriculares aos alunos.

Do mesmo modo, deve ser observada a realização de avaliações contínuas e exames de verificação de competências e habilidades para jovens e adultos, a fim de possibilitar a progressão de etapas e a conclusão do ensino fundamental e médio, conforme prevê o art. 38 da LDB

(Brasil, 1996a). A realização de exames de certificação em sistemas de educação e escolas públicas, a exemplo do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), pode ser usada como estratégia que permita a reorganização da oferta dos períodos de estudos, com possibilidade de atividades em turno diurno, nos finais de semana ou em períodos concentrados em blocos modulares por área de conhecimento ou itinerários de formação, relevando contextos regionalizados e de produção, por exemplo, para os indivíduos que trabalham na agricultura familiar em épocas de plantio e colheita, em atividades extrativistas, de resguardos de pesca, entre outras.

Um aspecto também importante é que, com a aprovação do Fundeb (Brasil, 2007), estados e municípios passaram a contar com recursos da subvinculação do Fundo para custear a oferta da EJA, aprimorando-o (Brasil, 1996b). O dispositivo do art. 11 do Fundeb estabelece que os recursos para custear as matrículas da EJA não podem ultrapassar 15% do total do Fundo, o que foi objeto de críticas de pesquisadores da área de políticas educacionais. O estudo de Carvalho (2014) é um dos que criticam o limite de financiamento da EJA, mas também aponta que poucos estados ultrapassaram o investimento de 10% do total do Fundo entre os anos de 2007 e 2010.

Mesmo diante da crítica ao limite imposto por esse dispositivo legal ou ao fator de ponderação do valor aluno-ano da EJA (0,8) ser inferior ao valor referência para o ensino fundamental regular dos anos iniciais (1,0), estados e municípios passaram a contar com recursos específicos para o financiamento da EJA, o que possibilita o pagamento da remuneração dos profissionais da educação que atendem à modalidade. Com a aprovação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), o Fundeb passa a ser uma política de financiamento perene, em que se mantém a garantia de financiamento da EJA com, ao menos, a mesma ponderação (0,8) prevista na lei de 2007. Em decorrência, o Fundeb pode ser utilizado como instrumento para aumentar a oferta da EJA na rede pública de ensino, nas estruturas de escolas que ofertam o ensino regular. Para além dos recursos do Fundeb, somam-se políticas suplementares de apoio à oferta da EJA na rede regular de ensino, sendo financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tais como: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), de acordo com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (Brasil, 2009a); o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), definido na Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (Brasil, 2004); e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), conforme dispõe a Resolução/CD/FNDE nº 1, de 13 de fevereiro de 2009 (Brasil.FNDE, 2009).

Não se pode deixar de mencionar que o público potencial da EJA precisa ser chamado de volta à escola para os primeiros passos rumo ao letramento ou para a retomada dos estudos. Considerando que muitos indivíduos experimentaram um fracasso escolar no passado, é necessário criar mecanismos que motivem seu retorno. É importante levar em conta que o Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela

Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), apresenta estratégias específicas, recomendando que essa modalidade seja articulada a programas de qualificação social e profissional, com apoio e incentivos à continuidade de escolarização por meio de programas de garantia de renda, em que se reafirma a flexibilidade quanto à oferta da EJA.

4 A imbricação da EJA com o ensino regular

Uma análise da distribuição etária dos estudantes de EJA e dos indicadores de transição de fluxo permitiu identificar um fenômeno preocupante com relação à quantidade de jovens abaixo de 21 anos que estão frequentando os cursos de EJA. No segundo segmento do ensino fundamental, são 59,3% dos alunos e no ensino médio, 49,6%, como mostra o Gráfico 9.

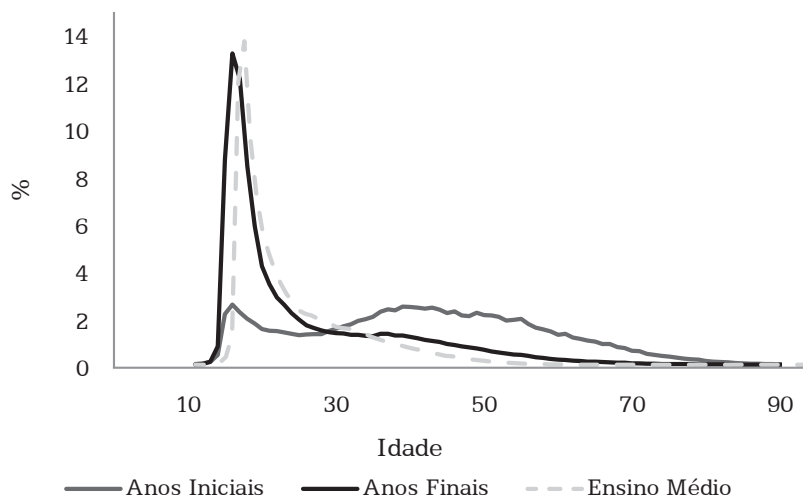


Gráfico 9 – Distribuição dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) por idade, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2019

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Censo Escolar/Inep.

Tais dados sugerem que esses estudantes podem estar vindo do ensino regular, fazendo da EJA uma espécie de classe de aceleração em função do histórico de retenção desse público. Há de se refletir se essa é a aptidão das turmas de EJA, ou seja, uma espécie de política compensatória pelas deficiências do ensino regular no processo de alfabetização, de aprendizagem, e que, como consequência, resulta em muitos alunos com distorção idade-série na educação básica.

Esses jovens estão buscando formas para concluir o ensino fundamental e o ensino médio, o que é positivo, já que eles não desistiram da escola. Não sabemos se a ida para a EJA é uma escolha do aluno ou uma imposição da escola ou dos sistemas de ensino, imputando mais um estigma ao aluno;

ou, ainda, se devemos considerar possíveis impactos das condições sociais e econômicas das famílias em que crianças e jovens vão para o mercado informal de trabalho – muitas vezes expostos à exploração, a riscos diversos e a violências.

Essa constatação coloca em pauta a importância da manutenção de políticas sociais que garantam uma renda familiar articuladas com a área educacional, evitando situações de exposição desnecessária ao trabalho precoce e mudança dos alunos da modalidade regular para a EJA. O estudo de Pinto et al. (2003) mostra a relação entre renda e escolaridade, em que, na montagem de um mapa do analfabetismo no Brasil no início da década de 2001-2010, constatou-se que nos domicílios nos quais as famílias possuem renda inferior a um salário-mínimo o índice alcançava cerca de 29%.

Em tese, a EJA deveria atender apenas ao legado acumulado de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ter acesso ao ensino regular. Seria esperado que, progressivamente, não tivesse mais demanda potencial expressiva. Mudar essa realidade somente será possível se o ensino regular for capaz de não produzir demanda para a EJA – o que exigirá políticas articuladas entre os entes federados em favor do direito à educação para todos, sobretudo em decorrência da universalização do acesso à educação básica, numa trajetória regular e com objetivos de aprendizagens alcançados.

Os indicadores de fluxo escolar produzidos pelo Inep confirmam a hipótese de que muitos alunos estão se transferindo do ensino regular para a EJA. O Gráfico 10 revela que esse processo se inicia ainda no primeiro segmento do ensino fundamental (no 4º ano) e tem dois pontos em que são mais intensos, o 8º ano dessa etapa de ensino (3,1%) e a 1ª série do ensino médio (3,2%).

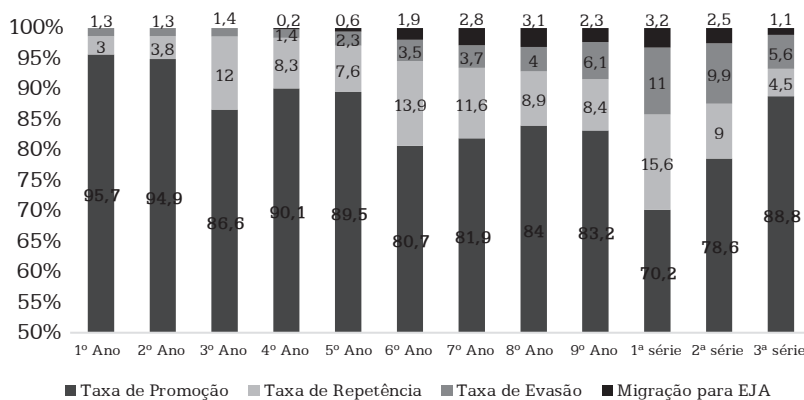


Gráfico 10 – Taxas de transição de fluxo escolar nos ensinos fundamental e médio – Brasil – 2016/2017

Fonte: Elaborado pelos autores com base em dados do Censo Escolar/Inep

Considerações finais

No presente estudo, analisamos os dados e as informações de levantamentos estatísticos produzidos pelo IBGE (2012, 2019a, 2019b) e pelo Brasil. Inep ([s.d], 2020) que tratam do analfabetismo e da escolarização da população. Evidenciamos haver um potencial de ampliação do atendimento da EJA a milhões de brasileiros que não concluíram a educação básica e que muitos são analfabetos.

No campo da educação, o acesso à EJA depende do município de residência, visto que a oferta não está presente em todas as cidades do território brasileiro. O analfabetismo e a baixa escolaridade concentram-se na população de maior idade, consequência do fenômeno histórico das desigualdades sociais no País. Muitos sujeitos sequer tiveram oportunidade de estudar, outros deixaram de frequentar a escola, constituindo uma volumosa população que não concluiu a educação básica. É fundamental que estratégias adequadas sejam implementadas para trazer essa população de volta à sala de aula ou proporcionar uma primeira oportunidade de escolarização, num ambiente motivador para a continuidade dos estudos, bem como para distanciar as dificuldades impostas pelo trabalho, pela mobilidade nas grandes cidades e pela precariedade da oferta de EJA nos pequenos municípios.

Apesar da ampliação do acesso e dos anos de escolaridade da população mais jovem, persiste o problema de fluxo escolar irregular, impactando diretamente a expectativa inicial de conclusão da educação básica aos 17/18 anos de idade. Constata-se que há um aumento das taxas de insucesso em alguns pontos críticos da trajetória dos estudantes do ensino regular e, como consequência, a transferência de jovens para o turno noturno ou para a EJA, quando não, a evasão.

Tomando-se como base redes públicas que possuem estrutura em suas instituições de ensino para oferta do ensino fundamental e médio regular, é oportuno aproveitar essas instalações para organização e planejamento do atendimento de EJA. Percebemos que os usos de metodologias diferenciadas nas formas de mediação do ensino, organização escolar e curricular específica de EJA e a formação de professores para atuar nessa modalidade devem constar das estratégias de planejamento da oferta desse ensino.

Cabe reafirmar que a EJA tem a garantia de financiamento estatal, por políticas de financiamento como as do Fundeb e de programas suplementares do FNDE, como os do livro didático e da alimentação escolar, o que possibilitaria ampliações do atendimento nas redes públicas de ensino.

No tocante à produção acadêmica e de grupos de estudos com experiências acumuladas no País, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), apresentam-se proposições e reflexões pertinentes sobre a EJA, que podem subsidiar a ampliação da oferta a partir de políticas para a organização de atendimento, de formação de docentes especializados, de diversas possibilidades curriculares, de métodos e metodologias para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Entre as contribuições deste artigo, destaca-se a reflexão sobre a estagnação da oferta de EJA e sua imbricação com o ensino regular, eventos inadequados diante da demanda potencial existente e do papel que o ensino regular tem de cumprir, com um fluxo escolar regular para os alunos, que devem ser concluintes da educação básica na idade certa e com os níveis de aprendizagens adequados.

A legislação e as diretrizes da educação básica permitem a aplicação de avaliações para a promoção de avanços e aproveitamento de estudos sobre a EJA. Desse modo, o Encceja se constitui como uma das possibilidades disponíveis ao público da EJA para a conclusão da educação básica. Não apenas os jovens e adultos devem considerar o Encceja como uma estratégia individual, mas as próprias escolas e redes de ensino que oferecem EJA devem buscar integrar sua atuação com a perspectiva de que os seus alunos participem do exame de certificação promovido pelo Inep.

Ratificamos que o lugar dos jovens brasileiros de 17/18 anos de idade seja na 3ª série do ensino médio diurno, estando prestes a concluir a educação básica, conforme estabelece o texto constitucional. Esse é o desafio de hoje para que no futuro a matrícula na EJA diminua, não por uma questão de oferta, mas por não haver demanda.

Referências

BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Promulgada em 24 de janeiro de 1967. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 1967. Seção 1. p. 953.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. *25 anos da Constituição de 1988*: Constituinte 1987-1988.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jun. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jun. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009b. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014 – Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo (CD). *Resolução nº 1*, de 13 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3284-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-1-de-13-de-fevereiro-de-2009>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório Saeb/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados*. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Nota técnica n° 8/2017/CGCQTI/DEED*. Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016 Brasília: Inep, 2017. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Taxas de rendimento 2007-2019*. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar: microdados do Censo Escolar da Educação Básica*. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, Dicei, 2013.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. *Revista da Anpae*, [S.l : s.n], v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2014

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). Gerência Executiva de Pesquisa e Competitividade. *Retratos da sociedade brasileira*. Brasília: CNI, v. 7, n. 42, mar. 2018.

COSTA, L. N. F. Estratégias organizativas do *lobby* da educação na Constituinte 87-88. *Cadernos de Pesquisa (on-line)*, São Paulo, SP, v. 48, n. 170, p. 1088-1113, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145701>>. Acesso em: 5 maio 2021.

CURY, C. R. J. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. *Educação & Sociedade (on-line)*, Campinas, SP, v. 39, n. 145, p. 870-889, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018206229>>. Acesso em: 5 mai. de 2021.

GOULART, O. T.; SAMPAIO, C. E. M.; NÉSPOLI, V. *O desafio da universalização do ensino médio*. Brasília: Inep, 2006. (Textos para Discussão, n. 22).

HORTA, J. S. A educação no Congresso Constituinte de 1966-1967. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 201-240

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Principais diferenças metodológicas entre as pesquisas PME, Pnad e Pnad Contínua*. Nota técnica. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101823.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: microdados 1996-2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: microdados 2016-2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

MARTINS, P. S. Constituinte, financiamento e direito à educação: a voz dos protagonistas. *Educação & Sociedade (on-line)*, Campinas, SP, v. 39, n. 145, p. 823-845, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018193871>>. Acesso em: 5 mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paris: OECD, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/acoos_internacionais/eag/documentos/2019/EAG_2019_OCDE.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Informe sobre desarrollo humano 2019: más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Nueva York, 2019. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_es.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES (on-line)*, Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados (on-line)*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000.

SOUZA, P. R. *Programa Toda Criança na Escola [Entrevista concedida em 23 jan. 1998]*. Fundação FHC, 1998. 1 vídeo (2 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KXm3Us-rtHM>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

TODA Criança na Escola: acervo presidente FHC. Fundação FHC, 1998. 1 vídeo (58 seg). Campanha do Ministério da Educação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Unafv7uqj10>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Recebido em 4 de outubro de 2021.

Aprovado em 6 de abril de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947)

Cleicinéia Oliveira de Souza^{I,II}
Nilce Vieira Campos Ferreira^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5076>

Resumo

A formação de professoras rurais no estado de Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, entre os anos de 1941 a 1947, é o objeto de análise deste texto, a partir do inquérito do Ministério da Educação e Saúde (MEC) enviado a Mato Grosso e ao Território Federal do Guaporé, indagando informações e dados sobre o ensino normal. Constituem fontes de análise: documentos escolares, dados constantes nas respostas ao questionário enviado pelo MEC, anais do 8º Congresso Nacional de Educação, entre outros relatórios, cujas fontes foram coletadas no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e no Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Evidenciamos que escolas públicas que ofertavam cursos normais praticamente inexistiam na região de Mato Grosso e no Vale do Guaporé. Os poucos cursos ofertados eram rápidos, com intuito de formar professoras no menor espaço de tempo possível, capazes de ministrar apenas os conhecimentos básicos para assumirem aulas, ou para formar minimamente aquelas que atuavam sem a formação específica, no meio rural ou mesmo nas escolas urbanas em Mato Grosso e no Vale do Guaporé.

Palavras-chave: curso normal; ensino normal rural; história da formação feminina; professor de escola rural.

^I Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. *E-mail*: <cleicineiao.souza@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-3052-7754>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. *E-mail*: nilce.ferreira@ufmt.br; <<https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Abstract

Training of rural teachers in Mato Grosso and the Federal Territory of Guaporé, in the Brazilian Midwest and North (1941-1947)

This text analyses the training of rural teachers in the state of Mato Grosso and in the Federal Territory of Guaporé from 1941 to 1947, based on a survey launched by the Ministry of Education and Health (MEC) and sent to Mato Grosso and the Federal Territory of Guaporé, requesting information and data on teacher education. The sources are: school documents, data obtained from the answers to the questionnaire MEC sent, proceedings of the 8th National Congress of Education, among other reports, which sources were collected at the Center for Research and Documentation of Contemporary History of Brazil (CPDOC) and the Historical Archive of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). It was evidenced that public schools that offered regular courses practically did not exist in the regions of Mato Grosso and Vale do Guaporé. The few courses offered were short courses, meant to train teachers in the shortest possible time, who were able to lecture only the basic knowledge one needs to teach a lesson, or to minimally train teachers who worked despite not having specific training, in rural areas or even urban schools in Mato Grosso and Vale do Guaporé.

Keywords: history of the education of women; rural school teacher; rural teacher education; teacher education course.

Resumen

Formación de profesores rurales en Mato Grosso y en el Territorio Federal de Guaporé, en el centro-oeste y norte de Brasil (1941-1947)

La formación de profesores rurales en el estado de Mato Grosso y en el Territorio Federal de Guaporé, entre los años 1941 a 1947, es objeto de análisis de este texto, a partir de una encuesta del Ministerio de Educación y Salud (MEC) enviada a Mato Grosso y al Territorio Federal de Guaporé, solicitando informaciones y datos sobre la educación normal. Las fuentes de análisis fueron: documentos escolares, datos contenidos en las respuestas del cuestionario enviado por el MEC, anales del VIII Congreso Nacional de Educación, entre otros informes, cuyas fuentes fueron recopiladas en el Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de Brasil (Cpdoc) y en el Archivo Histórico del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). Evidenciamos que las escuelas públicas que ofrecían cursos normales prácticamente no existían en la región de Mato Grosso y en el Vale do Guaporé. Los pocos cursos ofrecidos eran rápidos, con el objetivo de formar profesores en el menor tiempo posible, capaces de enseñar solamente los conocimientos básicos para tomar clases, o de formar mínimamente a los que trabajaban sin

formación específica, en zonas rurales o incluso en escuelas urbanas. en Mato Grosso y en el Vale do Guaporé.

Palabras clave: curso normal; educación normal rural; historia de la educación femenina; profesor de escuela rural.

Introdução

¹ A investigação sobre a formação das professoras rurais nas regiões Centro-Oeste e Norte compõe parte de uma proposta maior no âmbito do projeto, que conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulado "Formação de Professoras Missionárias nas regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil 1936 a 1963", coordenado pela Professora Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira.

² O Território Federal do Guaporé foi criado mediante o Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, o qual criou os territórios federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Antes da criação do Território Federal do Guaporé, as terras pertenciam ao estado de Mato Grosso (Brasil, 1943).

³ O Inep foi criado no dia 13 de janeiro de 1937, a princípio denominado Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1938, o Decreto-Lei nº 580 determinou a alteração de nomenclatura para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Brasil, 1938), sob a direção de Manoel Bergström Lourenço Filho. No ano de 1972, o Inep foi intitulado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A instituição se tornou autônoma, o que permitiu a realização de uma investigação da situação educacional no Brasil. O Arquivo Histórico do Inep conta com significativo acervo documental a respeito da história da educação brasileira entre os anos de 1937 a 1997. A pesquisa pode ser realizada presencialmente ou *on-line*, solicitando o acesso às fontes documentais na central de atendimento.

Investigar a história da educação nas regiões Centro-Oeste e Norte¹, especificamente a formação de professoras rurais no estado de Mato Grosso e no antigo Território Federal do Guaporé, atual estado de Rondônia, é descortinar a história da formação das populações rurais nessas regiões, que ainda é pouco investigada e conhecida no Brasil.

Trazendo alguns dados para a compreensão das localidades que exploramos, esclarecemos que, em 1941, o estado de Mato Grosso ocupava a região do atual estado de Rondônia e partes do estado do Amazonas.² Somente em 1943, o Território Federal do Guaporé foi criado, gerido pela União.

Para o acesso às fontes documentais que compõem a investigação, destacamos a necessária peregrinação pelos arquivos públicos brasileiros, bem como pelos arquivos regionais, em busca de documentos escolares que possibilitassem investigar a conjuntura e a organização da formação ofertada às mulheres para o exercício do magistério rural no estado de Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé.

Os arquivos públicos regionais e nacionais brasileiros são relíquias para os pesquisadores da História da Educação, são "[...] cofres, que conservam preciosidades, Arquivos [que] protegem, oferecem abrigo a papéis que lá buscam a perenidade." (Almeida, 2021, p. 9).

Nos arquivos, conservamos nossas memórias, muito embora, se fatos e informações habitassem "[...] ainda nossa memória, não teríamos necessidade de lhe consagrar lugares." (Nora, 1993, p. 8). Os arquivos ou lugares de memórias existem porque não conseguimos guardar lembranças, sinais, rastros, o que os tornam guardiões da memória, lugares que guardam as sobras, as reminiscências do que restou do passado.

Esses lugares nos quais coletamos as fontes documentais escolares são espaços que guardam a memória, como o Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Nesses lugares, foram coletadas as fontes documentais: as respostas do estado de Mato Grosso constantes no questionário enviado pelo Ministério da Educação e Saúde (MEC) sobre a situação educacional referente ao ensino normal e as respostas ao questionário do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos³ sobre o ensino normal do Território Federal do Guaporé, além de jornais da época.

Fontes documentais como as que coletamos nos permitem uma análise quali-quantitativa com distintos olhares, que, muito embora tragam amplas possibilidades e desafios, por vezes, abrem vastíssimas paisagens, mesmo se considerarmos “[...] além das pesquisas incertas, minuciosas, interrompidas sem cessar, pois, o fio rompe-se muito frequentemente entre nossos dedos [...]” (Braudel, 1978, p. 28).

De fato, as fontes nos mostraram que a organização do ensino normal no estado de Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé, entre os anos de 1941 a 1947, era uma dessas paisagens interrompidas em vários momentos. O levantamento efetivado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos sobre a organização do ensino normal no estado de Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé evidenciou claramente como o ensino normal e primário era ofertado na região.

Lembramos que com a criação, em 1946, do Decreto-Lei nº 8.530, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, a União deveria estar informada da situação educacional dos estados e territórios. Um questionário sobre a organização do ensino nas regiões brasileiras foi o meio encontrado para conseguir informações referentes à oferta de formação para professoras rurais. Esse inquérito contendo quatro questões foi encaminhado a todos os estados e territórios brasileiros. Apenas o estado de São Paulo não respondeu.

Há muitos devires nessa análise que apresentamos, mas, como Minayo (2011), compreendemos que, para uma investigação na tentativa de fazer ciência, é preciso trabalhar concomitante a três recursos metodológicos: teoria, método e técnicas, em um tripé equilibrado, no qual “[...] o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados” (Minayo, 2011, p. 622). Ou seja, nos movimentamos em pelo menos três perspectivas, analisando o objeto de pesquisa em diferentes ângulos.

De fato, com base nas fontes de pesquisa, encontramos respostas a nossos questionamentos, pois “[...] no estágio do estabelecimento dos fatos, está em jogo a fiabilidade, ou a verdade, do texto fornecido pelo historiador para ser lido, daí depende o valor da história como ‘conhecimento’” (Prost, 2019, p. 73).

Mas, antes de seguir em frente, é preciso lembrar que as pistas, os sinais, os indícios estão nas fontes e é necessário analisá-los em seus detalhamentos, em busca de evidências que não foram vistas em uma primeira leitura, afinal “[...] pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’ forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano” (Ginzburg, 1989, p. 149-150).

Se voltarmos nosso olhar para a história da educação feminina, há uma lacuna nessas pesquisas e permanece certa invisibilidade sobre a formação ofertada às mulheres, o que nos leva à crença de que “[...] criatividade, sensibilidade e imaginação tornam-se fundamentais na busca de pistas que permitam transpor o silêncio e a invisibilidade que perdurou por tão longo tempo quanto ao passado feminino” (Soihet, 1998, p. 83).

Desse modo, organizamos o texto em três partes. Iniciamos contextualizando a formação das professoras rurais brasileiras nas escolas normais rurais. Na segunda parte, dedicamos o olhar para a conjuntura da formação de professoras no estado de Mato Grosso e contextualizamos a formação de professoras rurais no Território Federal do Guaporé. Por último, apontamos nossas considerações, com base nas análises possibilitadas pelas fontes de pesquisa apresentadas no decorrer do texto.

Formação das professoras nas escolas normais rurais brasileiras

A escola pioneira no Brasil que formou mulheres e homens para atuação nas instituições escolares rurais foi a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). Fundada em 1934, na cidade de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará, a instituição escolar se constituiu como modelo de ensino e “[...] uma escola normal para formar professoras ruralistas, isto é, professores com a missão de educar o homem do campo” (Barros, 2011, p. 94).

A fundação da ENRJN foi apresentada no 8º Congresso Nacional de Educação pelo então diretor-geral do ensino no estado do Ceará, Joaquim Moreira de Sousa, que, desde 1923, já defendia a organização do ensino normal rural, especialmente para o estado, recomendando “[...] que o ensino normal tivesse organização federal, isto é, fosse disciplinado pelo governo central, e que na preparação dos mestres se incluísse o estudo de higiene rural, a prática da agricultura e a de indústrias rurais.” (Lourenço Filho, 2001, p. 82).

Os recursos do governo federal não foram autorizados para a instalação da ENRJN. Entretanto, o idealizador, Joaquim Moreira Sousa, e a professora Amélia Xavier de Oliveira uniram esforços para a criação da instituição educativa normal rural e “[...] criou-se, então, em Juazeiro do Norte, uma associação privada, que se ofereceu para fazer instalar e manter a escola normal rural prevista” (Lourenço Filho, 2001, p. 83).

Em 1942, no 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado na cidade de Goiânia, no estado de Goiás, congressistas discutiram temas como “[...] os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais, e [sugeriram], quanto aos mesmos, diretrizes e soluções” (Lourenço Filho, 1944, p. 6).

Entre os temas especiais discutidos nesse congresso, estava: “Professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência”. O relator da temática era Sud Mennucci, defensor da criação de escolas normais rurais no Brasil e responsável pela elaboração de uma legislação correlata no estado de São Paulo, cujo artigo 11 do Decreto Federal nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, estabeleceu a “[...] necessidade inadiável de formar um quadro de professores normalistas aptos a exercerem o magistério primário da zona rural [...]” (Mennucci, 2006, p. 140).

O Decreto nº 19.398, de 11 novembro de 1930, previa a formação de professoras e professores rurais em “[...] curso especializado, onde se exponham, além das matérias habituais das Escolas Normais, conhecimentos gerais de agronomia e higiene rural [...]” (Mennucci, 2006, p. 140).

Os cursos normais rurais foram descritos como cursos destinados a formar professoras e professores com a mentalidade para atuação nas comunidades rurais, tendo em vista a “[...] preparação do mestre, que vai formar o cunho de especialização caracteristicamente agrícola, de técnico destinado ao campo, para as fainas e labutas” (Mennucci, 1944, p. 291).

Igualmente prevalecia a concepção, naqueles anos, de que os cursos normais rurais deveriam ser instalados nas áreas rurais e “[...] funcionar, de preferência, em propriedades agrícolas e em regime de internato [...]” (Sousa, 1944, p. 303). Ainda, “[...] onde quisesse a administração pública, onde houvesse aglomeração de candidatos, de preferência nas cidades do interior em que já existissem normais urbanas” (Mennucci, 2006, p. 94).

Com isso, às escolas normais rurais, portanto, não bastaria formar professoras e professores com mentalidade agrícola e sanitária para a atuação na comunidade rural, mas ela deveria ser “[...] animada de um espírito tal que contribua, pelo preparo conveniente do professor, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação econômica e profissional, com acentuada influência civilizadora [...]” (Sousa, 1944, p. 303).

Desse modo, a formação para o magistério nas escolas normais rurais deveria modificar hábitos e tradições campestres, formando professoras e professores que conhecessem as lidas do campo, afinal um “[...] verdadeiro educador rural só pode ser aquele que, com a mente de campônio, conhece a terra e a estima, procurando inteirar-se das necessidades dos que a habitam e interessar-se por sua sorte” (Sousa, 1944, p. 303).

O mato-grossense Francisco Alexandre Ferreira Mendes⁴ também participou daquele congresso. Para ele, a formação para o exercício no magistério rural deveria capacitar pessoas com “[...] o espírito preparado para a compreensão do grande e nobre dever de preceptor e do futuro da terra comum [...]” (Mendes, 1944, p. 200).

Gervásio Leite, outro mato-grossense que participou do 8º Congresso Brasileiro de Educação, ressaltou que o estado de Mato Grosso dependia da criação de escolas normais regionais e rurais para atender à demanda de ensino nas comunidades rurícolas mato-grossenses, criando “[...] estabelecimentos e bases necessárias para a criação de cursos especializados para preparação de professores rurais [...]” (Leite, 1944, p. 139).

As discussões do 8º Congresso Brasileiro de Educação consagraram que a formação de professoras nas escolas normais rurais deveria viabilizar a permanência de rurícolas no campo, trabalhando na produção agrícola, principal fonte de recursos econômicos para o Brasil, no período em estudo. Os congressistas acreditavam que seria pela educação que a população campestre permaneceria no campo, o que evitaria o êxodo para o meio urbano.

⁴ Os mato-grossenses Francisco Alexandre Ferreira Mendes e Gervásio Leite participaram do 8º Congresso Brasileiro de Educação e representaram o estado de Mato Grosso. Cabe lembrar que no ano de 1942, quando ocorreu o Congresso, as terras do atual estado de Rondônia ainda faziam parte do estado de Mato Grosso.

As ideias defendidas no 8º Congresso Brasileiro de Educação propunham que a instalação das escolas normais rurais era “[...] socialmente necessária por oferecer aos rurícolas uma Educação sadia e estimulante para a vida em suas localidades, ficando subentendido que as escolas normais brasileiras existentes não estariam preparadas para fazê-lo” (Ferreira; Lima, 2020, p. 949).

As sugestões de organização da escola normal rural ficaram evidenciadas naquele congresso, sugerindo que os poderes públicos analisassem um “[...] anteprojeto de decreto-lei elaborado pela Comissão Nacional de Ensino Primário, o qual dispõe sobre a preparação do magistério Primário, para que o mesmo em breve tempo se transforme em estatuto regulador dessa preparação” (Sousa, 1944, p. 304).

De fato, o anteprojeto de lei mencionado trouxe contribuições para a promulgação, em 1946, da Lei Orgânica do Ensino Normal (Loen), promulgada pelo governo federal, que organizou a estrutura do ensino normal no Brasil.

O Decreto-Lei nº 8.530, da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 2 de janeiro de 1946, definiu as bases de organização para os estabelecimentos de ensino e dividiu o ensino normal em dois ciclos de formação.

A Lei Orgânica do Ensino Normal estipulou que o primeiro ciclo do curso normal regional formaria regentes para a atuação na educação primária com duração de quatro anos. No segundo ciclo, seria possível cursar a formação para as professoras e os professores primários em três anos, ou dois anos intensivos, ou seja, o “[...] § 1º Curso normal regional será estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo do ensino normal. § 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e o ciclo ginásial do ensino secundário” (Brasil, 1946).

Cenário da formação de professoras rurais no estado de Mato Grosso

Considerando a formação de professoras rurais em Mato Grosso, apresentamos os questionamentos direcionados pelo MEC, e as respectivas respostas enviados pelo estado de Mato Grosso.

Quadro 1 – Estado de Mato Grosso – Ensino normal (1941)

(continua)

QUESTÕES	RESPOSTAS
Quantas escolas normais existem no estado? Quantas são mantidas pelos cofres estaduais? Quantas pelos municípios?	Não existe, no estado, escola normal. Existe um curso de especialização, anexo ao Liceu, que dá direito ao ingresso no magistério público.
2. Existem, no estado, escolas normais rurais? Que resultados têm produzido?	Não existem.

Quadro 1 – Estado de Mato Grosso – Ensino normal (1941)

(conclusão)

QUESTÕES	RESPOSTAS
3. Para melhor provimento do magistério das escolas rurais, de quantas escolas normais rurais necessitaria o estado imediatamente? Em que localidades deveriam ser situadas essas escolas?	De duas, sendo uma localizada na zona norte, com sede na capital, e outra na zona sul, sediada na cidade de Campo Grande; ou, simplesmente, criação de cadeiras especializadas de agricultura e veterinária, nos “Cursos de Especialização” anexos aos Liceus mantidos pelo estado.
4. Quais as despesas do estado e dos municípios com o ensino normal no corrente ano?	Não foi respondido.

Fonte: Elaboração própria com base em Mato Grosso (1941).

Com base nas informações constantes na primeira questão apresentada no Quadro 1, ficou evidente que era ofertado um curso de especialização anexo ao Liceu Cuiabano, escola secundária mato-grossense, que preparava professoras para atuação nas escolas urbanas e rurais. A esse respeito, Lourenço Filho, no boletim produzido no ano de 1942 sobre o estado de Mato Grosso, apontou que, no final de 1937, a formação das professoras e dos professores “[...] passou a ser feita depois do curso secundário, em um ano de estudos especializados, em organização anexa ao Liceu Cuiabano” (Lourenço Filho, 1942, p. 9).

A existência de um curso de especialização anexo ao Liceu Cuiabano, ofertando formação para o magistério, ocorreu com o intuito de corte de gastos. O governo de Mato Grosso fechou as escolas normais existentes no estado seguindo “[...] a mesma reforma [que] se fez na Escola Normal de Campo Grande” (Lourenço Filho, 1942, p. 9). Desse modo, para obter o diploma de normalista, uma vez concluído o segundo ciclo do ensino secundário, o curso científico, era preciso cursar mais um ano para obter a formação para a atuação no magistério.

Compreendendo a especificidade dessa oferta, Lourenço Filho (1942, p. 9) analisou que era necessário proporcionar “[...] cursos normais de cunho mais simples, e nos quais se orientem devidamente os futuros mestres para a ação social que lhes compete”. Com base no exposto no excerto, podemos tecer duas considerações. A primeira se refere à regulamentação da oferta de cursos normais no estado de Mato Grosso de cunho mais geral e social. A segunda se refere às nossas considerações sobre o pouco valor que foi recomendado a essa formação de docentes para atender à população da

região, considerando que seria uma formação mínima, aligeirada, a ser ofertada.

Ao mesmo tempo em que compreendia ser necessária a oferta de cursos "rápidos", que abordassem uma formação geral para o magistério, Lourenço Filho (1942, p. 9) descreveu que, em 1941, em Mato Grosso, "[...] a metade dos professores em exercício, no Estado, não haviam recebido qualquer preparação específica para o trabalho que realizam [...]". Esse relato se refere ao índice alarmante no estado de professores leigos em atuação, considerando um "[...] total de professores 260, normalistas 94 e não normalistas 166" (Leite, 1944, p. 138), o que nos leva à consideração de que era necessária a oferta de formação, ainda que mínima, tanto a professores e professoras que atuavam nas escolas como a outras pessoas que desejassem ingressar no magistério, fosse rural ou urbano.

Interessante ressaltar que a resposta para a segunda questão apontou que não existiam escolas normais rurais ou a oferta de cursos normais rurais no estado. No 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942, foi apresentado que, em Mato Grosso, prevalecia a oferta do curso normal em escolas urbanas e "[...] a professora nomeada para regência da escola não conhece o lugar e o meio em que vai servir, mas, precisa ganhar a vida e manter subsistência e a da família. [...]" (Mendes, 1944, p. 199).

Professoras rurais que estavam em atuação nas comunidades eram formadas nas escolas urbanas e não possuíam conhecimento de atividades cotidianas desenvolvidas na área rural, o que para Mendes era o motivo principal de atraso do ensino mato-grossense, causado pela "[...] falta do preparo profissional dos professores rurais" (Mendes, 1944, p. 198). Eximindo-se das responsabilidades para com a formação docente no estado, Mendes (1944) atribuiu às professoras e aos professores em atuação nas escolas rurais a responsabilidade pelos inexpressivos índices educacionais do estado, considerando a escolarização da população rural.

Essa mesma fala permeou o discurso, no mesmo Congresso, de outro mato-grossense, para quem a falta de "[...] preparo especializado para 'ensinar' na zona rural desconhece as possibilidades da região e as reações humanas típicas, não podendo sentir as necessidades do meio [...]" (Leite, 1944, p. 137).

Por outro lado, convém lembrar que as poucas normalistas com habilitação específica para atuação no magistério eram convidadas para atuarem nas poucas escolas existentes no meio rural, entretanto, normalistas habilitadas escolhiam atuar nas escolas urbanas.

No questionamento que foi direcionado ao estado de Mato Grosso sobre a quantidade de escolas normais rurais, bem como a respeito de quais localidades mais necessitavam dessas escolas, a resposta foi de que deveriam ser criadas duas instituições normais rurais, uma na região Norte do estado, na capital em Cuiabá, outra na região Sul do estado, na cidade de Campo Grande, justificando que essas duas escolas supririam a formação de professores para atendimento a todas as escolas existentes e em funcionamento nos municípios mato-grossenses.

Essa, contudo, não nos parece uma resposta plausível. Naquele período, o estado de Mato Grosso contava com uma extensa área de “[...] 1.400.000 quilômetros quadrados e uma população de pouco mais de 400 mil almas [...]” (Mendes, 1944, p. 197). Conforme dados do Censo Demográfico de 1940⁵, existiam 0,29 habitante por km², em apenas 28 municípios. A população total era de 432.265. Entre a população, apenas 146.780 habitantes sabiam ler e escrever e 284.310 não sabiam nem ler, nem escrever e 1.175 da população não declarou o nível de instrução (IBGE, 1952).

Diante dos dados apresentados, a maioria da população consultada do estado de Mato Grosso em 1940 era analfabeta. Mesmo frente à evidência desses dados, havia apenas duas instituições ofertando cursos de especialização para a formação no magistério, o que não era suficiente para o atendimento às escolas primárias existentes, se considerarmos apenas o quadro docente. É possível afirmar, portanto, que a educação da população não era atendida pelo poder público, ou seja, os investimentos em educação no estado eram priorizados de acordo com os interesses políticos e sociais dos representantes da população mato-grossense do período, voltando-se, na maioria das vezes, para a realização de obras urbanas em detrimento de investimentos na educação e para a oferta de escolas que atendessem à população urbana em desfavor da escolarização da população campesina.

Frente a essa realidade, no estado de Mato Grosso, observava-se a falta de “[...] formação profissional dos membros do magistério e a falta de um intercâmbio de ideias entre os professores dos diversos Estados brasileiros” (Mendes, 1944, p. 198).

Cabe ressaltar ainda, na resposta à terceira questão, a sugestão de criar cadeiras de Agricultura e Veterinária nos cursos de especialização anexos ao Liceu Cuiabano, devido talvez à necessidade de ofertas de cursos rápidos de formação para a população do meio rural e como meio de substituir a formação para o magistério rural em atuação, bem como, muito provavelmente, a oferta desses cursos atendessem a determinados interesses políticos frente à elite agrária regional, que detinha a posse da maioria das terras férteis em Mato Grosso e, ao mesmo tempo, influenciava ou ocupava cargos políticos no estado, no período.

A quarta questão, referente aos gastos do estado com o ensino normal, não foi respondida. A esse respeito, Lourenço Filho (1942, p. 26) ressaltou que não constou no orçamento do estado as despesas com ensino normal, devido à extinção da Escola Normal Pedro Celestino e da Escola Normal de Campo Grande, cujos “[...] quadros do pessoal dos cursos especializados para professor (curso de formação do magistério) foram unificados com os do Liceu Cuiabano e Liceu Campo-grandense [...]”. Ou seja, o estado de Mato Grosso, a partir da unificação com o Liceu Cuiabano e o Campo-grandense, reduziu os investimentos para a oferta do ensino normal.

⁵ Recenseamento realizado no ano de 1940 e publicado em 1952.

A partir da extinção das escolas normais, o governo transferiu os investimentos para a oferta de ensino secundário de Mato Grosso, mesmo os dados evidenciando os altos índices de analfabetismo e a necessidade da formação de professores para o estado, em cujas escolas rurais prevalecia a atuação de docentes sem habilitação específica para o magistério.

Diante das respostas obtidas no questionário, Lourenço Filho, no Boletim de 1942, referente à educação de Mato Grosso, entre os apontamentos, considerou que era importante uma revisão dos “[...] programas e orientação geral do ensino [...]” e alertou que as regiões centrais brasileiras, bem como, no estado de Mato Grosso, era necessário “[...] apelar para recursos de mais intensa ação social, como sejam as ‘missões culturais’, já experimentadas com êxito, em vários países do continente; [...]” (Lourenço Filho, 1942, p. 8). Outra sugestão levantada por ele foi a de criar instituições escolares chamadas “[...] ‘colônias-escolas’ pelas quais se procure, a um tempo, educar e radicar novos núcleos de população” (Lourenço Filho, 1942, p. 8).

A ideia de criação de colônias-escolas em Mato Grosso, compreendendo-as como “[...] um sistema de facilidades para a fixação do homem ao solo e o incentivo da formação dessas colônias-modêlo⁶, que teriam escolas apropriadas com o ponto mais central delas” (Leite, 1971, p. 163), recebeu apoio do governo mato-grossense, mas não avançou no estado, considerando que, nos anos seguintes, não foram construídas escolas destinadas à formação de professoras e professores rurais no estado.

Diante das demandas de formação docente para atuação nas escolas rurais em Mato Grosso, o estado pouco investiu tanto na construção de escolas quanto na oferta de cursos que habilitassem os docentes para a atuação em escolas rurais. Docentes rurais eram formados em cursos rápidos e exerciam o ofício de professor a partir de conhecimentos apreendidos na própria prática e de forma incipiente e aligeirada.

Formação de professoras rurais no Território Federal do Guaporé

Em 1947, o questionário do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos encaminhado para o Território Federal do Guaporé foi respondido e enviado no dia 10 de setembro ao MEC, assinado pelo Diretor de Educação Antônio Cesário de Figueiredo Neto.

As informações evidenciadas no Quadro 2 se referem às perguntas e respostas direcionadas ao ensino normal do Território Federal do Guaporé.

⁶ O texto foi escrito conforme a bibliografia e fontes documentais originais.

Quadro 2 – Resposta ao questionário do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – 1947

(continua)

Questões	Respostas
<p>1. Quantos são os professores atualmente em exercício nos diversos estabelecimentos oficiais de ensino primário (municipais inclusive) desse Território? Desses quantos não possuem diploma expedido por escola normal?</p>	<p>A D. E. possui, atualmente, um efetivo de 76 preceptores, distribuídos pelas seguintes classificações: 45 professores do ensino primário, 2 professores adjuntos, 29 auxiliares de ensino. Os professores do ensino primário são funcionários; os professores adjuntos e os auxiliares de ensino são extranumerários mensalistas.</p> <p>Quanto à posse de diplomas fornecidos por escola normal, é a seguinte a situação daqueles servidores:</p> <p>Prof. diplomados Professores do ensino primário: 36 Professores adjuntos: 1 Auxiliares de ensino: -</p> <p>Prof. não diplomados Professores do ensino primário: 9 Professores adjuntos: 1 Auxiliares de ensino: - 29</p> <p>Entre os 36 professores de ensino primário diplomados, um tem apenas diploma de "professor de ensino rudimentar"*. Estamos adotando o critério de preencher as vagas do quadro de professores do ensino primário exclusivamente com portadores de diplomas fornecidos por escolas normais; as do quadro de auxiliares de ensino, com candidatos ao magistério, não diplomados por escola normal e, quanto à função de professor adjunto, pode ser exercida, indiferentemente, por diplomados e não diplomados.</p>
<p>2. Qual é o critério adotado para a escolha dos docentes não diplomados por escola normal?</p>	<p>Dois critérios foram adotados para escolhas de docentes.</p> <p>Primeiro: realização de um curso de emergência, em 4 meses, para a formação de auxiliares de ensino, admitindo-se nesse curso apenas candidatos aprovados em exame de seleção e considerando aprovados e aproveitáveis exclusivamente aqueles que obtivessem média global de aprovação superior a 5 e nota não inferior a 4 em cada uma das matérias lecionadas.</p> <p>Segundo: submeter o candidato a uma prova do nível do 4º ano do curso primário.</p>

Quadro 2 – Resposta ao questionário do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – 1947

(conclusão)

Questões	Respostas
3. Acha que esse Território poderá instalar grupos escolares em número suficiente para atender aos candidatos a ingresso nos cursos de 2º grau (secundário, Normal, Comercial, Industrial, Agrícola) em funcionamento, especialmente no de regentes de ensino primário?	Sim. Se o Território obtiver os recursos previstos em suas sugestões à comissão parlamentar do plano de valorização da Amazônia, podendo, assim, executar seu plano de construções de edifícios escolares, estará em condições de atender às necessidades de sua população.
4. Quais são os tipos de estabelecimentos de ensino normal que esse Território pretende instalar ou que já possui em funcionamento?	O Território necessitará de uma escola normal (três anos de curso), devendo essa escola começar a funcionar em 1950, no Instituto "Maria Auxiliadora", desta capital, após terminarem as alunas da primeira turma do ginásio "Dom Bosco", os estudos do 1º ciclo do curso secundário; de um Curso Normal Regional, para funcionar em Guajará-Mirim, talvez a partir de 1949. A escola normal referida na letra A deveria tomar caráter de Instituto de Educação a partir de 1953.
5. Há curso de aperfeiçoamento para o magistério nesse Território? Qual é a estrutura, o tempo de duração e as condições de ingresso para esses cursos?	Realizamos, presentemente, apenas cursos de férias, sobretudo, para professores do interior, auxiliar de ensino cuja cultura geral e pedagógica é muito rudimentar. Esse curso, que nos parece pouco eficiente, obedece à seguinte estrutura: a) obrigatório para todos os auxiliares de ensino; b) duração de 1 a 2 meses; c) aulas práticas de como ensinar as diversas matérias do currículo, de Administração Escolar, de Noções de Economia Doméstica, Agricultura, Primeiros Socorros e Puericultura. Necessitaria a organização do sistema educacional do Território, nesse particular: a) Curso de aperfeiçoamento para os professores da capital, durante todo ano letivo. b) Curso por correspondência para professores e auxiliares de ensino do interior, também durante todo o ano letivo. c) Curso de férias para auxiliares de ensino do interior. Esses cursos deveriam ter caráter permanente, com obrigatoriedade de frequência etc.

Fonte: Elaboração própria com base em Figueiredo Neto (1947).

*Professor do ensino rudimentar possuía formação de dois anos em escola rudimentar. A formação era com programas de ensino reduzido e material pedagógico mínimo (Rio Grande do Norte, 1925).

Considerando a primeira questão, o Território Federal do Guaporé, no ano de 1947, contava com 76 pessoas encarregadas da educação das infâncias. Entre essas, 45 pessoas eram professoras ou professores em atuação no ensino primário, 2 eram adjuntas de ensino e 29 eram professoras ou professores auxiliares de ensino.

A maioria dos docentes em atuação no ensino primário eram funcionários do Território, mas não foi especificado se eram cedidos por outros órgãos do Território Federal do Guaporé ou com a formação específica para atuação no ensino primário. Em contrapartida, docentes adjuntos e auxiliares de ensino não eram do quadro efetivo do Território e recebiam mensalmente pelos trabalhos prestados à educação.

Cabe lembrar que a quantidade de professores auxiliares de ensino que possuíam apenas formação de um a dois meses para atuar em sala de aula era expressiva, o que nos permite afirmar que a contratação de professores auxiliares de ensino era comum no Território Federal do Guaporé e que, portanto, não havia docentes em número suficiente e com habilitação específica para a atuação no magistério, fosse urbano, fosse rural.

A esse respeito, desde 1946, o Território Federal do Guaporé contratava auxiliares de ensino para atuarem nas áreas rurais, como publicado na imprensa, comunicado no qual o “[...] Secretário Geral admite, de acordo como o artigo 3º do decreto territorial nº 4, de 25 de fevereiro de 1944, Aída Corrêa Paiva, na função de Auxiliar de Ensino [...]” (Hosannah, 1946, p. 4).

Desse modo, no Território Federal do Guaporé, no ano de 1947, conforme consta nas informações evidenciadas no Quadro 2, 36 professoras e professores primários eram diplomados, 9 não diplomados, 1 professor adjunto diplomado, 1 não diplomado e todos os auxiliares de ensino não possuíam habilitação para o exercício no magistério. Importa ainda ressaltar que, entre os docentes diplomados para atuação no ensino primário, uma pessoa possuía o diploma de professor para o ensino rudimentar, no entanto, constava na lista como diplomada.

Analisando o segundo questionamento, sobre os critérios adotados para seleção de docentes não diplomados, conforme a resposta, foram adotados dois métodos. O primeiro foi a oferta de um curso emergencial, durante quatro meses, no qual os cursistas receberiam a formação de auxiliares de ensino, desde que obtivessem notas maiores que cinco ao final do curso, e não menos que quatro nas disciplinas práticas.

Com base nessa resposta ao questionamento, evidenciamos que docentes auxiliares de ensino contratados pelo Território Federal do Guaporé não eram pessoas despreparadas para assumir aulas nas escolas rurais, uma vez que haviam frequentado um curso de formação, embora durante apenas quatro meses. Portanto, auxiliares de ensino possuíam algum conhecimento que os habilitasse para lecionar em escolas rurais, conforme o critério de aprovação nos exames e as notas satisfatórias obtidas nas avaliações das disciplinas práticas do curso de auxiliares de ensino.

O segundo critério adotado foi a possibilidade de o candidato ao magistério realizar uma prova referente à conclusão do 4º ano do curso

primário. Nesse caso, uma vez aprovado, poderia se candidatar à vaga de auxiliar de ensino no Território Federal do Guaporé.

Referente tanto ao curso emergencial de formação para professoras e professores auxiliares de ensino quanto à avaliação para comprovar a conclusão do curso primário, 4ª série, no Território Federal do Guaporé, foi oferecida na cidade de Porto Velho “[...] realização de um curso de emergência, em 4 meses, para a formação de auxiliares de ensino [...] submeter o candidato a uma prova do nível do 4º ano do curso primário” (Figueiredo Neto, 1947, p. 2).

Ao analisarmos as informações referentes à possibilidade de instalação de grupos escolares para atender aos candidatos que iriam ingressar nos cursos de 2º grau, evidenciamos a resposta positiva, desde que o Território tivesse recursos previstos no orçamento do governo federal. Outro fator que levou à resposta positiva foi o fato de que o Território Federal do Guaporé, com apenas quatro anos de criação, não possuía grupos escolares suficientes para atender à população escolarizável nos cursos ginasiais, 5ª a 8ª séries, o que foi evidenciado nas solicitações de recursos financeiros para a educação no Vale do Guaporé.

Na resposta ao quarto questionamento, alusivo a quais estabelecimentos de ensino normal o Território tinha a intenção de instalar ou quais já estavam ativos, a resposta foi que o Território necessitava de uma escola normal para atendimento ao 2º ciclo de ensino, uma vez que que existia em Porto Velho apenas o Ginásio Dom Bosco, que ofertava o 1º ciclo do curso secundário, escola confessional, e que as alunas, após concluírem o curso secundário, não poderiam continuar a formação em uma escola normal de 2º ciclo, no Território.

Ao responder o questionamento 5, o Diretor de Educação Figueiredo Neto ressaltou a necessidade de instalar um curso normal regional, na cidade de Guajará-Mirim, a partir de 1949, ampliando a oferta desses cursos no Território e evitando o deslocamento das moças que desejassem cursar o ensino normal para a cidade de Porto Velho.

Na cidade de Guajará-Mirim, havia apenas o Colégio Nossa Senhora do Calvário, que ofertava o ensino primário para moças oriundas das localidades ribeirinhas e rurais da região. Concluído o curso primário, no colégio confessional, essas mulheres imediatamente começavam a lecionar nas escolas rurais dos diversos pontos da região do Guaporé, onde “[...] Irmãs e padres, por sua vez, empenharam-se em abrir escolas para educar, principalmente, as filhas Guajará-mirenses [...]” (Souza, 2017, p. 115).

Por fim, a sexta questão era sobre a formação de professoras no Território Federal do Guaporé e a respeito da existência de curso de aperfeiçoamento, estrutura e tempo de duração e, ainda, quais as condições para ingressar aos cursos. A resposta à questão foi a de que o único curso existente de aperfeiçoamento era o de férias, destinado à formação de docentes em atuação no meio rural, cujos auxiliares de ensino foram descritos como portadores de “cultura geral e pedagógica, muito rudimentar”. O curso era de frequência obrigatória para os auxiliares de ensino com duração de um a dois meses.

Aqui cabe uma reflexão. Professoras e professores tinham obrigatoriedade de realizar os cursos de férias sem remuneração, no período de recesso de suas atividades escolares e se deslocavam para a capital sem o custeio das despesas, tais como alimentação e alojamento, bem como sem qualquer remuneração adicional recebida no período no qual estavam frequentando os cursos de formação.

As disciplinas ministradas nesses cursos eram aulas práticas de Administração Escolar, Noções de Economia Doméstica, Agricultura, Primeiros Socorros e Puericultura. As disciplinas para os cursos de férias eram direcionadas para o conhecimento do cotidiano rural, era preciso formar os docentes para que fossem, como dito por Mennucci (2006, p. 83), entendidos em “[...] agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso [...]” Cabia a professoras e professores conhecerem as atividades agrícolas e até mesmo como desenvolvê-las adequadamente.

A disciplina Administração Escolar se voltava para uma formação que possibilitasse aos docentes assumirem, além do ensino nas salas de aula, também a gestão na escola rural.

A respeito da atuação das professoras leigas no antigo Território Federal de Rondônia, Nunes e Barros (2020, p. 47) descreveram que a comunidade influenciava na “[...] contratação e permanência dos professores na escola rural e que mesmo não tendo formação didática a professora esforçava-se muito para realizar suas atividades, trabalhava por intuição e baseava-se nas suas experiências como aluna”. Ou seja, as professoras leigas, ao mesmo tempo em que ensinavam, também aprendiam.

No que concerne ao ensino normal no Território Federal do Guaporé, a solicitação foi de oferta do curso normal para formação de professores que deveria ser concluído em três anos, a partir de 1950. Já o curso normal regional foi ofertado na cidade de Guajará-Mirim, para que as moças não necessitassem se deslocar até a capital Porto Velho para cursar o 1º ciclo do ensino normal.

Ainda sobre o ensino normal no Vale do Guaporé, considerados os cursos de aperfeiçoamento, a reivindicação foi a solicitação de oferta de formação para docentes auxiliares de ensino durante o ano letivo, por meio de curso de correspondência e de mais cursos de férias para docentes auxiliares de ensino do interior do Território Federal do Guaporé, com obrigatoriedade de frequência, cujo objetivo era melhorar a formação de professores em atuação nas escolas rurais.

Sintetizando a situação de docentes em atuação no Vale do Guaporé, com base nas informações constantes no Quadro 2, evidenciamos que a maioria dos professores em atuação na sala de aula no período não eram diplomados. Entre professores não diplomados, havia considerável número de auxiliares de ensino.

O Território Federal do Guaporé ofertava cursos de emergência para auxiliares de ensino e também contratava professoras e professores, após quatro meses de formação, para atuarem nas escolas rurais e mesmo

urbanas como auxiliares de ensino, contudo, esses professores deveriam continuar frequentando os cursos de férias para que pudessem continuar exercendo o ofício de professores em sala de aula.

Considerações finais

No estado de Mato Grosso, no período em estudo, apenas o curso de especialização anexo ao Liceu Cuiabano preparou professoras para atuação no magistério. A oferta de cursos normais e/ou escolas normais foi encerrada sob a justificativa de diminuição de custos com a manutenção de escola normal para formação de professoras, bem como utilizada a justificativa de que havia professores formados em condição de atendimento ao ensino primário, contudo, altos índices de professores leigos em atuação contradizem essa afirmativa.

Por outro lado, professoras e professores com formação normalista eram formados na área urbana, não possuíam conhecimento sobre a realidade do cotidiano rural e não tinham interesse em atuar no meio rural.

Representantes governamentais reconheciam que faltavam meios para a formação das professoras rurais, ao mesmo tempo, contudo, atribuíam a docentes a responsabilidade pela má oferta de ensino à população, cujos índices de analfabetismo eram elevados.

No Território Federal do Guaporé, a situação era similar. A maioria das pessoas em atuação no magistério primário não possuía formação específica. Assim, o Território Federal do Guaporé também contratava auxiliares de ensino para atuação nas escolas rurais, cuja formação era efetivada em apenas quatro meses, caso obtivessem aprovação no curso de auxiliares de ensino, incluindo a obtenção de notas satisfatórias nas disciplinas práticas do curso.

O Território Federal do Guaporé ofertava cursos aligeirados para formação de professores, tais como cursos de férias, cursos por correspondências e de auxiliares de ensino, com intuito de formação mais rápida de pessoas que pudessem atuar nas escolas da região.

Se considerarmos as escolas ou os cursos de formação, em Mato Grosso, o governo pouco investiu no período em construção de instituições e na oferta de cursos para formação de professoras rurais, pelo contrário, extinguiu os cursos normais existentes, priorizando a oferta de ensino secundário propedêutico no estado.

No Território Federal do Guaporé, a oferta de formação para atuação no magistério ocorreu apenas na Escola Normal Maria Auxiliadora, uma escola confessional que ofertava o ensino particular.

Em suma, na esfera governamental não era prioridade a oferta de cursos ou de formação de professoras normalistas. Governos, tanto em Mato Grosso quanto no Território Federal do Guaporé, voltavam-se para outros interesses políticos, privilegiando princípios eleitoreiros e investindo na oferta de cursos aligeirados para formação docente.

Referências

ALMEIDA, D. B. *Percursos de um Arq-Vivo: entre arquivos e experiências na pesquisa em História da Educação*. Porto Alegre: Letra1, 2021.

BARROS, P. F. *Formação de professores(as) ruralistas em Juazeiro do Norte-CE, 1934-1973: um projeto emancipatório*. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 30 jul. 1938. Seção 1, p. 15169.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943. Cria os territórios federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 15 set. 1943. Seção 1, p. 13731.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 116.

BRAUDEL, F. *Escritos sobre a História*. Tradução: Jacó Guinsburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FERREIRA, N. V. C.; LIMA, S. C. F. Uma formação intelectual e social convenientes [...]: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.19, n. 3, p. 942- 960, set./dez. 2020.

FIGUEIREDO NETO, A. C. *Resposta ao questionário do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*. Brasília, DF: [s. n.], 1947. Arquivo Histórico do Inep.

GINZBURG, C. Sinais de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

HOSANNAH, J. B. Portaria de 1 de abril de 1946. *Alto Madeira*, Porto Velho, p. 4, 7 abr. 1946. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=060160&Pesq=%22auxiliar%20de%20ensino%22&pagfis=15985>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Recenseamento geral do Brasil: 1º de setembro de 1940*. Rio de Janeiro: IBGE, 1952. (Série Regional Parte XXII – Mato Grosso).

LEITE, G. Aspecto matogrossense do ensino rural. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. p. 135-142.

LEITE, G. *Um século de instrução pública: história do ensino primário em Mato Grosso*. Goiânia: Rio Bonito, 1971.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Organização do ensino primário e normal: XVII: Estado de Mato Grosso*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1942. (Boletim n. 22).

LOURENÇO FILHO, M. B. Antecedentes e trabalhos preliminares do Congresso e da exposição anexa. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. p. 3-20.

LOURENÇO FILHO, M. B. *A formação de professores: da escola normal à escola de educação*. Organização de Ruy Lourenço Filho. Brasília, DF: Inep, 2001. (Coleção Lourenço Filho, 4).

MATO GROSSO. IV- Ensino Normal. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). *Ensino Normal: respostas dos Estados ao questionário enviado pelo Ministério da Educação sobre a situação educacional e cultural dos Estados*. Rio de Janeiro: Inep, 1941. p. 22. (Subsídios à I Conferência Nacional de Educação, n. 5). Disponível em: <https://www.docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pagfis=61562>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MENDES, F. A. F. O ensino primário em Mato Grosso. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. p. 197-201.

MENNUCCI, S. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. p. 289-300.

MENNUCCI, S. *A crise brasileira de educação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2011.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, M. J. O.; BARROS, J. A. Memórias sobre o recrutamento de professoras rurais pioneiras do sul de Rondônia no Segundo Quartel do Século XX. In: FERREIRA, N. V. C.; FRANCO, N.; LÓPEZ PÉREZ, O. (Org.). *História da educação, ensino e itinerários formativos nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras*. Cuiabá: Sustentável; Porto Velho: Edufro, 2020. p. 38-56.

PROST, A. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. *Regimento interno das escolas rudimentares*. Natal, 1925. Disponível em: <<http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/bitstream/123456789/2141/1/Departamento%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Estado%20do%20Rio%20G.%20do%20Norte.%20Regimento%20das%20Escolas%20Rudimentares.%201923.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOIHET, R. História das mulheres e história de gênero: um depoimento. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 77-87, 1998.

SOUSA, J. M. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. p. 301-305.

SOUZA, C. O. *Entre o evangelho e o ensino rural: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933-1976)*. 164 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

Recebido em 17 de agosto de 2021.

Aprovado em 6 de maio de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira

Lia Ciomar Macedo de Faria^{I,II}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5453>

Resumo

Este texto buscou, na ocasião da comemoração dos 85 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), enfatizar a difusão e a propagação científica sobre educação, promovidas pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). O periódico lançado em 1944 publica, desde então, artigos, pesquisas e práticas resultantes de investigações que auxiliam a formação docente e permitem ao pesquisador acesso a uma variada gama de estudos acadêmicos. Revendo suas edições e tomando-as como fontes/objetos historiográficos, deparamo-nos com o artigo impresso em 1966 (v. 46, n. 104, p. 278-287), "O Problema de Formação do Magistério", de autoria de Anísio Teixeira, que foi republicado no mesmo periódico, provavelmente, pela importância das reflexões, em 2001 (v. 82, n. 200, p. 199-206). Tal texto tem a relevância de apresentar um histórico da formação do magistério e, a partir dele, ousamos revê-lo, sumariamente, à luz de alguns aspectos do ponto de vista gramsciano sobre educação.

Palavras-chave: Anísio Teixeira; formação docente; história da educação brasileira; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

^I Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* <liafolia11@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9172-9934>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Abstract

From Anísio Teixeira and on: reflecting upon the Brazilian education

On the celebration of the 85th anniversary of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, this text aims to emphasize the scientific dissemination of Education, promoted by the journal Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Inaugurated in 1944, this journal publishes, since then, articles, research, and practices brought forth from investigations that aid teacher training and allow researchers to access a varied plethora of academic studies. Through the reassessment of its previous editions and by taking them as historiographic sources/objects, it has been brought to light the paper-printed article that composes the volume 46, number 104, published in 1966, pages 278-287: "O Problema de Formação do Magistério", by Anísio Teixeira, republished in the same journal, for the importance of its reflections, in 2001 (vol.82. n.200, p.199-206). This text is relevant because it presents a record of the development of the teaching profession and, based on it, an assessment can be made considering some aspects of Gramsci's point of view on Education.

Keywords: Anísio Teixeira; history of Brazilian Education; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; teaching profession.

Resumen

A partir de Anísio Teixeira: reflexiones sobre la educación brasileña

Este texto buscó, en ocasión de la conmemoración de los 85 años del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), enfatizar la divulgación científica de la educación, promovida por la Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos (RBEP). La revista lanzada en 1944 publica, desde entonces, artículos, investigaciones y prácticas resultantes de investigaciones que ayudan a la formación docente y permiten al investigador acceso a una amplia gama de estudios académicos. Revisando sus ediciones y tomándolas como fuentes/objetos historiográficos, encontramos el artículo impreso en el vol. 46, n.º 104, publicado en 1966, en las páginas 278-287: "O problema de formação do magisterio", de Anísio Teixeira, que fue reeditado en el mismo periódico, probablemente por la importancia de las reflexiones, en 2001 (vol. 82, n.º 200, p. 199-206). Este texto tiene la relevancia de presentar un histórico de la formación de la profesión docente y, a partir de él, nos atrevemos a revisarlo, sumariamente, a la luz de algunos aspectos de la mirada gramsciana sobre la educación.

Palabras clave: Anísio Teixeira; formación docente; história de la educación brasileña; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

A questão escolar interessa-me muitíssimo [...]. Surge a dúvida de que [os] métodos acelerem artificialmente a orientação profissional e falsifiquem as inclinações das crianças, obscurecendo o objetivo da escola única, que é conduzir as crianças para um desenvolvimento harmonioso de todas as atividades, até o momento em que a personalidade formada manifestará as inclinações mais profundas e permanentes, porque são nascidas num nível mais elevado de desenvolvimento de todas as energias vitais etc. (Gramsci, 2011, p. 542-543).

Face às comemorações dos 85 anos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), torna-se premente enfatizar a difusão e a propagação científica sobre educação, promovidas por sua Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Lançada em 1944, em formato impresso, a revista vem popularizando, desde então, artigos, estudos e práticas resultantes de pesquisas que auxiliam a formação docente e permitem ao pesquisador acesso a prestimosas informações. Revendo as escrituras impressas nas suas inúmeras edições e tomando-as como fontes/objetos historiográficos, deparamo-nos com o artigo impresso em 1966 (v. 46, n. 104, p. 278-287), "O Problema de Formação do Magistério"¹, de autoria de Anísio Teixeira, que foi republicado no mesmo periódico, em 2001 (v. 82, n. 200, p. 199-206), cremos que pela importância das reflexões. Tal texto tem a relevância de apresentar um histórico da formação do magistério e, a partir dele, ousamos revê-lo, sumariamente, à luz de alguns aspectos do ponto de vista gramsciano² sobre educação.

No artigo, Anísio Teixeira explica que o processo de formação de professores no Brasil, ao iniciar-se, padecia de um problema, o de ter dois sistemas de educação – o das escolas secundárias, preparatórias para o ensino superior, e o das escolas vocacionais, preparatórias para o trabalho – que, em dado momento, fundiram-se, ainda que houvesse hegemonia entre esses sistemas, pela necessidade de impor padrões de uma sociabilidade dominante – política e econômica (Gramsci, 1999)³ – que surgia.

O primeiro sistema, destinado às elites dominantes e, portanto, vinculado ao governo central (imperial e depois republicano), pretendia formar líderes para os diferentes cargos e funções de mando de que a estrutura social no momento precisava; o segundo sistema foi ligado, a partir da Lei Geral de Educação, de 1827, à esfera subalterna do poder central (nos âmbitos provincial, estadual e municipal, posteriormente) e objetivava "atender a todos"⁴, à época, uma classe média emergente (Brasil, 1834). A esse sistema estavam subordinadas as escolas normais que formavam o magistério para o ensino primário. As primeiras escolas normais, norteadas pelo modelo francês, incluíam as cadeiras de Leitura e Escrita, Aritmética, Princípios da Moral Cristã e da Religião, Gramática, Geometria e Elementos de Geografia, e pela semelhança aos estudos dos liceus, em sua grande maioria, fracassaram. Foram de curta duração, pois dependiam de verbas inexistentes nas províncias que as custeavam e apresentavam-se com apenas uma especificidade pedagógica, a cadeira de Pedagogias. Ao lembrar o histórico de evolução dos dois sistemas, e do ensino a estes acoplado (o de formação docente, por exemplo), até a junção em um só sistema de educação, Anísio apresenta as características de cada um e a possibilidade de expansão da educação para um número cada vez maior de brasileiros ao longo do tempo. Explica a redução serial

¹ Apresentado por Anísio Teixeira como estudo especial ao Conselho Federal de Educação.

² Não adentramos no debate historiográfico de materialismo *versus* idealismo por acreditarmos que Anísio Teixeira tinha concretizado seu "idealismo" com a criação da Universidade do Distrito Federal, em 1938, que incluía a Escola de Professores, constituindo partes do tripé educacional escolanovista.

³ Anísio discorre, nesta digressão, sobre o sistema instituído a partir do século 19.

⁴ Nem sempre "todos" correspondeu a todos os cidadãos. Inicialmente a escola não foi prevista para atender a negros, indígenas e mulheres; em um segundo momento, não foram atendidos negros escravos e indígenas, e, em outro, atendia apenas a classe média. "As práticas de educação dos meninos e meninas indígenas, das crianças e escravos menores, dos camponeses, sitiantes e colonos livres e pobres, dos meninos e meninas das casas senhoriais e dos engenhos; o ensino das letras realizado no interior das famílias, pela ação das mães e outras mulheres, de preceptores ou mestres particulares; a aprendizagem dos ofícios nas oficinas, nas fazendas, nos campos, nas instituições de assistência e em múltiplos espaços sociais – todas essas formas educativas, como vimos, conformaram outros modos e agentes do aprender e do ensinar" (Gondra; Schueler, 2008, p. 158).

do ensino primário como um dos sérios problemas enfrentados, pois veio promover mudanças que se refletiram na formação docente efetuada no âmbito das escolas normais. Tal alteração ocasionou a redução do dia escolar e da duração do curso para o magistério, uma vez que “[com o curso reduzido] ao primeiro ciclo do curso secundário [o que fez surgir uma] política de educação popular aumentada, mas com professores [...] de preparo reduzido” (Teixeira, 2001, p. 200).

A mudança leva ao aparecimento do que Anísio Teixeira chamou de “educadores públicos” em confronto com os “velhos humanistas do ensino secundário” e a figura do “*industrial trainer*” (Teixeira, 2001, p. 201). Este último personagem trazendo, em seu bojo, um programa mínimo de educação primária para um maior quantitativo discente. É nesse ponto que estabelecemos a intercessão com Gramsci. Para Gramsci (1999), é a cultura – e a educação é sua parte integrante – que organiza e é organizadora da sociedade, logo todas essas práticas ficaram perceptíveis na nova materialidade educativa – que Teixeira descreve e caracteriza – e que se consolida ao longo do tempo, redefinindo as funções e a adesão ao projeto político e social da classe dominante dirigente. Cada alteração compreende a nosso ver as necessidades do processo capitalista em curso no solo brasileiro e a ascensão de elites dirigentes diferenciadas, o que altera o sistema educativo.

Essas marcas, sentidas em suas consequências até hoje na educação brasileira, unem contraditoriamente os sistemas, tornando as escolas normais oficiais – até então *locus* do ensino para o magistério público primário – um mero preparatório para a universidade, como já o era o ensino secundário. Ora, as universidades não estavam, e ainda não estão, preparadas para a docência das diferentes disciplinas que os cursos superiores ofereciam, porque a didática minuciosa e a metodologia esmiuçada com o “bê-á-bá” da docência, que se consolidaram nas escolas normais, foram suprimidas dos programas escolares com extinção ou acréscimo de disciplinas, em prol das suas especializações e da pesquisa e extensão que o curso universitário desenvolve prioritariamente.

Com o advento da popularização da educação “para todos”, decrescem as escolas normais e crescem as faculdades particulares, aumentando substancialmente a procura por vagas universitárias, que, muitas vezes, não formam docentes, mas aspirantes a um emprego posterior que eleve o *status quo*. Com o tempo, e por breve período, as escolas normais, não adaptadas às necessidades práticas do ensino secundário de finalidade humanística, tornam-se superiores, no ensejo de se equipararem aos cursos de Pedagogia das inúmeras faculdades que proliferaram à luz da demanda e da desigualdade que existe no Brasil. Pinto (2014) explica, ao estudar o déficit de professores de ensino médio nas disciplinas de Química e Física, tomadas aqui como exemplo, que, embora exista número suficiente de vagas nas habilitações da graduação daquelas disciplinas, os graduandos que preenchem essas vagas tendem a buscar remunerações mais atrativas do que as oferecidas no magistério (Ibañez Ruiz; Ramos; Hingel, 2007), o que corrobora, no nosso tempo, as dificuldades que ainda enfrentamos com “o problema da formação de docentes” relatado por Anísio Teixeira.

Rerler o texto de Anísio Teixeira em um período em que se discute no Congresso Brasileiro o *homeschooling* e a militarização das escolas públicas nos faz pensar no processo histórico delineado por ele, em que os “problemas” que analisa podem ser explicados à luz de pensadores como Gramsci, e a importância de discutir os “problemas” da educação nas datas festivas de uma entidade da qual é patrono.

Referências

- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. In: BRASIL. *Collecção das leis do Imperio do Brasil desde a Independencia: 1826-1834*. Ouro Preto: Na Typografia de Silva, 1834. v. 1, p. 71.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. *Cartas do cárcere*. Portugal: Estaleiro Editora, 2011. (Antologia).
- IBAÑEZ RUIZ, A.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2007. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no ensino médio – CNE/CEB.
- PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 15, p. 3-12, jan./jun. 2014.
- TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 104, p. 278-287, 1966.
- TEIXEIRA, A. O problema de formação do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 82, n. 200, p. 199-206, 2001.

ANEXO

O problema de formação do magistério*

Anísio Teixeira

1. Dualismo da sociedade brasileira e conseqüente dualidade educacional

O fato dominante nos últimos cinqüenta anos de vida brasileira, com referência à educação, é a expansão e fusão gradual dos dois sistemas escolares que serviram ao país em seu dualismo orgânico de duas sociedades, primeiro de senhores e escravos, depois de senhores e povo, e que se iriam integrar progressivamente na sociedade de classe média em processo.

Reflete-se na educação êsse dualismo substancial, com a manutenção, desde a independência, de dois sistemas escolares. Um, destinado à formação da elite, compreendendo a escola secundário acadêmica e as escolas superiores, mantido sempre sob o contrôle do govêrno central e, rígida e uniformemente, impôsto a tôda a nação. Outro, destinado ao povo e, na realidade, à classe média emergente, compreendendo escolas primárias e escolas médias vocacionais, sob o contrôle, desde 1834, dos governos provinciais ou locais e mais tarde, com a federação, dos governos dos Estados. Os dois sistemas eram separados e independentes, para o que contribuía a sua subordinação a diferentes áreas do poder público. O sistema de elite era federal e o sistema popular ou classe média, estadual.

Além das diferentes filosofias dos dois sistemas de educação de classe, havia a diferença política, pela qual o sistema da classe média era estadual e de manutenção pública e o dos senhores (squireocracy) de contrôle nacional mas de manutenção predominantemente privada. O Govêrno Central mantinha uma escola secundária padrão ou modêlo e umas poucas escolas superiores, às quais se adicionavam escolas privadas, sob o regime de concessão do poder público e equiparadas aos padrões das instituições públicas. Os sistemas estaduais, pelo contrário, eram fundamentalmente de manutenção pública. Nestes sistemas públicos se encontravam as escolas normais de formação do professor primário.

Transferida assim às províncias, primeiro, e depois aos Estados, a obrigação de manter o sistema público de educação, está claro que êste se iria expandir mais fortemente e, gradualmente, tornar-se o sistema de educação da classe média nascente, o que logo ocorreu com o ensino primário e com o ensino médio, sobretudo o feminino, por representar para as mulheres as primeiras oportuidades de educação. As escolas vocacionais femininas e, entre elas, as escolas normais, fizeram-se, em certos Estados, escolas de acentuado prestígio social. Sômente as escolas vocacionais masculinas destinadas a ocupações manuais ficaram marcadas por manifesta discriminação social.

* Estudo especial apresentado ao Conselho Federal de Educação. Publicado originalmente na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.46, n.104, p.278-287, out./dez.1966. Foi mantida a ortografia e a estrutura gramatical do original.

Os sistemas públicos estaduais não se restringiram apenas a esse ensino limitado ao seu controle, mas expandiram-se incluindo o ensino secundário acadêmico e até escolas superiores, mediante concessão federal, ficando suas escolas sob regime de equiparação, como era permitido ao ensino privado.

Por outro lado, o Governo federal, além das escolas de seu controle exclusivo, secundárias acadêmicas e superiores, resolveu manter estabelecimentos de nível médio de caráter vocacional. Quebrou-se, deste modo, a rígida separação entre os dois tipos de governo quanto à manutenção dos dois sistemas. Tanto o governo federal como os governos estaduais mantinham escolas dos dois sistemas, o que iria facilitar sua gradual fusão e integração.

Até a primeira guerra mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira pôde mantê-la dentro desse dualismo educacional, com o ensino público primário para uma substancial percentagem da população (praticamente para toda a classe média nascente), o ensino médio vocacional e, dentro dele, as escolas normais para as mulheres de classe média que começavam a desejar trabalhar, e o ensino secundário acadêmico e o superior para a elite e pequena parcela da classe média, devido à existência daquelas poucas instituições públicas desse ensino. O povo, propriamente dito, não chegava a ter ou a poder freqüentar a escola, mas educava-se pela vida e suas formas de trabalho elementar. As escolas vocacionais masculinas davam sua pequena contribuição ao trabalho qualificado, anteriormente de tipo artesanal e com sistema próprio de aprendizado direto no ofício.

É esta situação que entra em crise após a primeira guerra mundial, com o encerramento da fase semicolonial de produção de matéria-prima e importação de bens de consumo e o início do processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira. Retomou-se o fervor do início da república pela educação do povo e pela sua formação para o trabalho especializado de sua nova fase de vida.

O aspecto que assumiu, entretanto, o movimento foi o de expandir as oportunidades educativas a maior número de pessoas do modo que fosse possível. A educação seria um bem absoluto, importando, acima de tudo, distribuí-lo mais amplamente, conforme poderemos ver na análise que se segue.

2. Popularização do ensino primário

Na década dos 20, desperta um dos governos estaduais – muito significativamente o do Estado de S. Paulo, o mais avançado no processo de industrialização – e promove reforma radical do ensino primário, a fim de estendê-lo a todas as crianças e não apenas à camada social média e alta.

A reforma reduziu o curso primário, em primeira tentativa, a dois anos e, finalmente, em face de crítica e protestos, a quatro anos de estudo nas cidades e três anos na zona rural e, na década seguinte, a mudança passou a refletir-se na formação do magistério primário, com a criação

das chamadas escolas normais regionais, com um curso de formação do magistério reduzido apenas ao primeiro ciclo do curso secundário.

Afastava-se o país do modelo anterior de escolas primárias com cursos elementares e complementares de 6 a 8 anos de estudos e escolas normais com o seu curso equivalente, em extensão, ao da escola secundária, passando a adotar uma política de educação popular reduzida, com professores também de preparo reduzido.

Em países de cultura transplantada, como são os da América latina, é curioso observar o reflexo de idéias em curso no desenvolvimento educacional europeu. Podemos, no Brasil, acompanhar as fases do debate educacional que dominou, na própria Europa, o desenvolvimento da educação.

Esse debate compreendia a disputa e conflito entre três correntes diversas e mesmo opostas, representadas, para usar a terminologia de Raymond Williams, pelo “educador público”, que defendia para todos uma educação completa e adaptada à nova sociedade industrial e científica; pelo “industrial trainer”, que se batia pelo treino para o novo trabalho industrial sem outras considerações e, por fim, pelos “velhos humanistas”, que julgavam se deveria voltar aos métodos de educação clássica, única suscetível de formar o homem, habitualmente entendido como o “gentleman”.

Essas posições refletem-se no Brasil. O “educador público” domina, no período da implantação da república, as primeiras décadas do novo regime quanto à filosofia do ensino primário, normal e vocacional dos sistemas estaduais de educação; os “velhos humanistas” dominam no ensino secundário acadêmico e no superior do sistema federal de educação (foi mantido o latim, como língua fundamental de educação, até os meados do século XX); o “industrial trainer” é a influência dominante no movimento iniciado na década dos 20 em S. Paulo, a que venho chamando de “popularização” do ensino, com o *programa mínimo* de educação primária e o relêvo com educação vocacional ou técnica para os níveis posteriores.

A idéia de treinamento para o trabalho, aliada à extensão do ensino a todos, resultou na prática, em um programa de *menos educação a maior número de alunos*. Além da redução de curso primário, logo surgiu, para ampliar a matrícula, a inovação dos turnos escolares, ou seja, o funcionamento da escola em vários turnos, com redução do dia escolar, e, por fim, a redução do período de formação dos professores. Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. Longe iam as idéias dos primórdios da República, em que se sonhava um sistema escolar estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos. Apesar da tremenda expansão do conhecimento humano, um paradoxal imediatismo escolar reduziu a duração dos cursos e do dia escolar, a fim de oferecer a maior número de alunos uma educação primária reduzida ao mínimo. A essa expansão do ensino primário, pela compressão dos cursos, seguiu-se a expansão do ensino médio e do secundário acadêmico, pela improvisação de escolas secundárias sem formação adequada de professores. A filosofia de educação mínima a maior número de alunos estendeu-se do ensino

primário aos demais níveis do ensino, com o que se iniciou o processo de ruptura da dualidade do sistema histórico de escolas para a classe popular e escolas para as classes média e superior.

3. A dualidade do sistema escolar e a formação do magistério

O movimento de popularização do ensino primário foi, dêste modo, o início de uma expansão educacional em todos os níveis, que iria progressivamente destruir a dualidade do sistema educacional brasileiro. Até então, essa dualidade, que se institucionalizara com o Ato Adicional à Constituição do Império em 1834, pelo qual se atribuíra a educação primária às províncias, e a secundária e superior ao Governo Central, fôra substancialmente mantida. A educação brasileira compreendia, conforme já referimos, dois sistemas: o de escolas secundárias acadêmicas, preparatórias para a escola superior e escolas superiores, subordinado ao contróle federal e destinado às classes média e superior; e o da escola primária, seguida de escolas vocacionais, subordinado ao contróle estadual e destinado às classes média inferior e trabalhadora. O primeiro formava a chamada elite nacional, o segundo, os quadros de ocupações de nível médio e inferior. Os dois sistemas eram separados e independentes. Embora, como também já referimos, a escola primária e a escola normal tivessem, devido à própria escassez e à composição social do magistério primário, conquistado prestígio de escolas de classe média, a dualidade, pelo menos legal, dos dois sistemas, conservou-se até a década dos 20. Com a redução do ensino primário a 4 anos de estudo e a legislação federal de 1930 fixando o início do curso secundário aos 11 anos de idade, os dois sistemas encontraram um ponto de interseção.

À expansão do ensino primário promovida pela redução do curso seguiu-se a expansão do ensino secundário acadêmico por pressão das classes sociais emergentes da sociedade em desenvolvimento. Essa expansão se efetivou pela improvisação de escolas privadas, a que o Governo Federal concedeu a necessária equiparação, rompendo assim a política de limitação dêsse ensino aos poucos destinados a constituir a elite social. O currículo continuava de elite, uniforme, rígido e dificultoso, mas as facilidades de equiparação reduziram êsses obstáculos a simples formalidades a serem nominalmente atendidas. Tornando assim fácil a sua expansão, o sistema federal de ensino, – sem perder os privilégios de promoção social, passou a estender-se, incluindo os próprios sistemas estaduais, que buscaram também equiparar-se ao sistema privilegiado, ou seja, o federal. Essa fusão dos dois sistemas processou-se lenta e gradualmente, tendo sido estimulada pela maior centralização de poderes no governo federal, durante o período ditatorial que, praticamente, se prolongou de 1930 a 1946. O sistema estadual ficou, em essência, reduzido ao ensino primário, passando o sistema pós-primário ao contróle legal do governo federal.

A escola normal de formação do magistério primário foi a que encontrou maiores dificuldades para se deixar assimilar pelo sistema federal,

por não manter este sistema escolas desse tipo. Como porém o seu curso era pós-primário e se estendia por sete anos, as escolas normais equipararam o ciclo inicial de 4 anos ao primeiro ciclo ginásial de controle federal, mantendo vocacional apenas o segundo ciclo. Este ciclo vocacional foi então considerado como paralelo aos cursos técnicos das escolas federais, embora estas não mantivessem essa modalidade de curso. Como a pressão social para a fusão dos dois sistemas continuasse forte, uma lei federal em 1946, promulgada no período ditatorial, revogou o dualismo educacional, dispondo indiscriminadamente sobre todo o sistema educacional, desde o primário até o superior. Na década de 50, uma lei federal completou a integração, dispondo sobre a equivalência de todos os cursos médios, que passaram a dar direito a acesso ao ensino superior. Neste grupo de cursos médios, incluía-se o curso normal. Estava, deste modo, dado o passo para a sua descaracterização como curso vocacional de habilitação ao magistério primário. Este curso passa também agora a ser uma modalidade de curso para acesso à universidade (Faculdade de Filosofia). Perde-se a antiga unidade de propósito e a perfeita caracterização de escola vocacional. O mesmo sucedeu também com as escolas normais regionais de 4 anos de estudos, que adaptaram seu currículo ao do primeiro ciclo de curso secundário, considerando-se equivalentes a ginásios.

Deu-se, na realidade, uma integração dos cursos normais no sistema de educação secundária do país, fazendo-se as escolas normais um dos modos de educação secundária para acesso ao ensino superior. Era natural que se deixassem dominar mais pelo caráter de educação preparatória do que pela da formação vocacional do mestre, pois os alunos já agora desejavam também a nova oportunidade que a mudança lhes acenava, além da habilitação ao magistério.

A despeito disto, contudo, as escolas normais não passaram ao controle do governo federal, que não dispunha de escola padrão deste tipo a que as escolas estaduais pudessem ser "equiparadas", continuando a sua fiscalização no âmbito estadual, o que, cumpre acentuar, lhes conferia a liberdade de constituição e organização regional, sem a rigidez e uniformidade do regime de concessão e autorização federal.

Esta circunstância, que poderia parecer favorável, iria, devido à pressão pela integração dos dois sistemas dar lugar à proliferação dessas escolas menos pelo propósito de preparar professores do que pelo de oferecer uma modalidade de curso secundário equivalente ao do curso padrão federal cuja demanda se fazia cada vez mais incoercível ante a aspiração dominante por ensino que levasse ao acesso às escolas caracterizadamente de classe superior, ou seja, à universidade. A redução do curso da escola primária, por outro lado, também concorria para criar esse ímpeto de expansão, pois o curso primário se fizera completamente inadequado ao preparo para as ocupações mais elementares. Tal redução não se deveria ter feito sem o complemento da transformação do curso secundário de primeiro ciclo em curso de cultura comum, destinado a dar livre acesso ao aluno primário, para os estudos necessários à qualificação para o trabalho em uma sociedade em vias de industrialização. O dualismo anterior do sistema baseava-se numa

escola primária de sete e oito anos de estudo, suficiente para o preparo básico. Agora, terminado o curso primário deficiente de apenas 4 anos e meio dia escolar de dois turnos, o aluno se defrontava-se com o curso secundário, predominantemente acadêmico e necessariamente seletivo. Este caráter seletivo o tornou particularmente atraente, desenvolvendo-se toda sorte de pressões sociais para sua expansão de qualquer modo e por todos os meios. Uma das formas que tomou essa expansão foi a da proliferação dos cursos normais de primeiro ciclo, o que se confirma com esse exemplo do Estado do Paraná, que, por um só ato, criou certa vez quase uma centena de cursos normais regionais.

Torna-se necessário recordar que, conforme já referimos, na sistemática da educação brasileira, só a escola primária era predominantemente pública e, na primeira fase da vida republicana, isto é, até 30, também a escola normal e as escolas técnico-profissionais. Quanto ao ensino secundário acadêmico, sob controle federal, de caráter eminentemente seletivo, destinado à elite social, o Estado se limitava a manter uma ou poucas escolas públicas, consideradas “modelo”, deixando livre à iniciativa particular a sua expansão em instituição privada sob fiscalização federal.

Com a integração do ensino normal a essa sistemática do ensino federal, a expansão desse ensino no campo privado acompanhou a tendência já estabelecida de atribuir à escola pública a função de simples modelo para a expansão privada. As escolas privadas de ensino normal entraram a proliferar, do mesmo modo por que havia proliferado o ensino secundário. Essa proliferação se fez mais fácil na medida em que seu ensino passou a ser de tipo acadêmico, dispensado aparentemente equipamento e especialização dos professores. A adoção do currículo federal pelas escolas normais levava-as a se considerarem “acadêmicas”, o que, numa grosseira corrupção do conceito de acadêmico, significava ensino verbalístico por meio de simples memorização de textos.

4. Expansão educacional e consciência nascente da importância da formação do professor

As pressões da sociedade em desenvolvimento, desinteressada das velhas preocupações do “humanismo clássico” e, igualmente, das lúcidas antecipações do “educador público”, preocupado este, sobretudo, na elaboração de um humanismo científico, conduziram o país a buscar no “industrial trainer”, conforme já referimos, uma liderança pragmática e de certo modo neutra para a sua expansão educacional.

O imediatismo dessa posição acabou por justificar, além da escola primária de 4 anos, a escola média improvisada, o ensino superior de segunda ordem em intensa proliferação, e a descaracterização do ensino vocacional de formação do magistério.

Contudo, não nos iludamos. Apesar da expansão, o sistema escolar continua a se destinar a poucos, que, por isto mesmo, continuam “privilegiados”, embora a escola já não seja a mesma da velha educação

humanista, que visava a prepará-los apenas para continuarem a compor a elite nacional. Adotou-se, assim, a política do "industrial trainer", sem abandonar as "vantagens" do sistema humanístico e seletivo anterior.

Sob o impulso dessas forças de expansão, desapareceu, praticamente, o dualismo educacional. O sistema educacional integrou-se e expandiu-se tremendamente. Entre 7 e 14 anos mais de 9 milhões de crianças freqüentam a escola primária, cêrca de 2 milhões a escola média e a matrícula do ensino superior também cresce aceleradamente.

Nesta situação, sobremodo confusa, o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira.

Sòmente pela reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério será possível injetar na expansão desordenada do sistema escolar as forças de revisão, reforma e correção que se impõem para a sua gradual reconstrução.

Será o nôvo professor que irá dar consistência e sentido às tendências de popularização da educação primária e do primeiro ciclo da escola média; que irá tornar possível e eficiente o curso de colégio, com suas preocupações de dar cultura técnica, cultura preparatória ao ingresso na universidade e cultura geral de natureza predominantemente científica; e que irá preparar a transformação da universidade para as suas novas funções de introduzir a escola pós-graduada para a formação dos cientistas e a formação do magistério superior, tendo em vista as transformações em curso no sistema escolar, sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir.

Sòmente agora começa a surgir a consciência de que a chave para essa expansão da educação formal, cuja necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político acabou por ser reconhecida, está num grande movimento de formação de professôres, em nível superior, para todos os níveis de ensino, inclusive o primário, de um sistema contínuo de educação, que vai da escola primária à universidade.

Considerados os desenvolvimentos recentes, não faltaram esforços para ampliar a formação de professôres primários, bem como certa consciência da necessidade de aperfeiçoamento de professôres improvisados que a expansão determinara e, às vêzes, embora acidentalmente, ensaiou-se a formação especializada de professôres de ciência. A percepção contudo de que urgia não sòmente criação de oportunidades esporádicas de treinamento mas também a reformulação de todo o problema de formação do magistério, em face da transformação educacional, desde a fase primária até a superior, não chegou a se efetivar sobretudo, não se percebeu que a formação do professor secundário de acompanhar, senão antecipar, a formação do professor primário e a formação do professor secundário, a universidade teria de assumir responsabilidade principal. Com essa nova função dominante, sem perder suas preocupações pela formação dos profissionais liberais e pelas novas ocupações de caráter técnico e científico da sociedade em vias de modernização, a universidade teria de se fazer a instituição, por excelência, de formação e professôres, primeiro os seus

próprios, pela escola pós-graduada, e depois dos professôres das escolas secundárias e das escolas normais para a grande expansão e conseqüente mudança, radical mudança, do sistema educacional. Não aos ministérios de educação, mas às universidades, caberia o estudo e a crítica dos sistemas escolares em expansão, a formação em massa dos professôres necessários para conduzir a reformulação do ensino médio, e dos professôres do ensino normal para a preparação em grande número do professor primário.

Dominava, entretanto, a universidade brasileira a tradição arraigada de pura e simples formação do profissional liberal. O médico, o advogado e, por último, o engenheiro, eram suas preocupações maiores e quase exclusivas. No mesmo espírito, outras escolas se lhe acresceram, mas sempre com o mesmo caráter de formação profissional.

5. As Faculdades de Filosofia e a formação do magistério

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 30 exatamente para enfrentar êsse problema na diversificação e expansão dos sistemas escolares, deveria transformar-se na grande escola de formação do professor e de estudo dos problemas de currículo e organização do nôvo sistema escolar. Mas a duplicidade dos propósitos de preparar o professor secundário e, ao mesmo tempo, os especialistas e pesquisadores das diversas disciplinas, sem falar no propósito implícito de difundir a cultura geral, antes reservada ao ensino secundário acadêmico e seletivo, tragado na voragem da expansão tumultuosa dêste ensino, levou a Faculdade de Filosofia a buscar sua distinção no preparo dos especialistas e pesquisadores em ciências e humanidades, ficando residual a função do preparo dos professôres secundários. Pouco importa que a maioria das Faculdades de Filosofia não cheguem senão a essa função residual. A gravidade está em que esta função não é a que atribui às Faculdades de Filosofia a sua distinção e o seu orgulho. O espírito de estrita especialização acadêmica que as caracteriza não se coaduna com a formação do nôvo professor secundário para o primeiro ciclo de ensino médio de cultura comum, nem mesmo para o professor do segundo ciclo de ensino médio de caráter técnico, ou preparatório, e sòmente em pequena parte, de cultura geral acadêmica.

E fácil perceber o sentido que orientou o desenvolvimento das Faculdades de Filosofia. Criada, inicialmente, com o propósito de alargar o campo dos estudos universitários, além das áreas restritas da formação do profissional liberal, deveria ela ministrar a cultura básica para os cursos profissionais, formar os professôres de tipo acadêmico e preparar os "scholars" das suas respectivas disciplinas. Vê-se que sua conceituação não compreendia a formação do professor secundário para a nova escola secundária moderna, estendida a todos os alunos e compreendendo uma variedade de currículos destinados à cultura comum, ao treinamento para o trabalho de nível médio e só parcialmente à formação preparatória acadêmica para a universidade.

O melhor que ela poderia fazer seria preparar aquele professor secundário de cultura acadêmica, o que, de algum modo, estará fazendo com os alunos que não se revelem dotados para a especialização alta, graças à qual se farão candidatos ao magistério superior. Por terem nascido marcadas por esse espírito acadêmico de cultura especializada nas diversas disciplinas, e não pelo espírito vocacional propriamente dito, as Faculdades de Filosofia não se revelaram capazes de ministrar a cultura básica para as profissões liberais nem a cultura predominantemente eclética e prática para os novos cursos secundários. Igualmente, não se revelaram capazes de preparar o professor para os cursos normais, de tipo vocacional, reduzindo-se neste campo à formação em certa especialização pedagógica de validade duvidosa para as disciplinas de pedagogia das escolas normais, recebendo os demais professores da escola normal preparo especializado de tipo acadêmico.

Veja-se bem que estou usando para o termo acadêmico o conceito de ensino do saber pelo saber, apto a desenvolver uma certa capacidade para a futura especialização. A cultura acadêmica forma o "intelectual", o que representa hoje uma especialização, sem dúvida também vocacional, embora se prefira considerá-la cultura geral.

Nem o curso secundário de hoje, nem o curso normal, são cursos acadêmicos, mas vocacionais, práticos e de cultura aplicada. O curso secundário, quando preparatório para a universidade, pode assumir o caráter estritamente acadêmico para os alunos que se destinem à especialização acadêmica.

O caráter, pois, que as Faculdades de Filosofia assumiram no curso de sua evolução, afastou-as do estudo e da preocupação pelos problemas do magistério secundário e do primário e limitou-as à formação, quando muito dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas, tendo mais vista o ensino superior do que o ensino nas escolas de cultura prática de nível secundário ou cultura vocacional das escolas normais.

Os departamentos de educação nessas escolas de filosofia, por terem propósitos vocacionais, são, porque *menos* acadêmicos, os de menor prestígio, havendo forte pressão para se fazerem também departamentos acadêmicos para ensinar pedagogia.

Resultaram de tudo isto, como dizemos a princípio, a deterioração generalizada das escolas normais e a confusão de objetivos da escola secundária, transformada, sob o impacto de sua expansão, em escolas de cultura comum e prática, mas conservando seus professores de formação vagamente acadêmica. Uma das conseqüências talvez inesperada desse estado de coisas é a complacência com que o país recebe o fato de serem em quase 50% leigos, ou seja, não-diplomados, os professores primários, e não chegarem a 30% os professores secundários diplomados pelas Faculdades de Filosofia.

A situação está a exigir profunda transformação dos cursos das Faculdades de Filosofia, pela adoção de currículos especiais para a preparação de grande variedade de professores secundários do 1º e 2º ciclos e pela criação da escola pós-graduada de educação para a formação pedagógica, após os cursos de bacharelado, do professor já

para os cursos médios, já para as escolas normais. Estas escolas normais deverão constituir estabelecimentos de nível de colégio, com curso de 3, 4 ou 5 anos de estudo para a formação do professor primário do curso elementar de 4 anos e complementar de 2 anos, ora em vias de serem instituídos. Impõe-se que se façam escolas tipicamente vocacionais, que integrem os sistemas estaduais de educação, dentro de sua tradição original.

Este é hoje o problema máximo da reconstrução educacional do Brasil. Não se trata de mais uma reforma por ato legislativo, tão do gôsto do país, mas de longo e difícil processo de estudo, revisão e reformulação do conteúdo dos cursos, de elaboração de novos livros de fontes e de texto, de novos tipos de currículos e de descoberta dos métodos novos exigidos para a eficiência dos novos e variados programas, que a expansão desordenada e acidental do sistema escolar, hoje integrado, criou e que se está tentando executar sem os instrumentos necessários e sem a formação adequada dos novos professôres para a escola primária reduzida ao nível elementar, e para a escola média compreensiva e complexa, com os seus cursos diversificados de educação comum, educação vocacional e educação preparatória à universidade.

A unificação do sistema educacional brasileiro encontrou na Lei de Diretrizes e Bases o seu reconhecimento, pois outra coisa não significam os dispositivos que transferem aos Estados a competência de organizá-lo e administrá-lo em sua totalidade, ficando o sistema federal limitado à ação supletiva nos estritos limites das deficiências locais. Sòmente nos Territórios ficou com o Govêrno Federal a atribuição de organizar *todo* o sistema público. Como o sistema de ensino superior vem constituindo a parte dominante da ação supletiva federal, a atuação dêsse sistema federal sôbre o sistema dos Estados deve manifestar-se pela formação do professor de nível médio e superior.

Estando as escolas normais de formação do magistério primário ainda em nível médio, a sua organização, administração e fiscalização competem aos Estados, ficando-lhes assegurado o caráter regional, sem perda de seus aspectos nacionais, pela formação em nível superior do professor de curso normal.

Recebido em 2 de julho de 2022.

Aprovado em 18 de julho de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países?

Artur Gomes de Morais^{I,II}

Alexsandro da Silva^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4964>

Resumo

Neste artigo, analisa-se o que os currículos de seis diferentes países prescrevem, atualmente, sobre o ensino de leitura, compreensão e produção de textos escritos durante a etapa de educação infantil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental que teve como *corpus* os documentos curriculares nacionais do Brasil, de Portugal, do Canadá – Quebec, da França, do México e da Espanha, os quais foram tratados por meio da análise temática categorial de conteúdo. Os resultados evidenciaram que existe, em todos os currículos examinados, um compromisso com o letramento das crianças menores de 6 anos. Sem assumir o ensino de estratégias de compreensão de leitura e de produção de textos escritos específicas, os documentos prescrevem a promoção do interesse por ler e escrever textos, as habilidades de recontar histórias e de manusear suportes de escrita. Também defendem a produção de textos coletivos, tendo o professor como escriba, além das tentativas infantis de escrita individual, mesmo que notadas com grafias ainda não convencionais.

Palavras-chave: currículo; educação infantil; letramento.

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <agmorais59@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2325-0315>>.

^{II} Doutor em Psicologia pela Universitat de Barcelona (UB). Barcelona, Catalunha, Espanha.

^{III} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Caruaru, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <alexandro.silva2@ufpe.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-1943-8227>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

Abstract

Reading, comprehension and production of written texts in early childhood education: what do the curricula of six countries prescribe?

This article analyzes what the curricula of six different countries prescribe, nowadays, on the teaching of reading, comprehension and production of written texts during the early childhood education. To this end, a documentary investigation was carried out that had as a corpus the national curricular documents of Brazil, Portugal, Canada – Quebec, France, Mexico and Spain, which were treated through the categorical thematic analysis of content. Results demonstrated that, in all the curricular documents examined, there is a commitment to the literacy of children under six years of age. Not assuming the teaching of reading comprehension strategies nor the production of specific written texts, the documents prescribe the promotion of interest in reading and writing texts, the skills of retelling stories and handling writing aids. They also defend the production of collective texts, with the teacher playing the role of scribe, in addition to children's attempts at individual writing, even if they are written in non-conventional symbols.

Keywords: curriculum; early childhood education; literacy.

Resumen

Lectura, comprensión y producción de textos en la educación infantil: ¿Qué prescriben los currículos de seis países?

En este artículo se analiza lo que los currículos de seis países diferentes prescriben, actualmente, sobre la lectura, comprensión y producción de textos escritos durante la etapa de la educación infantil. Para ello, se realizó una investigación documental que tuvo como corpus los documentos curriculares nacionales de Brasil, Portugal, Canadá –Quebec, Francia, México y España–, que fueron tratados por medio de análisis temático categorial de contenido. Los resultados evidenciaron que existe, en todos los currículos examinados, un compromiso con la literacidad de los niños menores de seis años. Sin asumir la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura o de producción de textos específicos, los documentos prescriben la promoción del interés por leer y escribir textos, las habilidades de recuento de historias y de manejo de soportes de escritura. También defienden la producción de textos colectivos, teniendo al docente como escriba, además de los intentos de escritura individual de los niños, aunque anotados con grafías no convencionales.

Palabras clave: currículo; educación infantil; literacidad.

Introdução

Neste artigo, relatamos uma pesquisa, de natureza documental, que teve como objetivo examinar o que os currículos de seis países de línguas românicas (português, francês e espanhol), situados na Europa ou no continente americano (Brasil, Portugal, França, Canadá – Quebec, Espanha e México), prescrevem, atualmente, sobre o ensino de leitura, compreensão e produção de textos escritos durante a etapa de educação infantil.

Inicialmente, faremos uma revisão de como, há quase quatro décadas, quando ainda não usávamos o termo “letramento” nem o seu conceito, descobríamos que o fato de a criança vivenciar práticas nas quais compartilhava com adultos a leitura e a escrita de textos favorecia sua imersão no mundo da escrita. Em seguida, após situar nossa compreensão sobre currículos, examinaremos o que documentos brasileiros, anteriores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vinham prescrevendo para o tratamento das práticas letradas na etapa de educação infantil, tanto em nível nacional como municipal.

Posteriormente, descreveremos a metodologia adotada e os seis currículos examinados. As evidências decorrentes de nossas análises serão, então, apresentadas em blocos que especificam e discutem: i) os gêneros textuais prescritos pelos documentos para leitura na educação infantil; ii) as habilidades e os conhecimentos a serem promovidos em relação à leitura e à compreensão de textos escritos na educação infantil; iii) os gêneros e as práticas de escrita de textos a serem vivenciados com as crianças nessa etapa da escolarização básica.

Em nossas considerações finais, além de discutirmos as convergências e as singularidades dos currículos investigados, examinaremos como, no caso brasileiro, as recentes prescrições decorrentes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), imposta pelo Ministério da Educação (MEC), em 2019, podem representar um retrocesso ao que vinha sendo debatido e praticado tanto nas instâncias de pesquisa como nas instituições que acolhem crianças menores de 6 anos de idade.

Marco teórico

Para fundamentarmos teoricamente este estudo, dividimos esta seção em duas partes: “Efeitos da vivência de práticas de letramento antes da entrada no ensino fundamental”; e “Os currículos e as prescrições de documentos brasileiros a respeito da leitura e da escrita de textos na educação infantil”.

Efeitos da vivência de práticas de letramento antes da entrada no ensino fundamental

Desde o início dos anos de 1980, dispomos de evidências de que a participação em situações de leitura de textos que circulam socialmente

constitui uma condição fundamental para o sucesso no processo de alfabetização. No mundo anglo-saxão, autores como Scollon e Scollon (1981), Heath (1982) e Wells (1986) produziram evidências que atestaram o quanto a vivência precoce de experiências de letramento, no contexto familiar, geraria efeitos positivos no desempenho das crianças na escola. Estudos como os dos autores mencionados demonstraram que o fato de uma criança compartilhar com um adulto a leitura de contos de fadas ou de outras narrativas fazia com que ela (a criança), mesmo ainda não alfabetizada, incorporasse a linguagem própria de gêneros escritos do universo infantil, o que lhe permitiria melhor atender às expectativas escolares com relação à compreensão e à escrita de textos, logo após a etapa de alfabetização inicial.

No Brasil, na mesma década, investigações pioneiras também produziram evidências nessa direção. Em um estudo de caso intitulado *Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas*, Rego (1985) demonstrou que, mesmo ainda não tendo alcançado uma hipótese alfabética de escrita, Fabiana – a criança por ela acompanhada – já era capaz de inventar textos adequados, ao tentar ler as manchetes de um jornal ou uma página do livro de receitas da mãe. De modo semelhante, mesmo sem ainda poder escrever convencionalmente, a criança produzia poesias com rimas, ao querer escrever um poema para sua mãe, ou inventava histórias de ficção que já revelavam um domínio da macroestrutura textual das histórias infantis e a busca de um léxico e de uma sintaxe próprios daqueles gêneros escritos.

Em um estudo de caso longitudinal, divulgado inicialmente em 1990, Mayrink-Sabinson (1998) evidenciou que a convivência em um ambiente letrado e a participação em eventos de letramento mediados ativamente pelos adultos propiciava, desde muito cedo, a incorporação de usos e de funções da língua escrita por Lia, a criança cujo percurso foi acompanhado na investigação. Com pouco menos de 2 anos, Lia, por exemplo, rabiscava com uma caneta uma folha de papel, enquanto estava com o telefone de brinquedo no ouvido. Aos 2 anos e 7 meses, em outra situação relatada, a menina, ao brincar com a mãe de dar remédio ao seu urso de pelúcia, fazia de conta que lia uma bula de remédio, usando como suporte um toquinho de madeira que estava à sua disposição.

Em uma época na qual ainda não usávamos o termo e o conceito de letramento, despertávamos, portanto, para a necessidade de a escola investir na exploração de textos no ano dedicado à alfabetização e mesmo na pré-escola, como designávamos a etapa de educação infantil. Assim, há mais de 30 anos, Soares (1988) já alertava para a desaprendizagem das funções e das características da escrita provocada pelos pseudotextos apresentados às crianças nas cartilhas. Muitos pesquisadores e educadores passaram, então, a defender um ensino de língua por meio de textos (Geraldí, 1984) e, especialmente, no caso da alfabetização, de textos infantis da esfera literária (Rego, 1988).

Desde então, parece ter se constituído certo consenso quanto à relevância da participação de crianças pequenas em eventos e práticas

de letramento antes de saberem ler e escrever de modo convencional. Nesse sentido, a participação em rodas de leitura, em que o professor lê em voz alta histórias e outros gêneros textuais, e a vivência de situações de produção coletiva de textos, tendo o professor como escriba, tendem a ser propostas já bem frequentes nas salas de aula da educação infantil. O que parece constituir objeto de divergência nesse campo é a necessidade ou não do desenvolvimento de estratégias ou habilidades de compreensão leitora e de produção de textos com crianças menores de 6 anos, assim como de situações de reflexão sobre as palavras e as suas unidades internas.

Kleiman (2009), por exemplo, defende explicitamente o trabalho sistemático com projetos de letramento na educação infantil, ao mesmo tempo que propõe o desenvolvimento de experiências informais e assistemáticas de ensino e de aprendizagem do que designa como “código”. Nos cadernos da coleção *Leitura e escrita na educação infantil*, incorporada como material de formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) – educação infantil, percebemos a presença intensa de discussões em torno do letramento, mas não no que diz respeito à apropriação da notação alfabética (Brasil. MEC, [2016]).

O que currículos e outros documentos curriculares reguladores brasileiros anteriores à BNCC prescreviam com relação à leitura e à escrita de textos na educação infantil? Na próxima subseção, voltaremos nosso olhar para esse aspecto, com o objetivo de contextualizar, no âmbito nacional, o que tem sido proposto em nosso País.

Os currículos e as prescrições de documentos brasileiros a respeito da leitura e da escrita de textos na educação infantil

O termo “currículo”, cuja definição não é simples de precisar (Lopes; Macedo, 2013), corresponde sempre a uma seleção operada no interior da cultura de uma determinada sociedade, realizada com base em um conjunto maior de possibilidades (Forquin, 1993). Essas escolhas constituem, portanto, os saberes considerados legítimos para integrarem, em determinado contexto sócio-histórico e geográfico, o currículo escolar, de modo a refletir os interesses hegemônicos daqueles que ali detinham o poder de decidir ou de influenciar a definição de “o que ensinar”.

Além do documento formal instituído pelos ministérios ou departamentos da educação e pelas redes municipais e estaduais de ensino com a prescrição do que deve ser ensinado nas escolas (o chamado currículo prescrito), a noção de currículo engloba também as experiências de ensino e de aprendizagem vividas por estudantes e docentes no cotidiano escolar (o currículo vivido ou o currículo em ação). Neste artigo, usaremos o termo currículo em seu sentido mais estrito de documento curricular prescrito pelas instâncias oficiais às escolas de uma cidade, estado ou país, considerando que temos como foco de análise os currículos nacionais de seis diferentes países, incluindo o Brasil.

Nos 20 anos que antecederam a implantação da BNCC, em 2017, tivemos dois documentos nacionais que prescreviam o ensino a ser praticado na educação infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil. MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil. MEC, 2010).

No terceiro volume do RCNEI, na seção dedicada à “linguagem oral e escrita”, ressalta-se a importância de a escola propiciar um ambiente letrado, que favoreça o contato das crianças com o mundo da escrita. Ao mesmo tempo que defende o direito de as crianças produzirem escritas não convencionais, naquela etapa da escolarização, o documento, na seção relativa ao grupo de 4 a 6 anos de idade, destina dois tópicos aos temas “práticas de leitura” e “práticas de escrita”. Ali se defende a leitura de diferentes gêneros textuais nas rodas de conversa, bem como o relato de histórias. Os docentes são chamados a assumir o papel de escribas de textos produzidos coletivamente com o grupo-classe e a estimular as crianças a produzirem textos individuais, mesmo que ainda de modo não convencional (Brasil. MEC, 1998).

No final da década seguinte, as DCNEI, implementadas a partir do Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009, explicitam que:

[...] a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na educação infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e 'textos', mesmo sem saber ler e escrever. (Brasil. MEC. CNE, 2009, p. 15-16).

Como observam Brandão e Leal (2013), o tom desse documento é de aceitação e promoção de práticas vinculadas ao letramento e de ressalva ao ensino da escrita alfabética, sobre o qual as DCNEI optam por focalizar apenas o que não deve ser feito na escola. Entendemos que esse documento assume uma posição de não priorização da língua escrita como objeto de conhecimento, que é tratada no conjunto de linguagens, sem assumir nenhum lugar de destaque, apesar de as crianças estarem imersas no mundo da escrita e se interessarem, desde cedo, pelos seus usos e funções sociais e por sua notação.

Brandão e Leal (2013) analisaram os currículos de nove capitais brasileiras, relativos à educação infantil, visando identificar o que

propunham sobre o ensino do sistema alfabético e sobre as práticas de leitura e produção de textos. As autoras constataram que sete das nove propostas municipais orientavam os professores a promoverem situações de contato com a leitura e a estimularem o gosto e o interesse por ler e preconizavam situações de reconto ou conversas acerca dos textos lidos. Oito currículos sugeriam aos docentes que diversificassem os gêneros textuais e os suportes usados em tais ocasiões. Também verificaram que sete currículos orientavam os professores a atuarem como escribas de textos produzidos coletivamente com seus alunos.

De modo geral, as autoras perceberam que havia menos ênfase sobre o ensino da escrita alfabética do que sobre a promoção de práticas letradas com gêneros textuais escritos. Os documentos oscilavam entre a perspectiva de “alfabetizar letrando” (cinco dos nove currículos) e a posição que defende um “letramento sem letras” (três dos nove currículos), identificadas alguns anos antes por elas (Brandão; Leal, 2010). Além disso, havia um currículo que assumia a perspectiva de “preparação para a alfabetização”, por meio de atividades motoras e discriminação perceptiva.

Na seção a seguir, descreveremos a metodologia adotada na investigação, que, como já dissemos, objetivou analisar o que os currículos de seis diferentes países prescrevem, atualmente, sobre o ensino de leitura, compreensão e produção de textos escritos durante a etapa de educação infantil.

Metodologia

Considerando o documento como produto do contexto sócio-histórico no qual ele foi fabricado (Le Goff, 1990), realizamos uma pesquisa documental que teve como *corpus*, tal como já dito, seis currículos de seis países diferentes (Brasil, Portugal, Canadá – Quebec, França, México e Espanha) onde se falam línguas românicas (português, francês e espanhol). Em pesquisas dessa natureza, a geração dos dados consiste “[...] em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes” (Laville; Dionne, 1999, p. 168). Neste estudo, realizamos também, quando necessário, a tradução de trechos dos documentos selecionados.

No Quadro 1, sintetizamos uma descrição dos seis currículos que compuseram o *corpus* da pesquisa, detalhamos como a educação infantil era tratada em cada um deles e explicitamos alguns aspectos de sua organização geral. Buscamos também identificar os componentes específicos que enfocam o ensino e o aprendizado da leitura, da compreensão e da produção de textos escritos em tais documentos.

Quadro 1 – Breve descrição dos seis currículos analisados em sua organização geral e específica para o ensino de leitura e de produção de textos

	Brasil	Portugal	França	Canadá – Quebec	Espanha – Madri	México
Nome	<i>Base Nacional Comum Curricular</i>	<i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar</i>	<i>Programme d’Enseignement de l’École Maternelle</i>	<i>Programme Préscolaire</i>	<i>Decreto 17/2008, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las Enseñanzas de la Educación Infantil</i>	<i>Propuesta Curricular de la Educación Obligatoria</i>
Ano de implantação	2017	2016	2015	2017	2008	2016
Número de páginas (educação infantil)	19	110	19	36	23	Não há divisão
Separação em faixas etárias ou etapas escolares	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim
Nome do(s) componente(s) que enfoca(m) a língua escrita	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Domínio da linguagem oral e Abordagem à escrita	Mobilizar a linguagem em todas as suas dimensões	Linguagem	Linguagem verbal	Linguagem e Comunicação
Subseções específicas que enfocam leitura e produção de textos	Não há	Consciência linguística; Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; Identificação de convenções da escrita; e Prazer e motivação para ler e escrever.	A escrita: <ul style="list-style-type: none"> • ouvir a palavra escrita e compreender; • descobrir a função da escrita; • começar a produzir escritas e descobrir o seu funcionamento; • começar a escrever por conta própria. 	Leitura e Escrita.	Aproximação à língua escrita; Abordagem da literatura; e Língua estrangeira.	Língua materna e literatura. Espanhol, Língua materna e literatura. Línguas originárias, e Língua estrangeira. Inglês.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados gerados por meio da pesquisa documental foram tratados por intermédio da análise temática categorial de conteúdo (Bardin, 1979). Ao levarmos em conta o objetivo da investigação, elencamos três grandes categorias analíticas: i) os gêneros textuais prescritos pelos documentos

para leitura na educação infantil; ii) as habilidades e os conhecimentos a serem promovidos com relação à leitura e à compreensão de textos escritos na educação infantil; iii) os gêneros e as práticas de escrita de textos a serem vivenciados com as crianças nessa etapa da escolarização básica.

Objetivando maior exaustividade e rigor na categorização dos dados, os documentos foram analisados por dois pesquisadores independentes. Nos casos de divergência, que foram inferiores a 10% das categorizações realizadas, chegou-se a um consenso entre os dois ou se recorreu ao julgamento de um terceiro pesquisador da área.

Análises de resultados

Nesta seção, dividimos a análise dos resultados em dois momentos: as práticas de leitura de textos e a promoção da compreensão leitora; e as práticas de produção de textos escritos e os gêneros textuais que as crianças são convidadas a produzir.

As práticas de leitura de textos e a promoção da compreensão leitora

Que gêneros e portadores textuais as crianças deveriam explorar na educação infantil, em situações de leitura, segundo os currículos analisados? No Quadro 2, sintetizamos os dados referentes aos portadores e aos gêneros citados pelos documentos dos seis países.

Quadro 2 – Portadores e gêneros textuais propostos para leitura nos seis currículos analisados

País	Portadores de texto	Gêneros ou outras categorias de texto
Brasil	Livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> .	Poemas, histórias, fábulas, contos, canções, cantigas de roda e textos poéticos, parlendas, histórias de aventura, receitas, quadrinhos, anúncios, notícias, tirinhas, cardápios.
Portugal	Livros, <i>internet</i> .	Histórias.
França	Livros variados, cartazes, rótulos.	História, literatura infantil, textos documentais, cartas, mensagens eletrônicas.
Canadá – Quebec	Livros.	Histórias.
Espanha	Livros, revistas, periódicos, cartazes ou rótulos.	Textos literários, narrações, explicações, instruções ou descrições, contos, relatos, lendas, poesias, rimas ou adivinhações.
México	Livros.	Textos literários e informativos, histórias, convites.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Quadro 2, são sugeridos diferentes portadores de texto nas situações de leitura, sendo o livro o único suporte citado por todos os currículos. O cartaz é mencionado por três currículos, enquanto os rótulos aparecem em dois. Com relação aos gêneros, percebemos uma diversidade maior, além da predominância de gêneros da esfera literária, como história, conto, fábula, lendas e poemas, bem como exemplares da tradição oral, como canções, cantigas de roda e parlendas. Ao lado dos textos literários, identificamos também gêneros como receitas, instruções, relatos, convites e notícias, que foram citados, cada um, por apenas um currículo. Em alguns currículos, encontramos, por vezes, não propriamente gêneros, mas, sim, categorias mais amplas (textos literários, documentais, informativos) ou tipos textuais (narração, descrição). Entre os currículos analisados, a BNCC é o que propõe um conjunto mais diversificado de gêneros e de portadores textuais, seguida pelo *Decreto* espanhol.

Com relação às práticas de leitura propostas, encontramos, na BNCC, a prescrição de algumas habilidades que visam motivar as crianças bem pequenas e as pequenas a participarem de situações de leitura ou de, autonomamente, interessarem-se por diferentes suportes textuais: "(EI01EF02) demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas"; "(EI01EF03) demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas)" (Brasil. MEC, 2018, p. 49); e "(EI03EF08) selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e(ou) para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.)" (Brasil. MEC, 2018, p. 50). Além de evidenciar o papel do adulto como leitor-modelo, também se sugere que as crianças bem pequenas já venham a acompanhar "(EI02EF03) [...] a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita)" e que, mesmo as menores, sejam estimuladas a "(EI01EF05) imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar" (Brasil. MEC, 2018, p. 49).

No que diz respeito à compreensão de leitura, vemos, na BNCC, um menor investimento. Além de esperar-se que as crianças possam "(EI02EF05) relatar [...] histórias ouvidas" (Brasil. MEC, 2018, p. 49) – não explicitando se são relatos de textos lidos ou contados pelo adulto –, preconiza-se que os meninos e as meninas da última faixa etária possam "(EI03EF04) recontar histórias ouvidas [...], definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história" (Brasil. MEC, 2018, p. 49), também sem definição quanto ao formato das histórias ouvidas (contadas ou lidas). Cabe ressaltar que a discussão introdutória do campo de experiência "escuta, fala, pensamento e imaginação", que aparece antes da listagem de habilidades ou objetivos a ele concernentes, não aprofunda razões para a promoção da leitura e da compreensão de textos nem apresenta sugestões de atividades que as promovam.

As *Orientações Curriculares* de Portugal dedicam nada menos que oito páginas de seu texto à discussão e à prescrição de práticas ligadas ao

letramento. Ao começar a focar a abordagem à escrita, esse currículo esclarece que “não se trata de uma introdução formal e ‘clássica’, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita através do contacto e uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (Portugal, 2016, p. 66). Assim, a “[...] apropriação das funções da leitura e da escrita vai-se processando gradualmente, em contexto e através de uso” (Portugal, 2016, p. 67). Isso é exemplificado por meio de propostas que incluem também o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs):

[...] procurar com as crianças informações em livros ou na internet, cujo texto o(a) educador(a) vai lendo e comentando, de modo que as crianças interpretem o sentido, retirem suas ideias fundamentais e reconstruam a informação [...]. (Portugal. MEC, 2016, p. 68).

Os docentes são ainda estimulados, na leitura de uma história, a “[...] partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura [...], por exemplo, ler um título para que as crianças possam dizer do que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens [...]” (Portugal. MEC, 2016, p. 70). Como singularidade, no conjunto de currículos analisados, observamos que o documento português é o único a propor aos educadores “[...] envolve[r] as famílias nas práticas de leitura desenvolvidas no jardim de infância, incentivando a sua colaboração” (Portugal, 2016, p. 70).

Na França, o *Programme de l'école maternelle* assume que o desafio da escola é:

[...] habituar as crianças à recepção da linguagem escrita, a fim de que compreendam seu conteúdo. O ensino toma como tarefa a leitura e anima as trocas que se seguem à escuta [dos textos lidos]. A progressão reside essencialmente na escolha de textos mais e mais longos e distanciados da linguagem oral; se a literatura infantil tem aí um lugar de destaque, os textos documentais não devem ser negligenciados. (France, 2015, p. 8, tradução nossa).

Também orienta os docentes da educação infantil, afirmando que “[...] as crianças descobrem [as funções da escrita] utilizando diversos suportes (livros variados, cartazes, cartas, mensagens eletrônicas ou telefônicas, rótulos etc.) relacionados com as situações de sala ou os projetos [didáticos] que os tornam necessários” (France, 2015, p. 8, tradução nossa). A meta é que, ao final da educação infantil, as crianças possam “compreender textos escritos somente por meio de sua escuta” (France, 2015, p. 10, tradução nossa). Não há no documento, contudo, a discriminação de diferentes estratégias de compreensão leitora a serem promovidas antes dos 6 anos de idade.

O *Programme* da região de Quebec, no Canadá, no início da sua seção “Familiarizar-se com a escrita” (Canadá, 2017, p. 31, tradução nossa) sugere ao professor que observe se a criança “demonstra interesse por livros e histórias”, por “folhear livros página por página” e por “fazer de conta que lê, utilizando as ilustrações ou recordando uma história que já foi lida para

ela". Ao lado de objetivos mais gerais, como "descobrir para que servem a leitura e a escrita", há indicações de que a criança deverá conversar sobre uma história lida e "encontrar o começo de um livro e seu título", além de "reconhecer que alguns termos são ligados aos livros (por exemplo: uma página, um título, uma capa, um autor, um ilustrador)".

No caso do *Decreto* da Espanha, ao focar, especificamente, o ensino das crianças de 4 e 5 anos, no segundo ciclo da educação infantil, o currículo espanhol assume que, nessa etapa, espera-se que:

Meninos e meninas descubram e explorem os usos da leitura e da escrita, despertando e aprofundando seu interesse por elas. A utilização funcional e significativa da leitura e da escrita na sala de aula os levará, com uma intervenção educativa adequada, a iniciar-se no conhecimento de algumas das propriedades do texto escrito e de suas características convencionais, cuja aquisição se completará no primeiro ciclo da educação primária. (Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 2008, p. 12, tradução nossa).

No que concerne aos objetivos previstos, tanto na seção que remete à "aproximação da escrita", em geral, como naquela que se refere à "aproximação da literatura", encontramos prescrições de tipo atitudinal como:

[...] compreender, reproduzir e recriar alguns textos literários, mostrando atitudes de valorização, deleite e interesse para com eles [...];

[...] interesse e atenção à escuta de narrações, explicações, instruções ou descrições lidas por outras pessoas [...];

[...] e utilização da biblioteca com respeito e cuidado, valorização da biblioteca como recurso informativo de entretenimento e deleite (Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 2008, p. 13-14, tradução nossa).

Outros objetivos do *Decreto* espanhol remetem à compreensão leitora ou ao uso dos suportes de escrita e seus modos de manuseio:

[...] escuta e compreensão de contos, relatos, lendas, poesias, rimas ou adivinhações, tanto tradicionais como contemporâneas, como fonte de prazer e de aprendizagem [...].

[...] uso, gradualmente autônomo, de diferentes suportes da língua escrita como livros, revistas, periódicos, cartazes ou rótulos. (Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 2008, p. 14).

O tom geral, ao tratar da compreensão de leitura, é também amplo e sem especificações, como nesse último objetivo.

Por fim, ao examinar a *Propuesta Curricular* mexicana, encontramos uma série de objetivos vinculados ao letramento das crianças da etapa pré-escolar. Nesse documento, na seção temática "Uso da biblioteca", propõe-se levar as crianças menores de 6 anos tanto a "explorar os acervos e selecionar textos para acompanhar a leitura feita por pessoas à sua volta" como "promover a manipulação e 'leitura' autônoma de livros". No âmbito da familiarização e compreensão, encontramos ainda objetivos como: "predizer o conteúdo de textos literários e informativos a partir dos

indicadores textuais do portador” e “expressar opiniões sobre as histórias e os textos literários” (México, 2016, p. 71-74, tradução nossa).

No campo formativo que trata de “Língua materna e literatura – línguas de origem”, a *Propuesta Curricular* mexicana também traz uma série de objetivos que remetem ao letramento nas diversas línguas indígenas do país. Nessa seção do documento, os docentes são chamados a favorecer nas crianças a visão de que seu país é uma nação multilíngue. Para tanto, também nas diversas línguas dos povos originais, deverão ser praticados na educação infantil objetivos como “identificar situações de escrita em casa e na comunidade”; “seguir ou dar instruções para elaborar um convite ou um livro”; “antecipar títulos e conteúdos de um texto”; e “explorar em vídeos e livros se há outras culturas que fazem algo parecido” (México, 2016, p. 82-88, tradução nossa).

As práticas de produção de textos escritos e os gêneros textuais que as crianças são convidadas a produzir

Na BNCC, encontramos a indicação de um objetivo de aprendizagem que envolve a produção coletiva de textos escritos (reconto de história), tendo o professor como escriba, além de três objetivos de aprendizagem relacionados à escrita espontânea de textos pelas crianças: “(EI03EF01) expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”; “(EI03EF05) recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba” (Brasil. MEC, 2018, p. 49); “(EI03EF06) produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa”; e “(EI03EF09) levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea” (Brasil. MEC, 2018, p. 50). Não há, porém, nenhum desdobramento desses objetivos em orientações didáticas para o(a) professor(a).

As *Orientações Curriculares* de Portugal também propõem, mesmo que de modo amplo, objetivos de aprendizagem relacionados tanto à produção de textos escritos, tendo o adulto como escriba, quanto à escrita espontânea de textos pela criança. Uma das aprendizagens a serem promovidas, segundo o documento, consiste em usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros” (Portugal, 2016, p. 68). Essa aprendizagem poderia ser observada, por exemplo, quando a criança:

[...] utiliza e(ou) sugere a utilização da linguagem escrita no seu dia a dia, em tarefas diversas, com funções variadas, quer solicitando o apoio de um adulto quer de modo autônomo, mesmo sem saber ler e escrever [ou] pede aos adultos que lhe leiam ou escrevam numa situação concreta, para responder a uma necessidade. (Portugal, 2016, p. 68).

O documento curricular de Portugal explicita ainda como o(a) educador(a) pode promover essas aprendizagens:

[...] usando diversas formas de utilização da escrita (realização de cartazes informativos construídos e ilustrados com as crianças, escrita em conjunto de cartas com diversas finalidades e para diferentes destinatários etc.) [...];

[...] lendo e falando sobre as notícias do jornal e da televisão e escrevendo notícias relatadas pelas crianças, de forma a levá-las a perceberem e a utilizarem a função informativa da linguagem escrita e a compreenderem as especificidades da estrutura deste tipo de texto [...];

[...] envolve as crianças na escrita de avisos e mensagens para as famílias (visitas de estudo, atividades, acontecimentos etc.); lê e escreve com e para as crianças, utilizando diferentes tipos de texto, ilustrando assim como se pode usar a leitura e a escrita [...];

[...] cria oportunidades para a criança 'imitar' a escrita e a leitura da vida corrente, através da introdução de material diversificado de leitura e de escrita em diferentes áreas da sala. (Portugal, 2016, p. 69).

No *Programme de l'école maternelle* da França, a meta é a de que, ao final da educação infantil, as crianças possam "participar oralmente da produção de um escrito", além de "saber que não se escreve como se fala" (France, 2015, p. 11, tradução nossa). Entre os objetivos visados, prescrevem-se os seguintes: "começar a produzir escritos e descobrir o seu funcionamento" e "começar a escrever autonomamente". Com relação ao primeiro objetivo, que se relaciona à produção coletiva de textos tendo o professor como escriba, o documento propõe que:

É o professor quem decide quando as crianças estão prontas para assumir uma parte das atividades que os adultos realizam com a palavra escrita. [...] Esse apoio parcial é feito na produção [coletiva do texto] e, em grande parte, com a ajuda de um adulto. (France, 2015, p. 9, tradução nossa).

O *Programme* da França menciona também que "qualquer produção de escritos requer diferentes etapas e, portanto, tempo antes de ser bem-sucedida" (France, 2015, p. 9, tradução nossa). Entre essas etapas, duas são explicitadas: a elaboração oral preliminar do texto, que "[...] permite a tomada de consciência das transformações necessárias de um enunciado oral em frases a serem escritas", e o ditado do texto oral ao adulto, que é "a escrita em si" (France, 2015, p. 9, tradução nossa). Não há, todavia, explicitação das operações de revisão e de reelaboração de textos produzidos.

Quanto ao segundo objetivo, que se refere às escritas não convencionais de textos pelas próprias crianças, o documento francês assume que: "no final da educação infantil, as crianças começam a ter recursos para escrever, e o professor incentiva-as a fazê-lo ou valoriza suas tentativas espontâneas de escrita" (France, 2015, p. 9, tradução nossa). Nesse sentido, propõe que:

As primeiras tentativas de escrita permitem ao professor ver que as crianças começam a compreender a função e o funcionamento da escrita, mesmo que só aos poucos elas aprendam as suas regras. Ele

[o professor] comenta esses textos com seus autores (o que eles queriam dizer, o que escreveram – o que evidencia que eles já têm conhecimento sobre textos escritos), depois escreve [o texto] em francês escrito padronizado, destacando as diferenças [entre as duas versões]. (France, 2015, p. 11, tradução nossa).

O *Programme de l'éducation préscolaire* de Quebec, Canadá, sugere, no componente "Familiarizar-se com a escrita", que o professor observe se a criança, sozinha ou com um pouco de ajuda, "[...] escreve uma palavra ou uma história à sua maneira (rabiscos, símbolos ou letras misturadas)" (Canadá, 2017, p. 61, tradução nossa). Ao lado desse objetivo, que se refere à escrita espontânea de textos, propõe, como pista de intervenção, que com ajuda do adulto a criança seja convidada a "[...] participar da escrita de histórias coletivas ou individuais (ditar [o texto] ao adulto)" (Canadá, 2017, p. 61, tradução nossa). Não há, porém, no documento, indicação mais detalhada das práticas de produção coletiva de textos tendo o adulto como escriba nem de escrita não convencional pelas próprias crianças.

No *Decreto* de Madrid, Espanha, que diz respeito ao segundo ciclo da educação infantil, não aparecem, especificamente, objetivos ou conteúdos relativos à produção de textos escritos. Menciona-se apenas o amplo objetivo: "iniciar-se nos usos sociais da leitura e da escrita, explorando seu funcionamento e valorizando-os como instrumento de comunicação, informação e diversão" (Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 2008, p. 19, tradução nossa). No que concerne aos conteúdos previstos na seção "Aproximação à língua escrita", encontramos apenas duas indicações que se relacionam à escrita de textos, sendo uma de natureza procedimental e a outra, atitudinal: "uso da escrita para cumprir propósitos reais" e "gosto por produzir mensagens com traços cada vez mais precisos e legíveis" (Comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 2008, p. 20, tradução nossa). Não há, portanto, nesse documento, investimento no eixo da produção de textos escritos, sejam eles notados pelas próprias crianças, sejam eles produzidos tendo o professor como escriba.

Por fim, na *Propuesta* mexicana, encontramos diversos objetivos relacionados à produção de textos escritos na etapa pré-escolar. Na seção temática "Produção e correção de textos", propõe-se como objetivo: "construir textos coletivos, com a ajuda da educadora, experimentando diversos recursos linguísticos e gráficos" (México, 2016, p. 72, tradução nossa). Na seção "Ler, compartilhar, produzir e interpretar narrações", encontramos como objetivos: "elaborar uma narrativa e ditá-la à educadora" e "revisar as narrativas e corrigi-las coletivamente" (México, 2016, p. 72, tradução nossa). No âmbito da análise de meios de comunicação diversos – impressos (como revistas e periódicos) e digitais (como *blogs* e redes sociais) –, observamos, ainda: "criar coletivamente, com o apoio da professora, convites, circulares e textos simples para convidar os pais para um evento escolar" e "elaborar um pôster para promover esse evento" (México, 2016, p. 74, tradução nossa).

Além daqueles relativos à produção e à revisão coletiva de textos, tendo a professora como escriba, localizamos também, na *Propuesta* mexicana, um objetivo envolvendo a escrita espontânea de textos, que

aparece na seção “Produção de uma diversidade de textos com fins pessoais”: “expressar, por meio de desenhos e tentativas de escrita, a relação do aluno com o ambiente imediato” (México, 2016, p. 74, tradução nossa). No campo formativo que se refere à “Língua materna e literatura – línguas de origem”, a *Propuesta* indica, na seção “Produção e interpretação de textos escritos”, os seguintes objetivos relacionados à escrita de textos nas diferentes línguas dos povos originais: “produzir um livro com texto e imagens”; “produzir um convite”; e “corrigir textos” (México, 2016, p. 78, tradução nossa). Tal como no caso da leitura de textos, pareceu-nos que as prescrições explicitadas nesse campo voltado às línguas indígenas assumiam um tom mais difuso, sem explicitar, na maioria das vezes, gêneros textuais ou procedimentos didáticos.

No tocante aos gêneros textuais que as crianças são convidadas a produzir, percebemos que os documentos curriculares analisados tendiam, muitas vezes, a não os delimitar, usando, de modo genérico, o termo “textos” em vez de nomear os gêneros a serem produzidos. Ao lado de alguns gêneros (histórias, cartas, notícias, avisos, convites, circulares), foram citados também mensagens e narrações, que não constituem propriamente gêneros de texto. No caso de produções espontâneas individuais, os currículos que estimulavam a produção de escritas ainda sem convencionalidade tendiam a tratar, conjuntamente, as tentativas de escrever palavras, frases e textos.

Considerações finais

Ao tentarmos construir uma visão final do que é prescrito nos seis currículos por nós examinados, chegamos à conclusão de que, sim, existe em todos eles um compromisso com a promoção do letramento das crianças ao final da educação infantil. Ressaltamos que foram enormes as variações no investimento que fazem em detalhar e argumentar, com os educadores que utilizarão aquelas prescrições, as razões para envolver as crianças em um variado universo de gêneros, suportes e práticas com textos escritos. Houve documentos em que tais propostas apareceram como objetivos listados em textos curtos e outros em que eram apresentadas em dezenas de páginas. Apesar disso, todos os seis currículos tenderam a priorizar:

- i) o desenvolvimento de atitudes de curiosidade, interesse e prazer no uso de textos literários ou não;
- ii) a progressiva apropriação de conhecimentos sobre as funções, os usos e os modos de manuseio do conjunto de textos e suportes explorados;
- iii) a contextualização da presença dos textos – lidos para a turma ou escritos pelas próprias crianças – no conjunto de situações didáticas vividas no cotidiano da sala de aula;
- iv) o desenvolvimento de práticas de produção coletiva de textos, tendo o professor como escriba, e a escrita espontânea de textos pelas crianças (à exceção do *Decreto* espanhol, que não explicita claramente essas duas modalidades de escrita).

Com relação à promoção da compreensão de leitura entre crianças menores de 6 anos, cabe ressaltar que todos os currículos analisados tendiam a não especificar um ensino sistemático de estratégias de compreensão de leitura, preconizando como estratégia didática, sobretudo – ou exclusivamente –, a conversa acerca dos textos ou o reconto das narrativas ficcionais lidas pelo adulto. Apenas nos casos de Portugal e do México, encontramos uma breve menção à estratégia de antecipação (predição) do conteúdo do texto a ser lido. Essa opção é feita apesar de dispormos de uma ampla literatura acumulada, desde os anos de 1990, sobre a adequação e a possibilidade de desenvolver-se um ensino voltado à exploração de estratégias de compreensão de leitura específicas ainda durante a educação infantil (Solé, 1998; Fontes; Cardoso-Martins, 2004).

Lembramos que, no caso da BNCC brasileira, o problema da não especificação de competências de compreensão leitora a serem ensinadas permanece no que é prescrito para os dois primeiros anos do ensino fundamental. Como observam Moraes, Silva e Nascimento (2020), é só a partir do terceiro ano dessa etapa que a BNCC preconiza o aprendizado de habilidades como inferir e identificar a ideia central de um texto.

No que diz respeito à produção de textos escritos antes do ensino fundamental, percebemos que os currículos analisados assumem que as crianças menores de 6 anos são capazes de produzir textos escritos, seja com a mediação do(a) professor(a), seja escrevendo de próprio punho produções não convencionais. Desse modo, reconhecem, em maior ou menor grau, que a escrita de textos constitui uma meta a ser atingida na educação infantil, conforme salientado em orientações oficiais brasileiras destinadas a professores dessa etapa (Girão; Brandão, 2011).

Contudo, os currículos tendiam a não demonstrar atenção, no caso da produção compartilhada, com a indicação de objetivos e/ou orientações relacionados às operações de planejamento, revisão e reelaboração dos textos produzidos. No que tange à revisão e à reelaboração, a exceção é a *Propuesta* do México, que aponta objetivos com relação a esses aspectos. Além disso, o fato de a escrita de textos aparecer preconizada em objetivos que previam, conjuntamente, a produção de rabiscos, palavras ou textos parece indicar uma priorização da expressão espontânea, em lugar de um ensino mais sistematizado da produção escrita de certos gêneros textuais antes do ensino fundamental.

Em uma época na qual discutimos a multimodalidade dos gêneros textuais e a sua presença em todos os componentes curriculares da educação escolar, outros dois aspectos nos chamaram atenção. Por um lado, a baixa ocorrência de sugestões de consulta e de leitura de textos disponíveis nas diferentes tecnologias da informação a que muitas crianças hoje têm acesso ou mesmo ao registro de textos escritos ou multimodais usando tais tecnologias. Por outro, pareceu-nos ainda predominar um tratamento pouco multidisciplinar da leitura e da produção de textos, já que, ao examinarmos o que era prescrito em outros campos de experiências (ou componentes curriculares), mesmo naqueles ligados aos mundos da natureza e sociedade, não encontrávamos sistematicamente propostas

de ler-se e produzir-se textos ao promover a curiosidade e os conhecimentos infantis naqueles domínios.

Quarenta anos após pesquisadores terem evidenciado que a participação em situações de leitura e produção de gêneros escritos de circulação social favorece a alfabetização e a apropriação da linguagem escrita pelas crianças da educação infantil, vimos que, nos documentos curriculares dos diferentes países que analisamos, aquelas descobertas têm sido incorporadas pelo campo educacional e transformadas em prescrição oficial para o tratamento da modalidade escrita da língua na etapa anterior ao ensino fundamental.

No atual contexto brasileiro, as pressões, a partir de 2019, do MEC e de certos grupos de empresários pela imposição da PNA (Brasil. MEC, 2019) podem constituir um retrocesso com consequências, a nosso ver, nada louváveis. Por um lado, os métodos fônicos preconizados por tal política adiam a experiência das meninas e dos meninos da educação infantil com a leitura e a produção de textos reais, em nome de um precoce ensino repetitivo e controlado das relações entre fonemas e grafemas. Por outro, o reducionista conceito de "literacia familiar", baseado na PNA e em seu correlato programa "Conta pra mim", parece querer transferir para as famílias – o *homeschooling* – a responsabilidade de propiciar às crianças pequenas a vivência de situações de leitura e de conversa sobre textos que, do ponto de vista literário, são muito pobres, porque são marcados por um viés moralista e reescritos por escritores não profissionais. Além de descumprir as prescrições da BNCC, tal retrocesso atingiria, mais uma vez, os filhos das camadas populares, aqueles que mais dependem da escola para poder viver significativas oportunidades de letramento. Concluímos ressaltando que nada semelhante foi por nós encontrado na BNCC nem nos currículos dos outros cinco países que examinamos.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31. (Coleção Língua Portuguesa na Escola).

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Propostas curriculares para a educação infantil: orientações sobre a alfabetização e o letramento das crianças. In: NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas: Leitura Crítica, 2013. p. 137-159.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Leitura e escrita na educação infantil*. [Brasília, DF, 2016]. Disponível em: <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.MEC.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). *Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2009. Seção 1, p. 14.

CANADA. Québec. Ministère de l'Éducation. *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire*. Québec, [2017]. Disponible: <<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/prescolaire/>>. Consulté le: 28 juin. 2022.

COMUNIDAD DE MADRID. Consejería de Educación. Decreto nº 17, de 6 de marzo 2008. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, Comunidad de Madrid, 12 de marzo de 2008. Disponible en: <https://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/2008/03/12/06100.pdf>. Acceso en: 10 maio 2022.

FONTES, M. J. O.; CARDOSO-MARTINS, C. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 83-94, 2004.

FORQUIN, J.-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar*. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. *Programme de l'école maternelle*. [S.l.], 2015. Disponible: <<http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>>. Consulté le: 4 mai 2015.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIRÃO, F. M. P.; BRANDÃO, A. C. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na educação infantil. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA E. C. S. (Org.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 117-137. (Coleção Língua Portuguesa na Escola).

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. *Language in Society*, New York, v. 11, p. 49-76, 1982.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa e ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinere. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2013.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 87-120.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública (SEP). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Ciudad de México: SEP, 2016.

MORAIS, A. G.; SILVA, A.; NASCIMENTO, G. S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, jan./dez. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direção Geral da Educação, 2016.

REGO, L. L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 66, n. 152, p. 5-27, 1985.

REGO, L. L. B. *Literatura infantil: uma nova perspectiva para a alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD, 1988.

SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood: Ablex, 1981.

SOARES, M. B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 8, p. 16-23, 1988.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

WELLS, G. Preschool literacy: related activities and success in school. In: OLSON, D. et al. (Org.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of literacy*. Cambridge: Cambridge University, 1986. p. 229-255.

Recebido em 4 de junho de 2021.

Aprovado em 14 de fevereiro de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores do Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Andreia Nakamura Bondezan^{I,II}

Claudia Gallert^{III,IV}

Jacqueline Maria Duarte Lewandowski^{V,VI}

Jessica Fernanda Wessler Ferreira^{VII,VIII}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5019>

Resumo

A reserva de vagas para pessoas com deficiência em processos seletivos para o ensino superior tem se constituído como política afirmativa de garantia de acesso a esse nível. O Instituto Federal do Paraná (IFPR) possui relevância nesse contexto, pois oferta ensino superior e está submetido à Lei de Cotas, portanto, reserva vagas para pessoas com deficiência. Este artigo apresenta os resultados da análise documental descritiva sobre como se efetivou a reserva de vagas nos editais de processos seletivos para o ensino superior no IFPR entre 2012 e 2019, com ênfase nas cotas para pessoas com deficiência, relacionando os dados encontrados com as normativas institucionais e com a legislação sobre o tema. A análise permitiu, ainda, observar informações referentes à expansão da oferta de ensino superior no IFPR e suas implicações para as vagas reservadas às pessoas com deficiência. A pesquisa demonstrou que a reserva de vagas para pessoas com deficiência foi objeto de preocupação do IFPR desde seu primeiro ano de atuação, em 2009, mas que o processo de implantação dessa política foi marcado por avanços e recuos no período examinado.

Palavras-chave: ensino superior; inclusão educacional; reserva de vagas.

^I Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Campo Mourão, Paraná, Brasil. *E-mail*: <andreia.bondezan@unespar.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-3196-5940>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil.

^{III} Instituto Federal do Paraná (IFPR). Cascavel, Paraná, Brasil. *E-mail*: <claudia.gallert@ifpr.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0071-6503>>

^{IV} Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, Paraná, Brasil.

^V Instituto Federal do Paraná (IFPR). Cascavel, Paraná, Brasil. *E-mail*: <jacqueline.lewandowski@ifpr.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-7507-0941>>.

^{VI} Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, Paraná, Brasil.

^{VII} Instituto Federal do Paraná (IFPR). Cascavel, Paraná, Brasil. *E-mail*: <jessica.ferreira@ifpr.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-1708-3039>>.

^{VIII} Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, Paraná, Brasil.

Abstract

Quotas for people with disabilities in higher education courses at Instituto Federal do Paraná (IFPR)

The reservation of seats to people with disabilities in the admission processes of higher education institutions constitutes an affirmative action policy to guarantee access to this level of education. The Instituto Federal do Paraná (IFPR) matters in this context because it is a higher education institution and is under the Lei de Cotas (Quota Law), therefore, it reserves seats for people with disabilities. This article presents the results of a descriptive documental analysis on how positions were reserved in the admission call notice for the higher education seats at the IFPR between 2012 and 2019, with emphasis on quotas for people with disabilities, related to data found with institutional regulations and legislation on the subject. The analysis also enabled the observation of data referring to the expansion of the offer of higher education in the IFPR and its implications on the seats reserved for people with disabilities. The research showed that the reservation of vacancies for people with disabilities raised the concern of the IFPR from its first year of operation, in 2009, while this policy's implementation process was marked by advances and setbacks in the analyzed period.

Keywords: admission seat reservation; higher education; inclusion.

Resumen

Cuotas para personas con discapacidad en cursos de educación superior en el Instituto Federal do Paraná (IFPR)

La reserva de vacantes para personas con discapacidad en los procesos de selección para la educación superior se ha constituido como una política afirmativa para garantizar el acceso a este nivel. El Instituto Federal do Paraná (IFPR) es relevante en este contexto, ya que ofrece educación superior y está sujeto a la Ley de Cuotas, por lo tanto, reserva plazas para personas con discapacidad. Este artículo presenta los resultados del análisis documental descriptivo sobre cómo se realizó la reserva de vacantes en las convocatorias de los procesos de selección para la educación superior en el IFPR entre 2012 y 2019, con énfasis en las cuotas para personas con discapacidad, relacionando los datos encontrados con las normativas institucionales y con la legislación sobre el tema. El análisis también permitió observar informaciones sobre la ampliación de la oferta de educación superior en el IFPR y sus implicaciones para las plazas reservadas para personas con discapacidad. La investigación mostró que la reserva de vacantes para este público fue objeto de preocupación del IFPR desde su primer año de funcionamiento, en 2009, pero que el proceso de implementación de esta política estuvo marcado por avances y retrocesos en el período examinado.

Palabras clave: educación superior; inclusión; reserva de vacantes.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre como vem constituindo-se a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Observamos uma carência de pesquisas sobre esse tema no âmbito do IFPR, pois, além de escassas, as poucas investigações localizadas que versam sobre a inclusão da pessoa com deficiência tiveram como recorte o ensino médio¹.

Ademais, Mendes (2017) identificou que, embora a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino² tenha se tornado obrigatória a partir da Lei nº 13.409/2016, pelo menos 13 dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) praticavam a reserva de vagas para esse público antes da obrigatoriedade legal, entre eles, o IFPR.

Da mesma forma, Cabral (2018) verificou que 31 universidades estaduais e federais possuíam políticas de ações afirmativas para ingresso em seus cursos anteriormente à Lei nº 12.711/2012, sendo que, destas, apenas 7 previam a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Percebe-se, portanto, a relevância dos IFs no processo de inclusão desse público, uma vez que se caracterizam como instituições de ensino federais, públicas, gratuitas e, sobretudo, inclusivas. Segundo Pacheco (2010), os IFs foram criados com o papel de garantir ações para a inclusão dos setores sociais que, historicamente, foram aliados dos processos de desenvolvimento do País.

Nesse sentido, observamos que o conceito de inclusão social é citado entre os valores institucionais nas três edições do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR (2009a, 2014b, 2018b). No PDI-IFPR em vigor, a inclusão social também consta como um objetivo estratégico para “manter e acompanhar o sistema de cotas a fim de garantir o IFPR como uma instituição inclusiva” (IFPR, 2018b, p. 32).

No tocante à inclusão da pessoa com deficiência, o Estatuto do IFPR estabelece a “inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas” (IFPR. Consup, 2011, p. 5) entre os princípios norteadores a serem observados pela instituição.

Com base nessas constatações, percebemos a relevância de se analisar como se constituiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência no IFPR. Silva (2020) contribuiu com esse debate ao comparar as formas de aplicação da Lei nº 13.409/2016 nos IFs da região Sul. No presente trabalho, o foco foi o processo de implantação da política de reserva de vagas no ensino superior no IFPR, com ênfase nas cotas para pessoas com deficiência.

Para isso, analisamos os editais de processos seletivos para ingresso nos cursos superiores do IFPR publicados entre 2012 e 2019, relacionando os resultados encontrados com a legislação e as normativas institucionais sobre o tema. A análise permitiu, ainda, mensurar a expansão da oferta de ensino superior na instituição e seus impactos na reserva de vagas para pessoas com deficiência.

¹ Trata-se das pesquisas: Goessler (2016) e Yanaga (2017), que analisaram a inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio no IFPR; e Silva (2020), que analisou a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos Institutos Federais da região Sul do Brasil, sem focar um nível de ensino específico.

² Neste texto, utilizamos a expressão *instituições federais de ensino* para tratar do conjunto de instituições regidas pela Lei nº 12.711/2012, ou seja, as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio, dentre as quais estão incluídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O recorte temporal considerou o primeiro edital de processo seletivo para o ensino superior localizado nesta investigação e o edital publicado em 2019. A partir de 2020, não houve regularidade na publicação desses editais no IFPR em decorrência dos impactos da pandemia de covid-19, por isso, eles foram excluídos deste estudo.

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, teve como primeira etapa o levantamento da legislação que versa sobre a reserva de vagas nas instituições federais de ensino; das normativas institucionais do IFPR acerca do tema; e dos editais dos processos seletivos dos cursos superiores do IFPR. Posteriormente, realizamos uma análise descritiva, por meio de recorte temporal, buscando as categorias e os critérios de cotas que foram instituídos pelas normativas institucionais e pela legislação. Em seguida, analisamos como foi efetivada a reserva de vagas nos editais, visando identificar mudanças, permanências e ausências, relacionando com os resultados encontrados nas normativas institucionais e na legislação sobre o tema.

No decorrer da análise dos editais, observamos a ampliação da oferta do ensino superior no IFPR no período e procuramos estabelecer relações com as cotas para as pessoas com deficiência e com a legislação estudada.

As legislações examinadas foram: as Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016; os Decretos nº 7.824/2012 e nº 9.034/2017; e as Portarias Normativas MEC nº 18/2012 e nº 9/2017. As normativas institucionais analisadas foram: a Resolução IFPR/Consup nº 7/2009; o Estatuto do IFPR (IFPR, Consup, 2011); e os PDIs-IFPR (IFPR, 2009a, 2014b, 2018b). Além disso, foram examinados oito editais do IFPR (2012, 2013, 2014a, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Não abordamos os aspectos históricos e sociais que propulsionaram as alterações na legislação nem seu processo de elaboração e tramitação; no entanto, salientamos a relevância destes para a regulamentação que vai se consolidando e seu impacto na prática da reserva de vagas.

Iniciamos a discussão tecendo algumas considerações sobre o acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior no Brasil, para, então, passarmos para a apresentação e discussão dos dados referentes à expansão da oferta desse nível no IFPR e suas implicações para a reserva de vagas às pessoas com deficiência, a fim de situar a instituição em relação à temática. Na sequência, expomos os dados da implantação das cotas nos editais, relacionando-os com os resultados encontrados nas normativas institucionais e na legislação.

Compreende-se que a reserva de vagas, isoladamente, não é garantia de inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior; para tal, faz-se necessário desenvolver, de forma articulada ao acesso, ações para a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos. No entanto, elegemos, como recorte para o presente estudo, a reserva de vagas como política de acesso ao ensino superior por compreendermos que, sem o acesso, as ações para permanência e êxito também não ocorrem. Entende-se, ainda, que essa abordagem não permite compreender a totalidade do fenômeno da inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior no IFPR, mas contribui para o debate sobre o tema.

Processo de in/exclusão das pessoas com deficiência no ensino superior

No Brasil, o ensino superior possui um histórico de atendimento a um grupo pequeno e exclusivo, ou seja, parte da elite (Almeida, 2012). Nesse contexto, grupos de baixa renda, formados em grande número por pretos e pardos, e grupos minoritários, como indígenas e pessoas com deficiência, ficaram excluídos desse nível. Segundo Heringer (2018), a desigualdade social no País, que possui um grande número de instituições de ensino superior (IES) privadas, é a principal razão da baixa frequência desses grupos nesse nível de ensino.

De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2019, 88,4% das IES no Brasil são privadas. Dessa forma,

[...] os estudantes de menor renda, em sua maioria pretos e pardos, que em geral frequentaram escolas públicas de menor qualidade na educação básica, não têm muitas opções a não ser tentar ingressar em instituições de educação superior privadas, pelas quais têm que pagar. Estas instituições em sua maioria são de menor qualidade se comparadas com as públicas, e oferecem, na maioria dos casos, diplomas de menor prestígio no mercado de trabalho. (Heringer, 2018, p. 9).

O número insuficiente de universidades públicas, a impossibilidade de pagamento de mensalidades e as condições precárias para realização da educação básica são fatores que concorrem para esse quadro de exclusão. Heringer (2018) explica que, diante de movimentos sociais em busca da democratização do acesso ao ensino superior, a partir dos anos 2000, o governo brasileiro iniciou a criação de políticas públicas para esse acesso, dentre as quais destaca: a expansão do sistema universitário público, com a criação de 18 universidades federais entre 2003 e 2014; a expansão das universidades federais já existentes; a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni); a ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); a expansão e criação dos IFs; e as políticas de ação afirmativa, beneficiando diferentes públicos.

Essas ações contribuem significativamente com o processo de democratização do ensino superior e, neste estudo, abordamos duas delas: a criação dos IFs, tendo, como recorte, o IFPR, e as políticas de ações afirmativas de reserva de vagas.

As políticas de ação afirmativa baseiam-se:

[...] em críticas à ideia da igualdade de direitos como meio de obtenção da igualdade social, acreditam, portanto, que os grupos ou pessoas socialmente desfavorecidos partem em desigualdade de possibilidades e têm menos chances de inclusão. (Basso-Poletto; Efrom; Beatriz-Rodrigues, 2020, p. 5).

No Brasil, uma importante ação afirmativa para a garantia do acesso ao ensino superior a grupos historicamente excluídos foi a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas instituições federais de ensino e que ficou conhecida como Lei de Cotas. Essa lei instituiu as cotas para pretos,

pardos e indígenas e, como asseveram Basso-Poletto, Efrom e Beatriz-Rodrigues (2020), trouxe para discussão temas polêmicos, como o racismo e a desigualdade social, o que contribui para as mudanças necessárias no cenário brasileiro.

Para os apoiadores, as mudanças no acesso ao ensino superior refletem em benefícios em outras esferas: desde direitos humanos, até razões mais práticas, de tipo econômico e de novas possibilidades de desenvolvimento social, sem falar na superação e prevenção da pobreza e marginalização. (Basso-Poletto; Efrom; Beatriz-Rodrigues, 2020, p. 6).

No entanto, a reserva de vagas para pessoas com deficiência só foi regulamentada mais tarde, com a Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, constituindo, assim, as cotas para autodeclarados pretos e pardos, para indígenas e para pessoas com deficiência.

Em 2019, a matrícula de pessoas com deficiência em cursos de graduação ainda é muito pequena, perfazendo 0,6% do total (Brasil. Inep, 2021). Embora esse percentual esteja longe do esperado, em comparação ao Censo da Educação Superior de 2009, o número de matrículas no ensino superior foi de 20.530 para 50.638. Esses dados refletem um crescimento expressivo nas matrículas desse público, no período de 2009 a 2019. A evolução dessas matrículas de 2009 a 2019 consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotados – Brasil – 2009-2019

Ano	Matrículas de alunos com deficiência	Percentual em relação ao total de matrículas em cursos de graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	50.638	0,6%

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2017, 2021).

Podemos observar um aumento expressivo nas matrículas de pessoas com deficiência após a Lei nº 13.409/2016. No período anterior à lei, houve aumento de 15.361 matrículas em sete anos. Após a referida lei, constata-se o aumento de aproximadamente o mesmo número de matrículas (14.747) em apenas três anos, reafirmando, portanto, a necessidade de políticas públicas que assegurem o direito à educação.

Marques (2018), em levantamento realizado pela *Folha de São Paulo*, identificou que cerca de 1.500 pessoas com deficiência estavam ingressando em universidades federais por meio das políticas de ação afirmativa em 2018 e assevera que “[. . .] a sinalização é de que nunca houve adesão tão representativa desse público em instituições de ensino superior federais de uma só vez”.

Nesse contexto, está inserido o IFPR. Cabe, a seguir, analisar como ocorreu a implantação das cotas para pessoas com deficiência nessa instituição.

A oferta de ensino superior no IFPR e as vagas reservadas para pessoas com deficiência

O IFPR faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com o objetivo de ofertar educação profissional, técnica e tecnológica em diferentes níveis de ensino. No que se refere ao ensino superior, destacamos que a referida lei equipara os IFs às universidades e define, dentre seus objetivos, a oferta de cursos de licenciatura, tecnologia, bacharelado e pós-graduação.

Zanatta *et al.* (2019) relatam que o IFPR foi criado a partir da transformação da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná no *Campus* Curitiba e que, em seu primeiro ano de atuação como IFPR, já ofertava um curso superior a distância. Os autores mencionam que cursos superiores presenciais começaram a ser oferecidos em 2010 nos *Campi* Paranaguá e Palmas, sendo este recém-criado com a federalização do Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná.

No entanto, não localizamos o edital de processo seletivo desses cursos para compor o recorte desta pesquisa. O Edital IFPR nº 19/2010 encontrado normatizou apenas o processo seletivo para os cursos de ensino médio. Também não localizamos nenhum edital publicado em 2011. Por isso, nossa análise contemplou o período entre 2012 e 2019.

Além dos editais listados, encontramos o Edital IFPR nº 6/2009, que, assim como o Edital IFPR nº 19/2010, não foi incluído na análise por não abordar o ensino superior. Entretanto, faremos algumas considerações sobre ambos durante a discussão porque trazem informações relevantes para a compreensão do processo de implantação das cotas para pessoas com deficiência antes do início da oferta de cursos superiores e desde o começo das atividades do IFPR.

Em 2020, o IFPR contava com 26 *campi* e ofertava 6.968 vagas em 308 cursos presenciais e a distância em diversas modalidades (qualificação profissional; técnico integrado e subsequente; Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); licenciatura; bacharelado; tecnologia; especialização; mestrado acadêmico e profissional), contando com 26.408 alunos matriculados. Destes, 2.843 vagas, 84 cursos e 8.101 alunos matriculados distribuídos em 20 *campi* são referentes ao ensino superior presencial, recorte deste trabalho (Brasil. MEC, 2021).

A Tabela 2 traz dados sobre o processo de expansão da oferta do ensino superior no IFPR entre 2012 e 2019, processo esse iniciado em 2010 com os *Campi* Palmas e Paranaguá e que atingiu os números citados em 2020. Nessa tabela, estão apresentados dados levantados sobre a expansão do IFPR, oferta de cursos superiores por *campus* e no geral, vagas ofertadas no ensino superior e vagas reservadas para pessoas com deficiência.

Tabela 2 – Oferta de ensino superior (ES) no IFPR e vagas reservadas para pessoas com deficiência (PcD) – 2012-2019

Edital n°	<i>Campi</i> IFPR	<i>Campi</i> com ES	Cursos ES	Vagas ES	Vagas PcD/ES	% PcD
6/2012	14	4	17	413	17	4,11
10/2013	14	7	22	748	0	0
6/2014	23	12	33	1179	0	0
20/2015	24	12	35	1255	36	2,86
20/2016	24	12	39	1399	40	2,85
12/2017	24	14	46	1637	368	22,48
8/2018	24	18	63	2403	504	20,97
17/2019	25	20	71	2724	568	20,85

Fonte: Elaboração própria com base em IFPR (2012, 2013, 2014a, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

O IFPR expandiu de 14 *campi* em 2012 para 25 em 2019. Zanatta *et al.* (2019) destacam que parte considerável deles está localizada em municípios do interior do estado. A expansão da área de atuação e da oferta de ensino superior no IFPR incide diretamente sobre a ampliação das possibilidades de acesso a esse nível pelas pessoas com deficiência. Góes (2015, p. 76) aponta que, até 2011,

[...] a localização geográfica das IES [instituições de ensino superior] públicas, normalmente concentradas nas capitais e nas grandes cidades, também consistia em um importante fator de exclusão [das pessoas com deficiência], inclusive porque ainda haviam avançado muito pouco no processo de interiorização.

Portanto, a territorialização e internalização dos IFs contribui para dirimir esse problema. Segundo Zanatta *et al.* (2019, p. 21), o IFPR “é, por vezes, a única possibilidade de oferta de cursos superiores gratuitos nas regiões em que se encontra”.

Na Tabela 2, vemos também que, em 2012, 4 dos 14 *campi* existentes ofertavam 413 vagas em 17 cursos superiores (7 licenciaturas, 7 bacharelados e 3 de tecnologia). Em 2019, esses números passaram para 20 dos 25 *campi*, ofertando 2.724 vagas em 71 cursos (24 licenciaturas, 19 bacharelados e 28 de tecnologia).

Chamamos a atenção para um salto expressivo desses dados entre 2013 e 2014 e outro na oferta de ensino superior entre 2017 e 2018. No entanto, ao relacionar essas informações com as colunas referentes aos dados das vagas reservadas para pessoas com deficiência, embora observemos o aumento de 17 vagas reservadas para esse público em 2012 (4,11% do total) para 568 vagas em 2019 (20,85% do total), percebemos que o processo para chegar a esses números não acompanhou o crescimento gradual dos demais dados.

Em vez disso, notamos uma oscilação em todo o período, ora para mais, ora para menos. Conforme destacado, entre 2013 e 2014, a expansão do IFPR e da oferta de cursos superiores apresentou grandes avanços; no entanto, o oposto aconteceu em relação à cota para pessoas com deficiência, pois, nesses anos, não houve reserva de vagas para esse público.

Pode-se verificar que, até 2016, nos anos em que houve cota para pessoas com deficiência, foi reservada praticamente uma vaga por curso, com oscilação na porcentagem devido à média de vagas ofertadas por curso. É a partir de 2017 que constatamos um salto considerável nesses dados e um aumento crescente, acompanhando os demais dados.

Não foi objeto deste estudo compreender as políticas de expansão do IFPR e da oferta de ensino superior, mas as normativas institucionais e a legislação analisadas permitem compreender o processo de implantação da política de cotas e as oscilações na reserva de vagas para pessoas com deficiência, como demonstra a Tabela 2.

Relações entre a reserva de vagas nos editais de processos seletivos do IFPR, as normativas institucionais e a legislação

No levantamento das normativas institucionais para a reserva de vagas em processos seletivos, conforme anunciado por Mendes (2017), identificamos que o IFPR possuía normativas anteriores ao período compreendido na análise dos editais e é interessante tecer algumas considerações sobre elas, pois possibilitam observar elementos sobre a implantação dessa política desde o início das atividades do IFPR.

No seu primeiro ano de atuação, o IFPR publicou a Resolução IFPR/ Consup nº 7, em 5 de outubro de 2009, que estabeleceu a reserva de 20% das vagas para estudantes oriundos de escola pública e 20% para negros, independentemente de escola de origem. O Edital IFPR nº 6/2009 reservou vagas de acordo com essa resolução.

Ainda em 2009, foi publicado o primeiro PDI-IFPR (IFPR, 2009a, p. 31), que indicou como meta, até 2011, proporcionar “a inserção e a permanência de pessoas com necessidades especiais de forma a garantir às mesmas o direito à educação”, embora não tenha incluído esse público ao se referir à necessidade de criação de cotas, que seriam voltadas “aos alunos oriundos de escolas públicas, negros e indígenas” (IFPR, 2009a, p. 59).

Não obstante, o Edital IFPR nº 19/2010 manteve as cotas praticadas em 2009 e acrescentou a reserva de 5% das vagas para indígenas e 5% para pessoas com deficiência, ambas independentes de escola de origem.

Em 2011, foi publicado o Estatuto do IFPR (IFPR. Consup, 2011), o qual, conforme visto, cita a inclusão das pessoas com deficiência entre os princípios norteadores da instituição.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabeleceu a reserva de vagas nos processos seletivos das instituições federais de ensino com base em critérios socioeconômicos. Regulamentou a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo, destas, 50% destinadas para candidatos com renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Determinou, ainda, a garantia da proporção para pretos, pardos e indígenas aos índices populacionais da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012). Entretanto, não preconizou a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Por fim, estabeleceu o prazo, até 2016, para atendimento integral das normativas.

Na sequência, foi publicado o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, para regulamentar a Lei nº 12.711/2012, estabelecendo, entre outros critérios, que os arredondamentos sejam para o número inteiro imediatamente superior e que seja assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga por curso para pretos, pardos e indígenas. Também foi publicada a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, que instituiu orientações mais específicas referentes aos cálculos para reserva de vagas e condições para ocupação destas.

Os editais analisados foram publicados na vigência dessas regulamentações. Organizamos os dados encontrados na Tabela 3 e no Quadro 1 para facilitar a discussão e relacioná-los com os resultados encontrados nas normativas institucionais e na legislação estudada. Assim, a Tabela 3 expõe os percentuais indicados nos editais para cada cota e o Quadro 1 retrata as cotas que foram estabelecidas nos editais. Vale ressaltar que o percentil apresentado na Tabela 3 para estudantes oriundos de escola pública com e sem critério de renda é distribuído nas cotas para esse público identificadas no Quadro 1. Ao final da análise, trazemos uma reprodução do Anexo II do Edital IFPR nº 17/2019 na Tabela 4, para demonstrar a distribuição das cotas no último triênio analisado.

Tabela 3 – Percentual de vagas reservadas por cota nos editais de processos seletivos para o ensino superior no IFPR – 2012-2019*

	Edital 6/2012	Edital 10/2013	Edital 6/2014	Edital 20/2015	Edital 20/2016	Edital 12/2017	Edital 8/2018	Edital 17/2019
PcD s/ socioec	5%	-	-	5%	5%	5%	5%	5%
PP s/ socioec	20%	20%	15%	10%	10%	10%	10%	10%
I s/ socioec	-	5%	5%	5%	5%	5%	5%	5%
EP s/ renda	40%	22,5%	30%	30%	30%	30%	30%	30%
EP c/ renda	-	22,5%	30%	30%	30%	30%	30%	30%

Fonte: Elaboração própria com base em IFPR (2012, 2013, 2014a, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Nota: * Para leitura da Tabela 3, considerar as siglas: pessoa com deficiência (PcD); preto e pardo (PP); indígena (I); e escola pública (EP). A expressão "s/ socioec" se refere às cotas sem critério de renda e escola de origem; a expressão "s/ renda", às cotas sem critério de renda; e a expressão "c/ renda", às cotas com critério de renda.

Quadro 1 – Cotas estabelecidas nos editais de processos seletivos para o ensino superior no IFPR – 2012-2019*

	Edital 6/2012	Edital 10/2013	Edital 6/2014	Edital 20/2015	Edital 20/2016	Edital 12/2017	Edital 8/2018	Edital 17/2019
PcD s/ socioec	x	-	-	x	x	x	x	x
PP s/ socioec	x	x	x	x	x	x	x	x
I s/ socioec	-	x	x	x	x	x	x	x
EP s/ renda	x	x	x	x	x	x	x	x
EP c/ renda	-	x	x	x	x	x	x	x
PP-EP s/ renda	-	-	x	x	x	-	-	-
PP-EP c/ renda	-	-	x	x	x	-	-	-
I-EP s/ renda	-	-	x	x	x	-	-	-
I-EP c/ renda	-	-	x	x	x	-	-	-
PPI-EP s/ renda	-	-	-	-	-	x	x	x
PPI-EP c/ renda	-	-	-	-	-	x	x	x
PPI-PcD-EP s/ renda	-	-	-	-	-	x	x	x
PPI-PcD-EP c/ renda	-	-	-	-	-	x	x	x
PcD-EP s/ renda	-	-	-	-	-	x	x	x
PcD-EP c/ renda	-	-	-	-	-	x	x	x

Fonte: Elaboração própria com base em IFPR (2012, 2013, 2014a, 2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Nota: * Para leitura do Quadro 1, considerar as siglas: pessoa com deficiência (PcD); preto e pardo (PP); indígena (I); escola pública (EP); e preto, pardo e indígena (PPI). A expressão "s/ socioec" se refere às cotas sem critério de renda e escola de origem; a expressão "s/ renda", às cotas sem critério de renda; e a expressão "c/ renda", às cotas com critério de renda.

Observando a Tabela 3 e o Quadro 1, destacamos que as cotas para pretos e pardos e para indígenas sem critérios socioeconômicos, ou seja, independentemente de escola de origem e de renda, e para estudantes de escola pública sem critério de renda permaneceram presentes em todo o período. As cotas para estudantes oriundos de escola pública e para pretos e pardos tiveram alguma variação na porcentagem, enquanto a cota para indígenas permaneceu sem alterações.

A cota para pessoas com deficiência sem critérios socioeconômicos não demonstrou variação percentual, mas não esteve presente em todo o período. As demais cotas foram implantadas no decorrer do tempo, como detalha o Quadro 1. Veremos, então, as relações desse movimento com as normativas institucionais e com as mudanças na legislação que vão sendo publicadas.

O Edital IFPR nº 6/2012, publicado um mês após a Lei de Cotas (Brasil, Lei 12.711, 2012a), não apresentou grandes alterações na reserva de vagas em relação ao Edital IFPR nº 19/2010: manteve 20% para pretos e pardos; 5% para indígenas; e 5% para pessoas com deficiência, todas sem critérios socioeconômicos. A única mudança foi o aumento de 20% para 40% na cota para estudantes oriundos de escolas públicas sem critério de renda. Inferimos que essa ampliação seja em atendimento à recente legislação, visando aos 50% para estudantes oriundos de escola pública a serem atingidos até 2016. De resto, não observamos outras alterações para atender aos demais critérios criados pela legislação.

Chama a atenção a manutenção da cota para pessoas com deficiência, uma vez que esse público não foi contemplado na recente legislação. Inferimos que o IFPR aplicou essa reserva de vaga com base na intenção exposta no PDI-IFPR (IFPR, 2009a) e no Estatuto (IFPR, Consup, 2011), uma vez que o Decreto nº 7.824/2012 permitiu que as instituições criassem políticas próprias de reserva de vagas, além das estabelecidas na lei.

No entanto, retomando a Tabela 2, verificamos que, de fato, foi reservada uma vaga por curso para pessoas com deficiência, o que corresponde a 4,11% do total e não 5% conforme anunciado no Edital IFPR nº 6/2012.

No Edital IFPR nº 10/2013, observamos que o IFPR avançou no atendimento à Lei nº 12.711/2012, incluindo a cota para estudantes oriundos de escola pública com critério de renda. Também ampliou, novamente, as vagas reservadas para candidatos vindos de escolas públicas, agora para 45%, sendo 22,5% com critério de renda e 22,5% sem critério de renda. Manteve, ainda, 20% de vagas reservadas para pretos e pardos e 5% para indígenas, independentemente de critérios socioeconômicos.

No entanto, assim como omitido na Lei de Cotas (Brasil, Lei 12.711, 2012a), o IFPR não reservou vagas para pessoas com deficiência em 2013. Embora, como mencionado, seu Estatuto (IFPR, Consup, 2011)

e o PDI-IFPR (IFPR, 2009a) preconizassem atenção para esse público, não garantiam reserva de vagas. Talvez essa fragilidade nas normativas institucionais tenha influenciado esse retrocesso.

Da mesma forma, no Edital IFPR nº 6/2014, não houve cota para pessoas com deficiência. Mas foram ampliadas para 60% as vagas reservadas com critérios socioeconômicos, ultrapassando o mínimo exigido pelo Decreto nº 7.824/2012, sendo 30% com critério de renda e 30% sem. Esse percentil vigora até o final do período analisado. Entre essas vagas, atendendo à Lei nº 12.711/2012, o IFPR instituiu cotas separadas para pretos e pardos e para indígenas, conforme expõe o Quadro 1.

Devido à criação dessas novas cotas para pretos e pardos, o IFPR reduziu de 20% para 15% as vagas reservadas para esse público sem critérios socioeconômicos. Assim como no ano anterior, não houve reserva de vagas para pessoas com deficiência.

Em dezembro de 2014, foi publicado o segundo PDI-IFPR (IFPR, 2014b), que, enfim, determinou a reserva de 5% de vagas por curso e por turma para candidatos com deficiência entre as ações afirmativas praticadas na instituição. Também estabeleceu a reserva de 80% do total de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Nesse caso, o IFPR foi aumentando a porcentagem do total de vagas reservadas para esse público desde 2012, alcançando os 80% em 2014, que foram mantidos até o final do período considerado.

Em relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência, podemos ver, na Tabela 3 e no Quadro 1, que, a partir do Edital IFPR nº 20/2015, ficou instituída a cota de 5% para esse público sem critérios socioeconômicos e que esta foi mantida até o término do período. Contudo, retomando a Tabela 2, observamos que, na prática, em 2015 e 2016, foram reservadas apenas 2,8% de vagas para pessoas com deficiência, aproximadamente uma vaga por curso. Assim como ocorreu em 2012, constatamos que essa variação se deve ao modo como foi feito o arredondamento dos cálculos.

No que tange às demais cotas, o Edital IFPR nº 20/2015 apresentou apenas uma mudança em relação ao ano anterior: reduziu de 15% para 10% as vagas reservadas para pretos e pardos entre as cotas sem critérios socioeconômicos. Essa porcentagem foi mantida até 2019.

No Edital IFPR nº 20/2016, o IFPR manteve as mesmas normas e cotas do ano anterior.

A omissão na legislação acerca da reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino foi corrigida em dezembro de 2016, com a Lei nº 13.409, que, conforme já mencionado, alterou a Lei de Cotas (Brasil. Lei 12.711, 2012a) para incluir a obrigatoriedade imediata de reserva de vagas para esse público em proporção igual aos índices populacionais do IBGE (2012). Da mesma forma, o Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017, alterou o Decreto nº 7.824/2012 para

incluir a reserva de vagas para o público em questão, e a Portaria Normativa MEC nº 9, de 5 de maio de 2017, atualizou a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, acrescentando, entre outras orientações, a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas cotas para estudantes pretos, pardos e indígenas com critérios socioeconômicos (Brasil. MEC, 2017).

Além dessa alteração, em 2016, findou o prazo para atendimento das prerrogativas da Lei nº 12.711/2012. Portanto, a partir de então, as instituições federais de ensino deveriam atender a todos os aspectos dispostos na legislação sobre reserva de vagas, tanto para pessoas com deficiência como para o público das demais cotas.

Em decorrência, podemos observar, no Quadro 1, que as cotas para candidatos pretos e pardos e para indígenas com critérios socioeconômicos, que, até então, eram separadas, foram reunidas a partir do Edital IFPR nº 12/2017, com as variações de critério de renda ou não. Também são reunidos em duas novas cotas estudantes pretos, pardos e indígenas com deficiência e critérios socioeconômicos.

Como destacam os Editais IFPR nº 12/2017, nº 8/2018 e nº 17/2019, o IFPR manteve as porcentagens que vinha praticando desde 2015, bem como as cotas estabelecidas no Edital IFPR nº 12/2017.

Retomando a Tabela 2, destacamos o salto na porcentagem de vagas reservadas para pessoas com deficiência de 2,8% em 2016 para acima de 20% no último triênio analisado e, conseqüentemente, também na quantidade de vagas reservadas: de 40 em 2016 para 368 em 2017 e mais de 500 em 2018 e 2019.

Percebemos que esse aumento ocorreu a partir do atendimento à prerrogativa legal de reservar vagas para pessoas com deficiência de acordo com os índices populacionais do IBGE e da normatização do cálculo de arredondamento para o número inteiro imediatamente superior dispostos na Lei de Cotas (Brasil. Lei 12.711, 2012a). Segundo o IBGE (2012), cerca de 21% da população paranaense possui algum tipo de deficiência.

Em 2018, foi publicado o terceiro PDI-IFPR (IFPR, 2018b, p. 771), que praticamente não faz menção à inclusão das pessoas com deficiência, embora liste, entre as fragilidades institucionais, "acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais". O conceito de inclusão social é citado reiteradamente e justifica-se que o IFPR (2018b, p. 212). se refere à inclusão "em um sentido mais amplo e não à inclusão específica associada ao termo utilizado na educação especial".

Para finalizar, a Tabela 4 traz uma reprodução parcial do Anexo II do Edital IFPR nº 17/2019, para demonstrar como ficaram distribuídas as vagas nos processos seletivos do IFPR após a Lei nº 13.409/2016 nos cursos de licenciatura, que, de forma geral, ofertaram 36 vagas, e nos cursos de bacharelado e de tecnologia, que ofertaram 40 vagas cada.

Tabela 4 – Adaptação do Anexo II do Edital nº 17/2019: distribuição das vagas nos cursos de graduação do IFPR

Categorias de concorrência												
Número de vagas por turma	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	AC
	Cotas de inclusão											(20%) Ampla concorrência – AC (aproximadamente 20%, considerando Portaria Normativa MEC nº 18/2012)
	Ensino médio integral em escola pública (60%)								Cotas IFPR (20%)			
	(50%) Renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>				(50%) Renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo <i>per capita</i>				Pretos ou pardos (PP)	Indígenas (I)	Pessoas com deficiência (PcD)	
	Pretos, pardos ou indígenas com deficiência (PPI-PcD)	Pretos, pardos ou indígenas (PPI)	Pessoas com deficiência (PcD)	Demais candidatos	Pretos, pardos ou indígenas com deficiência (PPI-PcD)	Pretos, pardos ou indígenas (PPI)	Pessoas com deficiência (PcD)	Demais candidatos				
36	1	3	2	5	1	3	2	5	4	1	2	7
40	1	3	2	6	1	3	2	6	4	2	2	8

Fonte: Adaptação das autoras com base em IFPR (2019, Anexo II).

No que se refere às cotas para pessoas com deficiência, percebemos, na Tabela 4, que foram estabelecidas cotas para pretos, pardos ou indígenas com deficiência e critérios socioeconômicos (cotas C1 e C5, respectivamente); para pessoas com deficiência e critérios socioeconômicos (cotas C3 e C7, respectivamente); e para pessoas com deficiência, independentemente de critérios socioeconômicos (cota C11).

Em percentuais, verificamos que foram reservadas 20% das vagas para pessoas com deficiência, sendo: 2,5% para pretos, pardos e indígenas estudantes de escola pública com critério de renda (C1); 2,5% para pretos, pardos e indígenas estudantes de escola pública sem critério de renda (C5); 5% para estudantes de escola pública com critério de renda (C3); 5% para estudantes de escola pública sem critério de renda (C7); e 5% independentemente de critérios socioeconômicos (C11). Portanto, de acordo com os percentuais identificados no período exposto na Tabela 2 e com o IBGE (2012).

Considerações

A análise realizada permitiu observar que a política de reserva de vagas para pessoas com deficiência vem sendo construída no IFPR desde o início de suas atividades em 2009, inicialmente, como política própria, na ausência de legislação sobre o tema, e, após a regulamentação, de acordo com esta.

Em relação à legislação sobre o tema, podemos classificar a reserva de vagas para pessoas com deficiência no IFPR em três períodos. Inserimos, nessa classificação, os dados anteriores à oferta de ensino superior, pois são demonstrativos dos avanços dessa política na instituição. Assim, temos: a) anterior à Lei nº 12.711/2012; b) na vigência da Lei nº 12.711/2012 e anterior à Lei nº 13.409/2016; e c) posterior à Lei nº 13.409/2016.

No primeiro período, o IFPR não reservou vagas para pessoas com deficiência em 2009, mas reservou, em 2010, como política própria não regulamentada. O segundo período é marcado por oscilações resultantes das mudanças na legislação e nas normativas institucionais. Em 2012, reservou vagas para o público em questão, ainda por política própria, visto que a recente legislação não abarcou as pessoas com deficiência; entre 2013 e 2014 recuou; para, então, retomar, em 2015, após a publicação do segundo PDI-IFPR (IFPR, 2014b). No terceiro período, o IFPR passou a atender o disposto na legislação.

No tocante à expansão do IFPR e da oferta de ensino superior, observamos que, em 2012, 4 dos 14 *campi* ofertavam 413 vagas em 17 cursos de nível superior e, em 2019, esses números subiram para 20 dos 25 *campi*, ofertando 2.724 vagas em 71 cursos superiores. Em relação à reserva de vagas para pessoas com deficiência, houve aumento de 17 vagas reservadas em 2012, referentes a 4,11% do total, para 568 vagas em 2019, referentes a 20,85%. Portanto, ocorreu um aumento expressivo na reserva de vagas para esse público nesse período.

A análise evidenciou também a importância da regulamentação da política em foco. Como vimos, na ausência de uma regulamentação satisfatória, tanto institucional como na legislação, a cota para pessoas com deficiência ora era praticada, ora não, demonstrando a fragilidade da ação. Além disso, quando eram reservadas vagas para esse público, os cálculos eram arredondados para baixo, fazendo com que, na prática, não fosse atendido o mínimo posto na política institucional.

Para encerrar, ressaltamos que a Lei nº 12.711/2012 estabeleceu, em seu artigo 7º, o prazo de dez anos, portanto, 2022, para a revisão das ações decorrentes de sua vigência. No entanto, tramita em caráter conclusivo, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 1.788/2021, que prevê a prorrogação desse prazo para mais dez anos, ou seja, para o ano de 2032 (Brasil. CAM, 2021).

Essa ação nos parece bastante relevante principalmente no que se refere às pessoas com deficiência. A inserção tardia desse público nos diversos aspectos da vida social é histórica, e a Lei de Cotas não rompeu esse padrão. Da mesma forma, notamos que, no âmbito do IFPR, uma instituição criada para ser inclusiva, a reserva de vagas para esse público foi a última a ser instituída e a única que sofreu oscilações negativas.

Nosso estudo demonstrou que, embora o acesso das pessoas com deficiência estivesse presente entre as preocupações do IFPR, foram necessários sete anos e o estabelecimento de prerrogativa legal para que se configurasse uma política sólida de reserva de vagas para essas pessoas na instituição. Portanto, dez anos de vigência da Lei de Cotas é um prazo curto para sua revisão. Se considerarmos as cotas para pessoas com deficiência, temos o exíguo prazo de seis anos. Vale ressaltar que os cursos superiores têm duração de três, quatro e cinco anos, logo, no curto período de vigência das cotas para pessoas com deficiência, as instituições de ensino não têm condições adequadas de avaliar os efeitos da política.

No entanto, podemos considerar, pelos resultados obtidos, que a inclusão das pessoas com deficiência foi objeto de preocupação do IFPR na sua primeira década de atuação. Entre avanços e recuos, fica evidente que o tema esteve em pauta na instituição. Dessa forma, confirma-se a relevância do IFPR enquanto instituição pública na garantia de acesso às pessoas com deficiência ao ensino superior, sendo necessária a ampliação de estudos acerca das ações para permanência e conclusão desses estudantes nos cursos de graduação ofertados.

Referências

ALMEIDA, W. M. *Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo*. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11122012-103750/pt-br.php>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BASSO-POLETTI, D.; EFROM, C.; BEATRIZ-RODRIGUES, M. Ações afirmativas no ensino superior: revisão quantitativa e qualitativa de literatura. *Revista Electrónica Educare*, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 292-325, 2020. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194162217016>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 out. 2012b. Seção 1, p. 6.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 abr. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Câmara dos Deputados (CAM). Projeto de Lei nº 1.788, de 12 de maio de 2021. Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2282643>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2016*. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019*. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 out. 2012. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 9, de 5 de maio de 2017. Altera a Portaria Normativa MEC nº 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 maio 2017. Seção 1, p. 29.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plataforma Nilo Peçanha*: PNP 2021: ano base 2020. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://public.tableau.com/views/PNP2021-AnoBase2020/Capa?:showVizHome=no>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S.l.], v. 26, n. 57, p. 1-33, abr. 2018. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3364>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

GÓES, E. P. *Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste*. 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/14781>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

GOESSLER, D. C. B. *As trajetórias escolares de alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto Federal do Paraná: uma análise dos indicadores do Censo Escolar*. 2016. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_75ea6909aeead29b7df9bca01a63fd35>. Acesso em: 17 fev. 2022.

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013*. Curitiba: IFPR, 2009a. Disponível em: <<https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 6, 5 de outubro de 2009*. Processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e subsequentes (pós-médio), para os Campi Assis Chateaubriand, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Londrina, Jacarezinho, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama, ofertados para o ano de 2010. Curitiba, 2009b. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2009/10/EDITAL_-Processo-Seletivo-2010_vers%c3%a3o-final09.10.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 19, 8 de outubro de 2010*. Processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes (pós-médios), para os Campi Assis Chateaubriand, Campo Largo, Cascavel, Curitiba, Foz do Iguaçu, Irati, Ivaiporã, Londrina, Jacarezinho, Paranaguá, Paranavaí, Telêmaco Borba e Umuarama, ofertados para o ano de 2011. Curitiba, 2010. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/edital_processo_seletivo_2011.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 6, 16 de dezembro de 2012*. Processo seletivo para ingresso nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2013. Curitiba, 2012. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/09/Edital-06-2012-16_12_Retifica%3%a7%3%a3o_2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 10, 12 de julho de 2013*. Processo seletivo IFPR 2014 para ingresso nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos superiores, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2014. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://naps.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/02/edital_ps2014.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 6, 17 de setembro de 2014*. Processo seletivo IFPR 2015 para ingresso nos cursos superiores, por meio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (Fauel), na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2015, considerando a Política de Inclusão da Pró-Reitoria de Ensino do IFPR, para o ingresso de estudantes nos cursos. Curitiba, 2014a. Disponível em: <http://fauel.org.br/edital_06_2014_processo_seletivo_ifpr_2015_superior.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Resolução nº 34, de 1º de dezembro de 2014*. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018. Curitiba, 2014b. Disponível em: <<https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Revista-2017-2018-Final-30032017.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 20, de 9 de setembro de 2015*. Processo seletivo IFPR 2016 para ingresso nos cursos de graduação, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2016, considerando a política de inclusão da Pró-Reitoria de Ensino do IFPR para o ingresso de estudantes nos cursos. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://naps.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/09/Edital_20_2015_SUPERIOR-corrigido.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 20, de 5 de setembro de 2016*. Processo seletivo IFPR 2017 para ingresso nos cursos de graduação, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2017, considerando a política de inclusão da Pró-Reitoria de Ensino do IFPR para o ingresso de estudantes nos cursos. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/EDITAL-20.2016_SUPERIOR_2017-1-1.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 12, de 28 de agosto de 2017*. Processo seletivo IFPR 2018 para ingresso nos cursos de graduação, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2018, considerando a política de inclusão do IFPR para o ingresso de estudantes nos cursos. Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2018/16.11%20SUPERIOR%20EDITAL%2012%20RETIFICADO%20INTEGRA.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 8, de 12 de julho de 2018*. Processo seletivo IFPR 2019 para ingresso nos cursos de graduação, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2019, considerando a política de inclusão do IFPR, para o ingresso de estudantes nos cursos. Curitiba, 2018a. Disponível em: <http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2019/editais/EDITAL08SUPERIOR2019RETIFICADO_NA_INTEGRA12112018.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Resolução nº 68, de 14 de dezembro de 2018*. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019/2023. Curitiba, 2018b. Disponível em: <<https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Versao-Consup-2019.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). *Edital nº 17, de 19 de junho de 2019*. Processo seletivo IFPR 2020 para ingresso nos cursos de graduação, na modalidade presencial, ofertados para o ano de 2020, considerando a política de inclusão do IFPR para o ingresso de estudantes nos cursos. Curitiba, 2019. Disponível em: <<http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2020/editais/EDITAL%2017%20GRADUA%C3%87%C3%83O%202020.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 7, de 5 de outubro de 2009*. Estabelece as diretrizes para a Inclusão Social e Racial no Instituto Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-072009/>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ (IFPR). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 13, de 1º de setembro de 2011*. Aprova a mudança e consolida o Estatuto do IFPR. Curitiba, 2011. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2010/08/Res.-13.11.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2022.

MARQUES, J. Cota leva 1.500 pessoas com deficiência às universidades federais: levantamento mostra impacto de lei de 2016 que ampliou acesso a instituições. *Folha de São Paulo, São Paulo*, 9 abr. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/cota-leva-1500-pessoas-com-deficiencia-as-universidades-federais.shtml>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MENDES, K. A. M. O. *Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros*. 2017. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8139>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

PACHECO, E. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <<https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

SILVA, C. R. *A lei de reserva de vagas para estudantes com deficiência nos institutos federais de educação: desafios e perspectiva nas políticas institucionais*. 2020. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/70153/R%20-%20T%20-%20CRISTIANE%20RIBEIRO%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

YANAGA, T. W. *Inclusão escolar e processos de resiliência em adolescentes e jovens da educação especial*. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151144>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

ZANATTA, O. A. et al. *Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR*. Curitiba: IFPR, 2019. Disponível em: <<https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/Passado-Presente-e-Futuro-10-anos-de-IFPR.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Recebido em 5 de julho de 2021.

Aprovado em 2 de março de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR)*

Fernando Stora^{I,II}

Sérgio Luis Dias Doliveira^{III,IV}

Carlos Alberto Marçal Gonzaga^{V,VI}

Flavia Massuga^{VII,VIII}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5021>

Resumo

Devido ao importante papel que desempenham na formação de cidadania dos indivíduos e de suas comunidades, a atuação das instituições educacionais tem a incumbência de disseminar boas práticas de responsabilidade socioambiental e estratégias de desenvolvimento sustentável. Este artigo apresenta o resultado de um estudo de caso que teve como objetivo identificar as práticas de sustentabilidade na gestão de escolas estaduais de Guarapuava, Paraná (PR). Os parâmetros basearam-se na Planilha-Modelo de Sustentabilidade Socioambiental – Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P). A amostragem para a pesquisa, de natureza quanti-qualitativa, constituiu-se de 17 colégios públicos estaduais, localizados no município investigado. Os dados foram obtidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com os diretores das instituições. Os resultados indicam que os colégios executam boas práticas de sustentabilidade, alinhadas com os parâmetros da Planilha A3P, embora elas sejam pontuais e não contínuas. Uma das dificuldades identificadas para essas práticas está na defasagem da formação dos diretores para que possam liderar suas instituições em compasso com as complexas transformações ambientais, sociais e econômicas da contemporaneidade.

Palavras-chave: sustentabilidade; escola pública; gestão escolar.

* Artigo baseado na dissertação de mestrado de Fernando Stora, intitulada "Estratégias de sustentabilidade no ensino público estadual de Guarapuava, PR". Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro), Irati, Paraná, 2021.

^I Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Irati, Paraná, Brasil. *E-mail:* <fernando_stora@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-6673-6115>>.

^{II} Mestre em Desenvolvimento Comunitário pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Irati, Paraná, Brasil.

^{III} Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Irati, Paraná, Brasil. *E-mail:* <sdoliveira@unicentro.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-9957-225X>>.

^{IV} Doutor em Administração pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

^V Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Irati, Paraná, Brasil. *E-mail:* <gonzaga@unicentro.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8446-6112>>.

^{VI} Doutor em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil.

^{VII} Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Irati, Paraná, Brasil. *E-mail:* <flavia.massuga@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-2490-6678>>.

^{VIII} Mestre em Desenvolvimento Comunitário pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Irati, Paraná, Brasil.

Abstract

Sustainability practices in state schools in Guarapuava (PR)

Due to the important role educational institutions play in the citizenship education of individuals and their communities, these institutions are tasked with disseminating good practices of socio-environmental responsibility and sustainable development strategies. This article presents the results of a case study aimed at identifying sustainability practices in the management of state schools in Guarapuava (PR). The parameters were based on the A3P – Environmental Agenda in Public Administration – Social and Environmental Sustainability Model Worksheet. Seventeen state public schools, located in the investigated municipality, formed the sampling of this quantitative-qualitative research. Data were obtained through questionnaires and semi-structured interviews with the directors of the institutions. The results indicate that the schools implement good sustainability practices, aligned with the parameters of the A3P Worksheet, albeit occasional and not continuous practices. One of the difficulties identified with these practices is the delay in the training of directors so that they can lead their institutions in agreement with the complex environmental, social, and economic transformations of contemporary times.

Keywords: public schools; school management; sustainability.

Resumen

Prácticas de sostenibilidad en escuelas estatales de Guarapuava (PR)

Debido al importante papel que juegan en la formación de la ciudadanía de los individuos y de sus comunidades, las instituciones educativas tienen la tarea de difundir buenas prácticas de responsabilidad socioambiental y estrategias de desarrollo sostenible. Este artículo presenta los resultados de un estudio de caso que tuvo como objetivo identificar las prácticas de sostenibilidad en la gestión de escuelas públicas en Guarapuava, Paraná, Brasil. Los parámetros se basaron en la Hoja de Trabajo-Modelo de Sostenibilidad Socioambiental –Agenda Ambiental en la Administración Pública (A3P). La muestra para la investigación, de carácter cuantitativo-cualitativo, estuvo constituida por 17 escuelas públicas estatales, ubicadas en el municipio investigado. Los datos fueron obtenidos por medio de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con los directores de las instituciones. Los resultados indican que las escuelas implementan buenas prácticas de sostenibilidad, alineadas con los parámetros de la Hoja de trabajo A3P, aunque sean puntuales y no continuas. Una de las dificultades identificadas para estas prácticas está en el retraso en la formación de directores para que puedan liderar sus instituciones en equilibrio.

Palabras clave: sostenibilidad; escuelas publicas; gestión escolar.

Introdução

Educação ambiental, desenvolvimento sustentável, responsabilidade social e sustentabilidade são termos que derivam da preocupação com questões sociais e ambientais. De modo geral, as práticas capitalistas predominantes, baseadas na exploração intensiva de recursos naturais, durante os séculos 19 e 20, despertaram (e ainda despertam) discussões fundamentadas na apreensão sobre as condições de vida futura (Barbieri; Silva, 2011). Foi nesse contexto, mais precisamente a partir da década de 1970, que preocupações ambientais e sociais relacionadas a causas como desigualdades, pobreza e fome deram origem ao conceito de sustentabilidade, entendido com base em uma preocupação com as consequências das ações humanas no presente e no futuro. A partir de então, estudiosos e praticantes formularam sua própria conceitualização alternativa, provocando um diálogo contínuo e, até mesmo, uma falta de consenso sobre o significado atribuído a sustentabilidade/desenvolvimento sustentável (Kates; Parris; Leiserowitz, 2005; Sartori; Silva; Campos, 2014).

Apesar da polissemia em torno do termo, observa-se uma maior aceitabilidade à concepção integrada, que induz a uma nova forma de atuação, em que o crescimento econômico deve estar aliado a um desenvolvimento social e ambientalmente sustentável (Klarin, 2018; Olawumi; Chan, 2018; Bodnar; Priess; Bianchi, 2019). Essa abordagem foi inicialmente apresentada no Relatório de Brundtland, em 1987, quando se cunhou o conceito mais difundido de desenvolvimento sustentável (CMMAD, 1991). Mais tarde, foi popularizada por Elkington (1997), tornando-se conhecida como *Triple Bottom Line* (TBL), devido à integração das três dimensões ao conceito de sustentabilidade: ambiental, econômica e social.

Com base na construção de sua gênese, gradativamente a sustentabilidade ganha espaço no cenário da educação formal, que se constitui como fundamental para alteração de hábitos e comportamentos que afetam a sociedade contemporânea (Blackburn, 2007). Mundialmente, houve a influência da Declaração de Estocolmo (1972), a qual indicava práticas de educação ambiental como forma de conscientizar as pessoas sobre a necessidade de lidar com o agravamento dos problemas ambientais (UN, 1972). Posteriormente, a Carta de Belgrado (1975), criada durante o *Workshop* Internacional sobre Educação Ambiental promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Unep) indicaram a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, a fim de prevenir a reincidência das práticas insustentáveis (Unesco; Unep, 1975).

Ao longo do tempo, outros eventos marcaram essas discussões, como o Segundo Congresso de Educação Ambiental em Moscou (1987), que contou com ações mais incisivas acerca da formação e da cooperação regional e internacional (Freitas, 2012); a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO-92), com a criação da Agenda 21, que reorienta o ensino para o desenvolvimento sustentável preconizando

a consciência por intermédio do ensino formal e informal em todas as esferas da sociedade (UN, 1992); o Fórum Mundial de Educação (2015), organizado pela Unesco, em Incheon, na Coreia do Sul, cujo documento originado “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” propõe uma nova visão para a educação com vínculo direto à relação entre educação e desenvolvimento sustentável (Aita *et al.*, 2017; Souza; Kerbauy, 2018); e a Agenda 30, elaborada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015, cuja Meta 4.7 denota novamente a importância da educação na promoção do desenvolvimento sustentável (UN, 2015).

Diante dessas orientações globais, países foram ajustando suas práticas, legislações, regulamentos e currículos educacionais em consonância com os princípios sustentáveis (Zguir; Dubis; Koç, 2021). No Brasil, em 27 de abril de 1999, é promulgada a Lei nº 9.795 – regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 –, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (Pnea). Em consonância com a Lei nº 9.795/1999 e com os propósitos descritos na Constituição Federal de 1988, o Ministério da Educação (MEC) constituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, por meio da Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Tal resolução viabiliza o estímulo à reflexão crítica e propositiva da inserção da educação ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos dos estabelecimentos de ensino (Brasil. MEC. CNE, 2012).

No entanto, a gestão da sustentabilidade passa a contar com um manual específico direcionado para as escolas públicas no ano de 2017, por meio da Gestão Socioambiental nas Escolas Públicas. Esse manual decorre da formulação da Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), um programa de inclusão da sustentabilidade nas atividades administrativas de instituições públicas de todo o País, concebido em 1999 (Brasil. MMA, 2017). A Agenda busca a construção de uma nova cultura institucional para órgãos e entidades públicos, estimulando os gestores a incorporarem princípios socioambientais na gestão e nas atividades cotidianas (Cavalcante, 2012; Pacheco *et al.*, 2019). Em 2004, foi criada a Rede A3P, a fim de permitir a troca de informações sobre sustentabilidade no ambiente institucional entre as entidades públicas parceiras (Santos; Ferreira Junior, 2020).

Aos poucos, a A3P se consolidou enquanto agenda de responsabilidade socioambiental do governo, passando a ser padrão para os órgãos públicos na adoção de práticas sustentáveis (Santos; Ferreira Junior, 2020). A cartilha estruturada pelo MEC em 2017, voltada especificamente para a educação, decorre desse processo e se estrutura conforme os seis eixos temáticos da A3P, com vistas a ressaltar a importância de economia de recursos naturais, o uso racional de bens públicos, a gestão dos resíduos, as licitações e construções sustentáveis, a capacitação e sensibilização dos servidores e a qualidade de vida no ambiente de trabalho (Brasil. MMA, 2017). Os eixos temáticos que orientam as ações e práticas sustentáveis estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Eixos temáticos da A3P: gestão socioambiental nas escolas públicas

Eixo	Descrição
1. Uso racional dos recursos naturais e bens públicos	Implica usar os recursos e bens públicos, como energia, água, madeira, papel, copos plásticos e outros materiais de expediente, de forma econômica e racional, evitando o seu desperdício.
2. Gestão adequada dos resíduos gerados	Refere-se à adoção da política dos 5R's: repensar, reduzir, reutilizar, reciclar e recusar.
3. Qualidade de vida no ambiente de trabalho	Visa facilitar e satisfazer as necessidades do indivíduo ao desenvolver suas atividades na organização por meio de ações para o desenvolvimento pessoal e profissional.
4. Sensibilização e capacitação	Busca criar e consolidar a consciência cidadã da responsabilidade socioambiental nos servidores para um melhor desempenho de suas atividades.
5. Licitações sustentáveis	Refere-se à promoção, por parte da administração pública, da responsabilidade socioambiental das suas compras.
6. Construções, reformas e ampliações sustentáveis	Orienta-se para a preferência de materiais e métodos que não prejudiquem o ambiente e reduzam o consumo de recursos naturais.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. MMA (2017).

Dessa forma, a proposta desenvolvida por meio da A3P promove subsídios, ações e práticas para a gestão da sustentabilidade na escola e se constitui como uma maneira de fomentar encaminhamentos de compreensão para os princípios da sustentabilidade, de acordo com a proposta do *Triple Bottom Line* (Elkington, 1997).

Todas essas discussões motivam o teor desta pesquisa, uma vez que é necessário compreender quais práticas de sustentabilidade estão em desenvolvimento na escola pública. Nesse contexto preliminarmente delineado, a proposta norteadora deste estudo consiste na identificação das práticas de sustentabilidade na gestão de escolas estaduais de Guarapuava, Paraná (PR). Busca-se, portanto, responder a duas indagações: Quais são as práticas de sustentabilidade adotadas pelas escolas públicas estaduais no município de Guarapuava, tendo por base a Planilha-Modelo de Sustentabilidade Socioambiental – A3P? Como a realidade escolar é percebida pelo gestor quanto às práticas de sustentabilidade e quais as dificuldades, os desafios, as sugestões e os interesses vinculados à problemática?

De modo similar, o estudo de Pereira (2016) pretendeu propor a introdução de práticas sustentáveis às atividades de um colégio público estadual do Rio de Janeiro, baseando-se no modelo A3P. Oliveira, Marchi

e Rego (2018) tiveram como objetivo analisar o papel da A3P na gestão de materiais inservíveis em escolas públicas. Apesar de não direcionados aos eixos norteadores da A3P, outros estudos buscaram identificar práticas sustentáveis nas escolas e reforçar a importância da educação e dos espaços educacionais para o desenvolvimento sustentável. Por exemplo, Martinez (2014) salienta que os espaços educacionais oportunizam momentos de reflexão socioambiental e que esse ambiente coletivo se torna essencial para o processo de conscientização rumo ao desenvolvimento sustentável; Almeida *et al.* (2019) se referem ao processo de conscientização da sustentabilidade por meio de atividades práticas desenvolvidas na escola relacionadas ao desperdício de água e de alimentos; e Otieno, Wandabi e Dixon (2020) expõem os desafios e as estratégias adotadas no Programa Eco-Escolas no Quênia.

Observa-se, no entanto, que até o momento não houve esforços no sentido de compreender as práticas sustentáveis desenvolvidas nas escolas públicas sob a ótica de todos os eixos da A3P e da perspectiva gerencial. Geralmente, pesquisas apresentam um enfoque particular para a análise individual de assuntos como gestão de resíduos (Oliveira; Marchi; Rego, 2018) e recursos hídricos (Silva, 2019). Além disso, denota-se a prevalência de estudos orientados para a implementação da A3P em instituições públicas de ensino superior (Batista *et al.*, 2019; Gutierrez; Cabral; Silva, 2019).

A intenção do escopo deste trabalho consiste em valorizar os aspectos da sustentabilidade com enfoque econômico, social e ambiental. Esta investigação pretende, portanto, contextualizar as práticas de sustentabilidade na escola, em consonância com a Agenda Ambiental, por meio da interação social e da eficiência que essas ações podem eventualmente proporcionar sob a percepção de gestores situados no cotidiano escolar.

Metodologia

Este estudo integra os pressupostos da pesquisa social, na qual refletem os aspectos do desenvolvimento e da dinâmica dos eventos sociais (Minayo, 2016). Devido a um campo de pesquisa amplo e interdisciplinar, o pluralismo teórico-metodológico é necessário. Teoricamente, a investigação ganha sustentação mediante o conceito do *Triple Bottom Line* e sua compreensão de sustentabilidade (CMMAD, 1991; Elkington, 1997) e da abordagem educacional enquanto integração com o conceito, especificamente no que concerne às diretrizes nacionais da A3P (Brasil. MMA, 2017).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada com o método científico indutivo, operacionalizada por um estudo exploratório e descritivo de abordagem mista, que busca compreender as práticas de sustentabilidade adotadas nas escolas públicas estaduais. Quanto aos procedimentos de campo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de casos múltiplos, haja vista que distintas escolas foram abordadas. Os estudos de casos múltiplos oportunizam explorar situações e compreender com

maior profundidade a realidade analisada, permitindo à pesquisa argumentos essencialmente mais convincentes (Yin, 2010).

Esta investigação tem como população de estudo as escolas públicas pertencentes ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Guarapuava, responsável por gerir as estratégias educacionais de oito municípios georreferenciados nas proximidades. Para esta análise, será considerada especificamente a cidade de Guarapuava, que conta com 29 escolas e 19.165 matrículas, correspondendo a 49% e 66,5% do total no NRE, respectivamente (Paraná, [s. d.]).

A escolha das escolas ocorreu de forma intencional, por acessibilidade, e não probabilística por adesão. Com o princípio de oferecer homogeneidade e confiabilidade, a amostra foi selecionada por meio de critérios que garantissem condições iguais de natureza das comunidades escolares, portanto, a pesquisa tem abrangência com escolas periféricas, centrais e de educação do campo. Além disso, adotaram-se os seguintes critérios eletivos: I) escolas que ofertassem etapas de ensino fundamental, séries finais, e ensino médio; II) escolas que não possuíssem dualidade de gestão física com escolas municipais; III) escolas que não possuíssem cursos técnicos profissionalizantes; e IV) escolas que possuíssem demandas semelhantes de atendimento à comunidade escolar. Após a seleção, a amostra ficou constituída por 17 escolas.

A fim de atender aos objetivos, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionário fechado e entrevista semiestruturada, ambos aplicados aos gestores das instituições investigadas, responsáveis por gerir as práticas de sustentabilidade e definir os encaminhamentos estratégicos e pedagógicos da instituição. O questionário foi elaborado com base na Planilha-Modelo de Sustentabilidade Socioambiental – A3P para as escolas públicas, que consta do documento federal proposto em 2017 (Brasil. MMA, 2017). Ele contempla a identificação das práticas de sustentabilidade nas instituições, abrangendo seis blocos de questões e seus respectivos eixos temáticos, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 – Detalhamento do questionário 1 de pesquisa

(continua)

Eixo temático	Questões abrangidas
1	1. A escola verifica mensalmente o consumo de água? 2. A escola verifica mensalmente o consumo de energia? 3. A escola verifica mensalmente o consumo de papel? 4. A escola verifica mensalmente o consumo de copos descartáveis? 5. A escola adota alguma prática para reduzir o consumo de água? 6. A escola adota alguma prática para reduzir o consumo de energia? 7. A escola adota alguma prática para reduzir o consumo de papel? 8. A escola adota alguma prática para reduzir o consumo de copos descartáveis?

Quadro 2 – Detalhamento do questionário 1 de pesquisa

(continuação)

Eixo temático	Questões abrangidas
2	<p>9. A escola separa os resíduos sólidos recicláveis?</p> <p>10. A escola tem o controle de quantos quilos de papel são descartados por mês?</p> <p>11. A escola tem o controle de quantos quilos de papelão são descartados por mês?</p> <p>12. A escola tem o controle de quantos quilos de plástico são descartados por mês?</p> <p>13. A escola tem o controle de quantos quilos de metal são descartados por mês?</p> <p>14. A escola tem o controle de quantos quilos de vidro são descartados por mês?</p> <p>15. A escola separa resíduos perigosos (lâmpadas, toners, cartuchos)?</p> <p>16. A escola descarta bens inservíveis, como: eletroeletrônicos, fogão, geladeira, freezer, carteiras escolares, cadeiras, mesas, escrivaninhas, painéis, lousas e outros?</p> <p>17. A escola realiza a compostagem de resíduos orgânicos?</p> <p>18. A escola tem gestão para a redução do material de expediente (lápiz, caneta, papel, pincel atômico, cartucho de impressora e outros)?</p>
3	<p>19. A escola realiza projetos de educação ambiental?</p> <p>20. A escola realiza projetos de conscientização social?</p> <p>21. A escola realiza projetos de educação econômica, gestão de recursos?</p> <p>22. A escola promove eventos com a comunidade do entorno sobre sustentabilidade?</p> <p>23. A escola tem bicicletário?</p> <p>24. Os equipamentos de esporte e lazer são preservados e utilizados?</p> <p>25. A escola tem rampas de acesso ou elevador para deficientes?</p> <p>26. A escola tem equipamentos adequados aos portadores de necessidades especiais?</p> <p>27. A escola possui equipamentos de proteção nas escadas?</p> <p>28. A escola possui uma horta?</p> <p>29. A horta é utilizada nas refeições?</p> <p>30. A escola compra alimentos orgânicos?</p> <p>31. A escola compra alimentos da agricultura familiar?</p> <p>32. A escola tem pomar?</p> <p>33. A escola tem criação de animais (bovinos, caprinos, suínos, aves e outros)?</p>
4	<p>34. A escola promove capacitação de alunos, professores, funcionários e pais dos alunos sobre questões ambientais?</p> <p>35. A escola promove capacitação de alunos, professores, funcionários e pais dos alunos sobre questões sociais?</p> <p>36. A escola promove capacitação de alunos, professores, funcionários e pais dos alunos sobre questões econômicas?</p>

Quadro 2 – Detalhamento do questionário 1 de pesquisa

(conclusão)

Eixo temático	Questões abrangidas
5	37. A escola faz uso de fonte alternativa de energia renovável? 38. A escola possui aquecedor solar? 39. A escola tem estrutura própria para captação e uso de água da chuva? 40. A escola está ligada à rede pública de saneamento? 41. As salas de aula têm janelas que permitem a boa ventilação? 42. As salas de aula são climatizadas? 43. As salas de aula possuem algum tipo de parede de proteção contra ruídos externos? 44. O mobiliário da escola é de madeira certificada? 45. A escola faz uso de material ou equipamento reciclado ou reutilizado? 46. A escola possui jardim? 47. Existe praça ou parque próximo da escola?
6	48. A escola prioriza compras na comunidade local? 49. A escola prioriza apenas o preço do produto? 50. A escola prioriza a qualidade do produto? 51. A escola faz consulta à comunidade para compras e investimentos? 52. A escola adota critérios de sustentabilidade na aquisição de produtos?

Fonte: Elaboração própria com base em Stora (2021).

O instrumento de pesquisa foi submetido a pré-teste em um grupo de 21 indivíduos, constituído por professores, diretores e pesquisadores. O pré-teste resultou na decisão de transformar questões antes não objetivas em questões fechadas, a fim de facilitar o retorno dos questionários e aumentar a sensibilidade da pesquisa na análise dos resultados. Devido à pandemia de Covid-19 e atendendo aos protocolos de segurança da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed)/PR, o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram encaminhados por meio da plataforma virtual (*Google Forms*).

As entrevistas semiestruturadas buscaram instrumentalizar outras práticas que não estão dispostas na A3P, além de compreender desafios, sugestões e propostas inerentes a cada realidade escolar. Em virtude das restrições de contato pessoal, foram realizadas via *Google Meet*, seguindo um roteiro pré-definido que abrange os mesmos eixos temáticos e estimula a tratativa do tema de uma forma mais ampla, com desafios, dificuldades e estratégias. O consentimento informado das entrevistas, assim como o conteúdo na íntegra, foi gravado em áudio e vídeo, sendo o *link* disponibilizado ao participante, caso solicitado.

Os dados foram coletados no período compreendido entre 1º de outubro de 2020 e 20 de novembro de 2020. Todas as informações obtidas

e os contatos com os sujeitos foram realizados por intermédio da pasta de Articulação Acadêmica – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Residência Pedagógica e Estágios do NRE de Guarapuava, seguindo, nas escolas públicas, os protocolos de pesquisa propostos pela Seed/PR.

Os dados provenientes dos questionários foram analisados com o subsídio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 25.0, sendo representados por gráficos e quadros, com o uso de estatística descritiva univariada (Kazmier, 2007). A análise qualitativa das entrevistas ocorreu por meio da análise de conteúdo para captar as características, os significados, as convergências e as divergências dos dados levantados em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2011). Como categorias de análise, foram considerados os eixos da A3P, definidos *a priori*. Para fins de inferências dos resultados, o método de triangulação foi adotado (Prodanov; Freitas, 2013).

Cabe destacar que o presente projeto recebeu aprovação do Sistema de Comitês de Ética em Pesquisa no Brasil (CEP/Conep), emitida pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Comep-Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), com o Parecer nº 4.310.679. Com pretensão de garantir total sigilo às instituições estudadas, bem como aos gestores correspondentes, os diretores estão representados como D.1, D.2, [...], e D.17 e as particularidades correspondentes à identificação das instituições também foram mantidas no anonimato, como número preciso de alunos, formação do gestor, endereços e outras.

Resultados e discussões

Caracterização da amostra

As 17 escolas investigadas atuam há mais de 20 anos na comunidade em que estão inseridas e ofertam as modalidades de ensino médio e fundamental, além de possuírem atividades complementares, como programas de treinamento esportivo, ensino de línguas estrangeiras, atendimento especializado e salas de recursos. No total, 3.347 alunos estão matriculados no ensino médio, 7.504 no ensino fundamental e 1.659 desenvolvem atividades complementares, o que corresponde a um significativo número de sujeitos envolvidos e atendidos.

Os diretores das escolas públicas que participaram do estudo possuem, em sua maioria, um longo período na gestão escolar: pelo menos 88% dos entrevistados estão na função de direção há mais de 3 anos e 23,5% há mais de 15 anos. Esse fato contribui para a discussão em torno das práticas de sustentabilidade desenvolvidas na realidade escolar, visto que grande parte dos diretores passou por diferentes governos e períodos de transição social.

Uso racional dos recursos naturais e bens públicos

O primeiro eixo temático remete à eficiência no uso dos recursos naturais e bens públicos, no qual a ênfase decorre sobre o consumo de água, energia, papel e descartáveis. O Gráfico 1 apresenta o acompanhamento mensal de gastos efetuados pelas escolas.

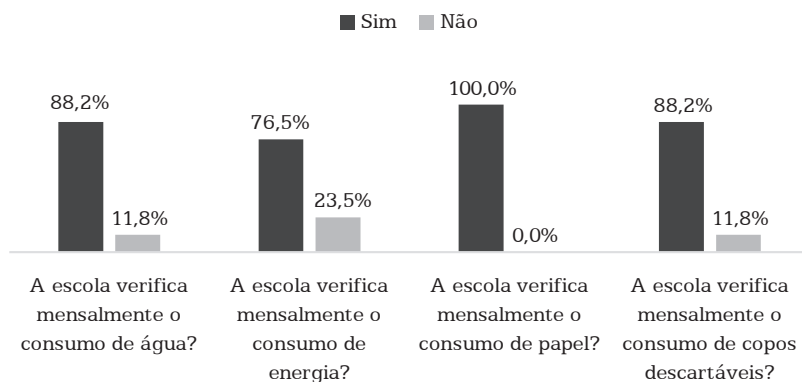


Gráfico 1 – Acompanhamento mensal do consumo de recursos naturais

Fonte: Stora (2021).

Nota-se uma grande atenção por parte das escolas ao consumo de recursos naturais, com maior ênfase no de papel, controlado por 100% das instituições investigadas. Menor evidência de controle é observada em relação ao consumo de energia, água e copos descartáveis. Sobre os primeiros, a justificativa recai no fato de que os pagamentos de água e energia são efetuados pela mantenedora. No entanto, a gestão dos copos, assim como do consumo de papel, é efetuada pela escola, resultando em uma preocupação mais evidente não somente quanto ao consumo, mas também quanto à destinação final desses materiais.

Apesar de denotado o não acompanhamento mensal de utilização de recursos por algumas escolas, constata-se que algumas ações são realizadas para reduzir os níveis de consumo. Entre as práticas evidenciadas, percebe-se que a maioria das escolas possui torneiras ou outros equipamentos com mecanismos automáticos e reutiliza a água (52,9% e 88,2%, respectivamente). Três escolas fazem ainda a captação da água da chuva. Em duas delas, isso ocorre de forma artesanal, com a utilização de galões em goteiras e calhas. A terceira tem uma parceria com empresas externas no subsídio para instalação de caixas d'água e calhas na lateral do ginásio de esportes. As três identificam impactos positivos no resultado, com redução no consumo mensal, o que vai ao encontro das conclusões de Tugoz, Bertolini e Brandalise (2017), as quais indicam que sistemas de captação da água da chuva apresentam redução do consumo e retorno financeiro, além de fomentarem a educação da comunidade escolar para práticas economicamente eficientes e ambientalmente corretas.

Quanto às práticas para redução no consumo de energia elétrica, estratégias são evidenciadas principalmente na utilização de lâmpadas econômicas (82,4%), sensores de presença (76,5%) e outros mecanismos (82,4%). Nas entrevistas, D.8 destaca que a utilização de sensores de presença resultou em uma redução perceptível na fatura de luz. Ele relata que, antes da implementação do sistema, a escola ficava com as luzes acesas aos finais de semana e por tempos ociosos no final da noite, até um colaborador apagá-las e fechar o colégio. Considerando a questão das lâmpadas, todas as escolas estudadas estão realizando a troca para a utilização de lâmpadas de *led*, porém, nem todas concluíram o processo, visto que esse procedimento é efetuado com recursos próprios. Sobre o assunto, D.3 evidenciou a necessidade de maiores incentivos governamentais para esse procedimento, cujo retorno é evidente pela economia gerada. Algumas instituições também realizam o agendamento para a utilização de equipamentos, entretanto, nem sempre pensando na economia, mas sim na otimização do uso de recursos limitados para atender à demanda escolar, como menciona D.12. O monitoramento diário de equipamentos e máquinas é efetuado por 23,5% das instituições, geralmente as de menor porte, devido a sua estrutura reduzida, que permite um controle mais eficiente. Ademais, ambientes com bastante luz natural, presentes em 47,1% das escolas investigadas, são mais evidenciados em estruturas mais novas e modernas, cujos projetos se orientam para questões como presença de luz natural, ventilação e acessibilidade.

Esses relatos corroboram o estudo desenvolvido por Doulos *et al.* (2019), que ressaltam a real possibilidade de equacionar os gastos com energia, por meio de estratégias simplificadas de controle de energia natural e utilização de luminárias de *led*. Os autores também associam o fator luminosidade, além do impacto econômico e ambiental, a melhores índices de produtividade de agentes escolares, professores e alunos.

Entre as práticas propostas pela A3P, também é possível identificar o engajamento das escolas com a gestão de papéis. Denota-se que 70,6% das escolas possuem impressões limitadas por pessoa; 82,4% realizam controle sobre impressões; 88,2% priorizam impressões frente-verso; e 52,9% utilizam configurações especiais para aproveitamento da folha. Os diretores D.2, D.4, D.5, D.11 e D.13 mencionaram que é feito um trabalho com o papel, tanto no reaproveitamento do material de expediente quanto na separação dos resíduos. Esse manejo permite que ele seja revendido, gerando recursos que são revertidos em pequenas benfeitorias na escola. O diretor D.3 tem um trabalho com empresas parceiras que trocam o papel por papel higiênico. Por fim, os D.1, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.12, D.14 e D.16 relataram ter parcerias com instituições comunitárias e famílias da comunidade escolar, em que todo o material que é descartado na escola, prioritariamente, é destinado para gerar renda para as famílias mais necessitadas.

A última abordagem acerca do eixo de uso racional dos recursos naturais e bens públicos está embasada no consumo de copos plásticos. Nesse desdobramento, todos os diretores, de forma bem contundente, mostram que é totalmente inviável fornecer copos plásticos para os

alunos, tanto por uma questão econômica quanto de limpeza do ambiente. Considerando esse último ponto, D.3 assinala que, após a realização de uma campanha para redução de copos descartáveis, a escola não apresentou mais gastos com limpezas de galerias e entupimentos na rede de esgoto. Desse modo, todas as escolas estudadas preveem a utilização de canecas e garrafinhas e visam à redução máxima da utilização de copos descartáveis entre funcionários e professores. Para isso, destacam-se as estratégias de disponibilização de vários bebedouros (70,5%) e a execução de programas incentivadores do uso de garrafinhas individuais (64,7%). O diretor D.1, especificamente, relata que presenteou os colaboradores da escola com canecas e copos personalizados em alguns anos subsequentes nas datas comemorativas das funções, para evitar definitivamente o consumo de copos descartáveis.

Destacam-se, portanto, práticas de sustentabilidade desenvolvidas nas escolas para esse eixo temático. Embora sejam limitadas e, em alguns momentos, artesanais dentro de suas necessidades, podem representar significativamente ambientes melhores, otimização de recursos e preservação do meio ambiente, reforçando a capacidade formadora que a escola naturalmente possui.

Gestão adequada dos resíduos sólidos gerados

Em relação à gestão dos resíduos sólidos gerados nas escolas, é perceptível a dificuldade no seu tratamento. Os D.1, D.3, D.8, D.13 e D.14 enfatizaram principalmente problemas quanto à separação de lixo da cozinha, recicláveis e descartes. Isso é justificado pela alta demanda que a escola tem para questões pedagógicas e de funcionamento estrutural, resultando em falta de mão de obra para questões pontuais que envolvem a condução, a separação e o destino dos resíduos sólidos.

Observa-se que poucas instituições realizam o controle gravimétrico dos resíduos sólidos gerados, sendo um maior percentual evidenciado no que tange à geração de papel (82,4%), papelão (88,2%) e metal (88,2%). Apenas 5,9% das escolas investigadas afirmam ter um controle de quantidade de plástico e vidro descartados mensalmente. Destaca-se que as escolas que têm um controle efetivo da quantidade de resíduos gerados estão diretamente associadas com membros da comunidade escolar responsáveis pela coleta e comercialização de resíduos. Considerando as declarações dos D.1 e D.14, os maiores níveis de produção de resíduos são derivados das aquisições de material de limpeza e de mantimentos relacionados à merenda escolar. Ambos constatam que o resíduo de vidro é muito pouco ou quase nada produzido e o de metal diminuiu consideravelmente. Nessa questão, D.15 faz contínuos elogios para os últimos governos, que reduziram de forma significativa o envio de produtos enlatados para a escola. Ainda, D.2, D.4 e D.13 relatam que comercializam recicláveis com a iniciativa de

gerar alguns recursos para a escola, no entanto, comentam que essa ação não é algo prioritário.

Em contrapartida ao controle efetivo dos resíduos gerados, o Gráfico 2 apresenta as práticas que condizem com a separação e o descarte dos resíduos sólidos.

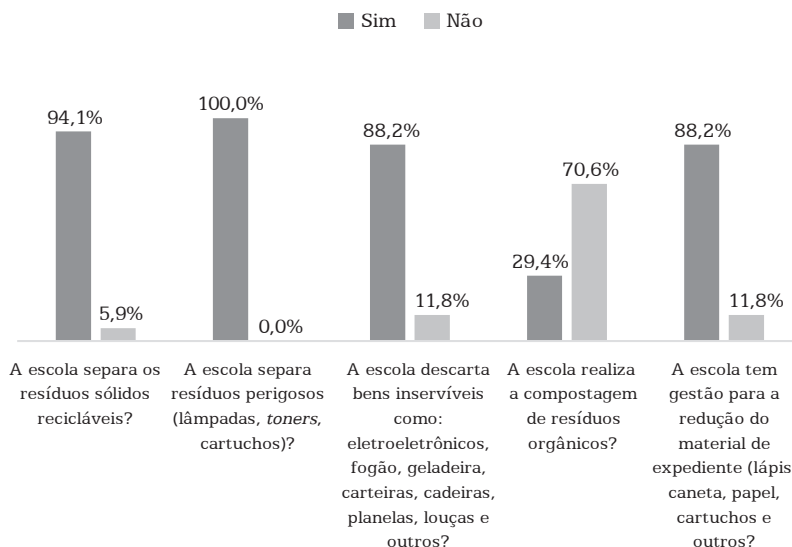


Gráfico 2 – Práticas de separação de resíduos sólidos

Fonte: Stora (2021).

É possível identificar um maior direcionamento às ações de separação de resíduos e cuidado com o descarte de bens inservíveis, além do foco em uma gestão para redução da geração. Os diretores D.2, D.3, D.9 e D.13 comentam sobre projetos pontuais que tiveram impactos positivos, sobretudo no envolvimento dos alunos. Especificamente, D.6 retrata o projeto de coleta seletiva que a escola possui envolvendo alunos, por meio de gincanas, agentes educacionais, professores e associação de catadores. Apesar de realizar a separação, D.7 e D.13 constataram a falta de orientação para o descarte de materiais perigosos, principalmente lâmpadas. O diretor D.7 ressalta ainda que as escolas poderiam ter parcerias que facilitassem o descarte desses materiais:

Isso é o básico que a gente enfrenta! O descarte, a reciclagem, os materiais que não podem ser descartados no lixo comum, a gente sempre tem, isso é uma dificuldade, pois não temos nenhum apoio institucional ou alguma coisa que facilite. Nossa rotina é tão pesada, já é tão difícil, tem tanta coisa para "lidar", e com tudo isso acaba pesando e a gente não consegue fazer, é meio complicado. Um dos desafios que a gente encontra é não ter esse suporte de como fazer as coisas corretamente. O principal desafio é não ter um suporte externo de como proceder com algumas coisas, principalmente com relação ao descarte.

Verificou-se, portanto, que a maioria das escolas não têm o controle da quantidade de todos os resíduos sólidos gerados e poucas adotam a prática

da compostagem para resíduos orgânicos. Entretanto, manifesta-se uma preocupação para que esses resíduos sejam separados e destinados de forma correta, mesmo com as dificuldades e a falta de mão de obra. A maior parte desenvolve parcerias com famílias e associações responsáveis por esse segmento de reciclagem. O que fica de fato evidente é que as instituições, acerca desse eixo temático em questão, têm suas ações desenvolvidas informalmente.

Qualidade de vida no ambiente de trabalho e estudo

Nesse eixo temático, primeiramente, enfatiza-se a presença da sustentabilidade nas ações refletidas no ambiente escolar (Gráfico 3).

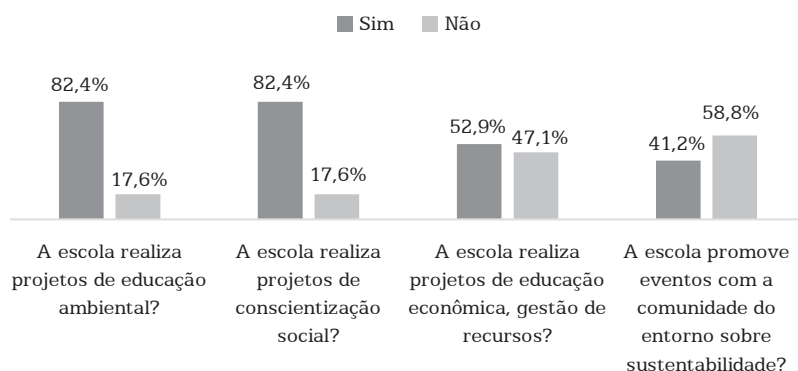


Gráfico 3 – Práticas de melhorias no ambiente de trabalho e estudo

Fonte: Stora (2021).

Com base nas respostas, projetos que contemplam pilares da sustentabilidade são identificados. Os discursos dos diretores D.2, D.4, D.8, D.9, D.10, D.13 e D.17 apontam que as escolas realizam muitos dos projetos por uma questão de consciência, demanda de disciplinas ou mobilizações sociais, como dia da água, dia da reciclagem, Dia Mundial do Meio Ambiente e dia de profissões. Entre as ações detectadas, os diretores citaram palestras, apresentações de teatros, gincanas de limpeza, separação de resíduos, feiras de ciências e confecção de materiais visuais, que em circunstâncias oportunas se estendem à comunidade. Portanto, evidencia-se que, apesar de a sustentabilidade ser um termo ainda não compreendido em muitos casos, os pilares ambientais e sociais são trabalhados nas escolas, mesmo que pontualmente, como abordam D.7 e D.13. Acerca do pilar econômico e da gestão de recursos, embora menos frequentes, D.1, D.3, D.5, D.8, D.12, D.14 e D.15 compreendem ações que mobilizam instruções para consumo otimizado, economia e controle de recursos e não desperdício.

De forma geral, observou-se que há uma dedicação para manutenção de boas condições da estrutura física, a fim de proporcionar ambientes minimamente favoráveis ao adequado desempenho das atividades de

funcionários e estudantes. Exemplos desse cuidado aparecem na instalação de bicicletários (88,2%), na preservação de equipamentos (94,1%) e na promoção da acessibilidade para portadores de necessidades especiais (100%). Nesse sentido, todos os gestores afirmaram ter como prioridade proporcionar materiais em boas condições, escolas limpas, acessibilidade, segurança e conforto. De acordo com D.8, a revitalização dos arredores da escola com sinalização, calçamento, iluminação e arborização melhorou consideravelmente as condições e o acesso à escola.

Ainda nesse eixo temático, buscou-se compreender questões alusivas à alimentação dos alunos e à relação que essas ações têm com a comunidade e com o manuseio dos alimentos. Entre os dados obtidos, as práticas de compra de alimentos orgânicos e da agricultura familiar (41,2%) podem ser remetidas em segundo plano nas ações da escola, uma vez que esses itens são fornecidos pela mantenedora. Os diretores D.2 e D.12 expõem justamente sua isenção para responder essas questões, pois reforçam que escola apenas recebe e não tem relação direta na aquisição dos alimentos. Apesar desse fato, observa-se que algumas instituições possuem horta (41,2%), especialmente para utilização nas próprias refeições (35,3%). No entanto, D.1 e D.13 deixam exposto que as escolas não têm estrutura e subsídios para compor práticas dessa natureza. D.13 relata que a horta tem a participação de alunos e funcionários, mas que foi promovida e mantida com a intervenção de uma instituição externa. Por outro lado, são justificativas, para escolas que não preveem essa ação, a falta de espaço físico ou de mão de obra, o que pode explicar também a existência de apenas uma escola, entre as 17, com pomar e nenhuma com a criação de animais.

Considerando as práticas para um melhor ambiente de trabalho e estudo, é importante valorizar o esforço que as escolas fazem para atender mais apropriadamente sua comunidade escolar, desde a credibilidade perante os pais até projetos que transcendem a sua própria competência de educar.

Sensibilização e capacitação dos servidores

Como já mencionado, um dos principais desafios dos gestores diz respeito ao entendimento acerca da sustentabilidade. O diretor D.14 expõe o fato de ser esse um campo novo de estudo, contudo, reconhece de forma incisiva a sua importância e que deveria ser tratado nas escolas com pastas mais específicas. D.2, D.4, D.8, D.9, D.13 e D.16 relatam sobre o quanto projetos, mesmo que isolados, contribuem para o entendimento e a aproximação de professores, pais e funcionários na mobilização para questões e desdobramentos sobre sustentabilidade. O Gráfico 4 refere-se às práticas de capacitação e sensibilização da comunidade escolar. Por meio dele, é possível observar que, mesmo diante das limitações, as instituições tentam desenvolver maneiras de discutir a temática da sustentabilidade nas ações, com maior ênfase nas questões ambientais e sociais.

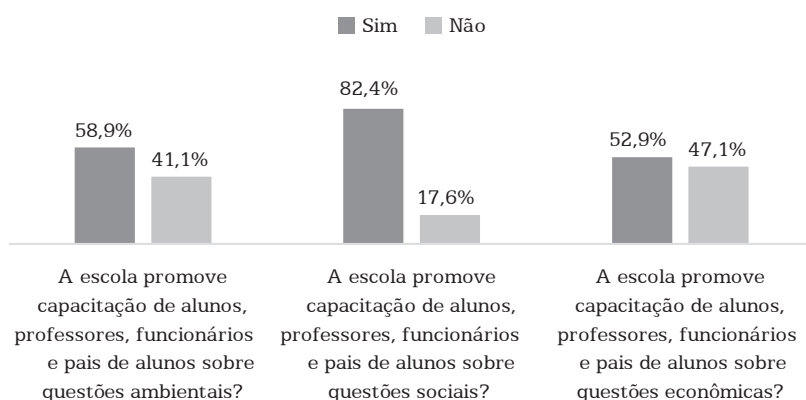


Gráfico 4 – Práticas de capacitação e sensibilização para a sustentabilidade

Fonte: Stora (2021).

De acordo com as falas dos diretores, grande parte das ações realizadas estão vinculadas à sensibilização da comunidade escolar. A Carta de Belgrado (Unesco; Unep, 1975), com desdobramentos para a educação ambiental, elenca que a sensibilização é um sentimento ou uma emoção que a escola pode provocar. Martinez (2014) aponta que os espaços educacionais oportunizam momentos de reflexão e debates sobre problemas socioambientais de natureza significativa e que esse ambiente coletivo e o diálogo sobre sustentabilidade são essenciais para o processo de conscientização e discussão na comunidade escolar. Sobre o assunto, D.1, D.2, D.3, D.6, D.7, D.9, D.12, D.14 e D.17 discorrem que a sustentabilidade ainda está muito vinculada apenas à questão ambiental. Reiteram que as discussões sobre demandas sociais decorrem muito em virtude da situação socioeconômica e de condições precárias das comunidades em que as escolas estão inseridas. Por fim, D.1, D.3 e D.14 observam que as escolas têm ações desenvolvidas para a educação financeira, porém, ainda são isoladas e conduzidas por áreas específicas, mas que não preconizam estratégias delineadas e pensadas para a sustentabilidade.

Contratações públicas sustentáveis

Considerando as práticas de sustentabilidade na contratação de serviços, é importante mencionar a grande burocratização dos processos. Apesar de ser uma exposição recorrente dos diretores, D.3 põe grande ênfase nesse aspecto: "o problema é que a escola trata de currículo, questões pedagógicas, da parte financeira, e a parte burocrática toma um tempo danado, e o Brasil é um horror nesse aspecto, pois é muita papelada". Apesar dessa constatação, percebem-se, no Gráfico 5, boas práticas na contratação de serviços.

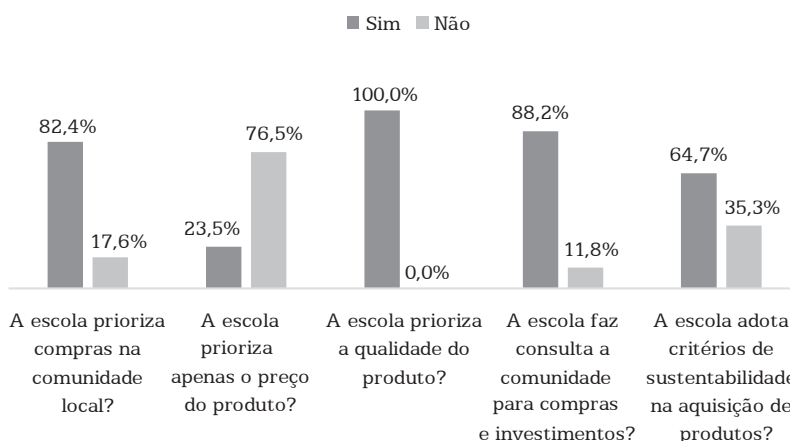


Gráfico 5 – Práticas de sustentabilidade na contratação de serviços

Fonte: Stora (2021).

Sobre esse aspecto, algumas considerações importantes devem ser mencionadas. A primeira se refere à prioridade que as escolas adotam na indicação de fornecedores que fazem parte da comunidade local. Em especial, uma das escolas desenvolve o Projeto Mãos Amigas, que utiliza apenas para a execução de serviços, obtendo excelentes resultados tanto nos trabalhos realizados quanto na reinserção social desses indivíduos. No entanto, D.12 reporta que muitos processos que envolvem contratação de serviços e/ou compra de produtos da comunidade esbarram no trâmite legal e no atendimento de critérios estabelecidos pela mantenedora. Em um segundo momento, embora 11 escolas tenham apresentado que adotam critérios de sustentabilidade na aquisição de produtos, vale destacar a exposição feita por D.11:

Deveria na formação ter um aprofundamento maior desses “termos” em sustentabilidade, porque a gente pega “meio que no oba-oba”, a gente tenta fazer, mas no pouco que a gente conhece, vê na mídia, a gente tenta fazer, mas não tem uma formação para isso.

O diretor D.14 relata que os gestores buscam a eficiência, conforme observado na grande atenção ao aspecto da qualidade, mas não “pensam” diretamente em sustentabilidade. Torna-se, portanto, subentendido nas falas dos D.2, D.4, D.7, D.8, D.9, D.10, D.12, D.13, D.15 e D.17 que a sustentabilidade ainda é um campo de pouco conhecimento que demanda maiores intervenções de conscientização para sua maior aplicação prática nas tarefas e funções cotidianas.

Construções, reformas e ampliações sustentáveis

Entre os eixos temáticos propostos pela A3P, as ações que envolvem construção civil são as que mais demandam atenção e recursos financeiros.

Algo recorrente nas falas dos D.1 e D.13 condiz com a necessidade do próprio Estado em reorientar suas construções, de modo a gerar sua própria energia, captar água, aperfeiçoar as dependências públicas, melhorar os ambientes e inovar os projetos. O Gráfico 6 aponta as práticas associadas ao eixo de construções e reformas sustentáveis.

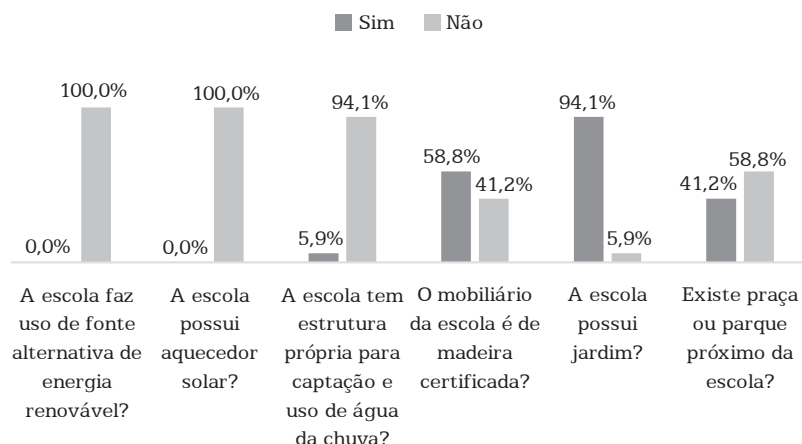


Gráfico 6 – Práticas relacionadas à estrutura da instituição

Fonte: Stora (2021).

Observa-se, em um primeiro momento, que as instituições ainda não dispõem de sistemas de energia renováveis ou aquecimento solar. Apesar de duas escolas relatarem dispor de sistema de captação de água da chuva, esse processo é realizado de forma artesanal e apenas uma entre as 17 escolas investigadas possui toda a estrutura, com calhas, mangueiras, caixa d'água, bomba e afins, obtida por meio do subsídio de uma empresa privada.

Outro aspecto a ser considerado está relacionado à questão de mobília com madeira certificada. Percebeu-se nas falas dos D.1, D.3, D.12 e D.14 uma efetiva preocupação com a qualidade do material adquirido pela escola, porém, eles ressaltam que a mantenedora exerce um papel de hierarquia nesse tipo de aquisição.

Uma informação que deve ser destacada é que 16 entre as 17 escolas possuem um jardim, cada uma dentro de suas limitações e seu espaço físico. Na perspectiva de Iojă *et al.* (2014), as áreas verdes nas escolas demonstram ambientes que as crianças podem usufruir para brincar e socializar, uma vez que os grandes centros inibem esse tipo de prática. Ao mesmo tempo, têm um relevante papel educacional na perspectiva de conscientização para a manutenção e preservação de áreas verdes urbanas.

No tocante à estrutura da instituição e das salas de aula, observa-se que 16 das 17 escolas investigadas estão ligadas à rede pública de saneamento. A ausência de saneamento em uma delas se dá em virtude de sua localização na área rural do município. No geral, as escolas também dispõem de ambientes com boa ventilação (76,5%).

Sobre a utilização de equipamentos reciclados ou reutilizados, 64,7% das escolas confirmam a prática. Os depoimentos de alguns diretores, como

D.1, D.2, D.3, D.7, D.9, D.13 e D.14, demonstram uma busca em aproveitar o máximo de materiais dentro de suas condições; eles, porém, não entraram em detalhes sobre possíveis estratégias ou resultados derivados dessas ações. Ainda se verifica que uma escola possui salas com proteção contra ruídos externos e duas dispõem de salas de aula climatizadas. Acerca dessa última questão, a declaração de um dos diretores expõe os benefícios que a ação permitiu, sobretudo no melhoramento do ambiente. Ele comenta ainda sobre o investimento e o consumo de energia do equipamento, entretanto, relata que, se houvesse alguma forma de implantar um sistema de energia renovável, esse consumo poderia ser facilmente amortizado.

Discussão dos resultados

De modo geral, contaminação dos sistemas naturais, extinção de espécies, ameaças à biodiversidade e desigualdades sociais são alguns dos problemas presentes na sociedade que provocam desequilíbrios ao sistema e demandam por sustentabilidade (Martinez, 2014). As escolas possuem um importante papel nesse processo, sendo um pilar necessário para a formação social (Agirreazkuenaga, 2019; Zguir; Dubis; Koç, 2021).

Este estudo denotou algumas práticas de sustentabilidade evidenciadas em escolas públicas em consonância com a Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P). Apesar de não utilizarem o mesmo instrumento para avaliação, alguns trabalhos também apresentaram práticas voltadas a princípios sustentáveis no âmbito escolar. Nicoski *et al.* (2018), por exemplo, ao analisarem a implementação dos pressupostos do Programa Escolas Sustentáveis, desenvolvido pelo Ministério da Educação, observaram ações como aproveitamento do espaço físico e diminuição do consumo de água e energia, corroborando os achados deste estudo. Outras iniciativas são o desenvolvimento de horta escolar como proposta para destacar a importância da sustentabilidade (Fernandes *et al.*, 2020); a realização de projetos de plantio de árvores (Silva *et al.*, 2022); e a utilização de gamificação para conscientização e engajamento dos estudantes sobre a sustentabilidade (Kaminski; Silva; Boscarioli, 2018).

Verificam-se evidências de dificuldades na implementação de ações sustentáveis, principalmente por carência de informações sobre as dimensões da sustentabilidade, que resultam no desenvolvimento pontual e descontínuo de ações focadas somente em questões ambientais (Silva; Pontes, 2020; Oliveira *et al.*, 2021). Outra dificuldade está na limitação da ação governamental, que nem sempre disponibiliza os aportes financeiros necessários para a manutenção adequada das estruturas físicas e humanas de suas próprias escolas (Brito; Cunha; Siveres, 2018).

Apesar de identificadas ações no âmbito das escolas investigadas, a implementação efetiva da sustentabilidade pode requerer uma abordagem holística e estratégica nas instituições e nos currículos públicos (Zguir; Dubis; Koç, 2021). Envolvimento do corpo docente, boa liderança por parte da gestão e apoio de autoridades também se manifestam essenciais para

o sucesso da implementação da sustentabilidade (Agirreazkuenaga, 2019). Percebe-se a necessidade de desburocratizar questões como autorização de gastos e de contratos públicos, pois, conforme afirma Pereira (2016), na teoria, a A3P se demonstra ótima, mas na prática sua adesão ainda permanece burocrática em relação a documentação e exigências.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo identificar as práticas de sustentabilidade na gestão de escolas estaduais de Guarapuava (PR). Foram investigados 17 colégios públicos estaduais localizados no município, tendo por base os parâmetros da Planilha-Modelo de Sustentabilidade Socioambiental – A3P. Além disso, pretendeu-se, com base nos relatos, evidenciar os desafios e as particularidades de cada instituição.

De modo geral, os dados levantados indicam que as escolas possuem boas práticas de sustentabilidade alinhadas com a A3P. Observa-se, por exemplo, a realização de acompanhamento mensal da utilização de recursos naturais, principalmente em relação à reutilização da água, busca pelo uso de torneiras e mecanismos automáticos para redução do consumo, captação da água da chuva, utilização de sensores de presença e lâmpadas econômicas, consumo e reaproveitamento de papel e separação de resíduos, práticas essas que trazem impactos ambientais, sociais e econômicos positivos. Também é denotada a preocupação quanto ao ambiente, com preservação de equipamentos, promoção da acessibilidade, salas com boa estrutura e ventilação e espaços externos adequados. No que tange às contratações públicas e construções e reformas sustentáveis, ainda são constatadas orientações para compras locais, priorização da qualidade, consulta à comunidade e adoção dos critérios de sustentabilidade, embora pouco compreendidos. Sobre esse fator da sustentabilidade, são identificados, mesmo que pontualmente, projetos que atendem aos pilares ambiental e social. O pilar econômico também é evidenciado, porém, de modo menos frequente e mais orientado às noções de desperdício.

No entanto, apesar de existentes, essas práticas são caracterizadas pelos gestores das instituições como pontuais e não contínuas, haja vista que é observado um *déficit* de formação para que os diretores possam atuar de forma mais incisiva e orientada nas ações de sustentabilidade. Nesse ínterim, a sustentabilidade é entendida como um campo novo e que permanece ainda muito direcionado para questões ambientais. Ou seja, as práticas de sustentabilidade desenvolvidas decorrem mais em virtude de uma questão de consciência ambiental do que especificamente dentro de um plano macro para uma escola sustentável.

Diante dessas discussões, outros desafios são apresentados, como necessidade de maiores intervenções públicas por parte da mantenedora e incentivos do estado para reorientar as construções para princípios mais sustentáveis; redução da burocratização para contratação de reformas, construções e ampliações, a qual, em certos casos, impede a realização

de contratos com a própria comunidade local; e maiores incentivos governamentais para substituição de lâmpadas e implementação de mecanismos e fontes de energia mais sustentáveis. Além disso, notam-se ações sustentáveis realizadas de maneira informal e com métodos artesanais; falta de mão de obra para a realização de práticas referentes, por exemplo, à gestão dos resíduos; ausência de maiores orientações e parcerias para o descarte de resíduos perigosos; e falta de subsídios governamentais para constituição de hortas escolares.

Por fim, conforme exposto, denota-se que a discussão e a formação para o campo de estudo da sustentabilidade são ineficientes, apesar de entendidos como positivos e de grande relevância pelos gestores. Faz-se, portanto, necessária uma maior formação para a sustentabilidade, a fim de que ela possa ser aplicada e ensinada nas escolas com práticas contínuas, levando o aluno a vivenciar, aprender e compreender as dimensões sociais, ambientais e econômicas e reproduzir esses conhecimentos nas suas ações enquanto ser social.

Referências

- AGIRREAZKUENAGA, L. Embedding sustainable development goals in education: teachers' perspective about education for sustainability in the Basque autonomous community. *Sustainability*, Basel, v. 11, n. 5, p. 1496-1512, 2019.
- AITA, S. M. R. et al. Plano nacional de educação (PNE) no Brasil: premissas da educação para o desenvolvimento. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Buenos Aires, v. 8, n. 11, p. 88-99, jun./out. 2017.
- ALMEIDA, N. C. C. et al. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019.
- BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *RAM: Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 51-82, maio/jun. 2011. Edição especial.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, A. S. et al. Gestão Ambiental nas universidades públicas federais: a apropriação do conceito de desenvolvimento sustentável a partir da Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P). *Id On Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, Jaboatão dos Guararapes, v. 13, n. 44, p. 276-292, 2019.

BLACKBURN, W. R. *The sustainability handbook: the complete management guide to achieving social, economic and environmental responsibility*. Washington, DC: Earthscan Publications, 2007.

BODNAR, Z.; PRIESS, A. S.; BIANCHI, P. N. L. A sustentabilidade por meio do planejamento urbano. *Revista Brasileira de Direito*, Passo Fundo, v. 15, n. 3, p. 38-57, set./dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). *Gestão socioambiental nas escolas públicas: A3P*. Brasília, DF: MMA, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 69.

BRITO, R. O.; CUNHA, C.; SIVERES, L. Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental: um estudo em escolas da rede pública de Sobral-CE. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24, n. 2, p. 395-410, abr./jun. 2018.

CAVALCANTE, M. L. S. A. Administração Pública e Agenda Ambiental – A3P: considerações sobre a implementação nos órgãos públicos. *Revista Controle: Doutrina e Artigos*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 193-216, jan./jun. 2012.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

DOULOS, L. T. et al. Minimizing energy consumption for artificial lighting in a typical classroom of a Hellenic public school aiming for near Zero Energy Building using LED DC luminaires and daylight harvesting systems. *Energy and Buildings*, [S. l], v. 194, p. 201-217, 2019.

ELKINGTON, J. *Cannibals with forks: the triple bottom line of 21st century business*. United Kingdom: Capstone Publishing Limited, 1997.

FERNANDES, R. O. et al. Avaliação de ações de práticas de sustentabilidade em escola municipal de ensino infantil na Zona Sul da cidade de São Paulo – SP. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 393-407, 2020.

FREITAS, I. M. D. A formulação de um conceito operacional em educação ambiental a partir de um contexto de múltiplas abordagens. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, Rio Grande, RS, v. 7, n. 1, p. 80-91, 2012.

GUTIERRES, H. E. P.; CABRAL, I. A.; SILVA, R. R. A implementação de ações sustentáveis baseadas na Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P): uma experiência extensionista no ambiente universitário. *Revista Brasileira de Geografia Física*, Recife, v. 12, n. 5, p. 1913-1933, 2019.

IOJÁ, C. I. et al. The potential of school green areas to improve urban green connectivity and multifunctionality. *Urban Forestry and Urban Greening*, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 704-713, 2014.

KAMINSKI, M. R.; SILVA, D. A.; BOSCARIOLI, C. Integrando educomunicação e gamificação como estratégia para ensinar sustentabilidade e alimentação saudável no 5º ano do ensino fundamental. *Revista Prática Docente*, Cuiabá, v. 3, n. 2, p. 595-609, jul./dez. 2018.

KATES, R. W.; PARRIS, T. M.; LEISEROWITZ, A. A. What is sustainable development? Goals, indicators, values, and practice. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development*, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 8-21, Apr. 2005.

KAZMIER, L. J. *Estatística aplicada à administração e economia*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

KLARIN, T. The concept of sustainable development: from its beginning to the contemporary issues. *Zagreb International Review of Economics and Business*, Croatia, v. 21, n. 1, p. 67-94, May 2018.

MARTINEZ, P. C. C. Educación ambiental y la escuela como espacio educativo para la promoción de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 39-52, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

NICOSKI, R. et al. Escolas sustentáveis: avaliação por meio dos indicadores de monitoramento da sustentabilidade socioambiental em uma escola pública no município de Cascavel-Paraná. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Niterói, v. 11, n. 3, p. 202-217, 2018.

OLAWUMI, T. O.; CHAN, D. W. M. A scientometric review of global research on sustainability and sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, [S. l.], v. 183, p. 231-250, May 2018.

OLIVEIRA, E. A. et al. Educação ambiental na escola: concepções e práticas dos professores da rede pública de ensino no interior do Piauí. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 78265-78279, 2021.

OLIVEIRA, L. B.; MARCHI, C. M. D. F.; REGO, F. F. A. Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P) como instrumento de gestão de inservíveis em escola pública estadual de Salvador, Bahia. *Revista Monografias Ambientais*, Santa Maria, RS, v. 17, p. 1-9, 2018.

OTIENO, D.; WANDABI, D.; DIXON, L. Eco-Schools Kenya: practising education for green economy and sustainability. In: GOUGH, A.; LEE, J. C. K.; TSANG, E. P. K. *Green Schools Globally*. [S. l.]: Springer, 2020. p. 245-267.

PACHECO, R. M. et al. Análise da sustentabilidade das operações de instituições federais de ensino superior com a ferramenta Stars: a experiência da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 205-234, maio/ago. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Consulta escolas*. Curitiba, [s. d.]. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=dbb>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

PEREIRA, C. A. *Proposta de ações sustentáveis para o Colégio Pedro II com base na Agenda Ambiental da Administração Pública A3P*. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) – Escola de Engenharia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

SANTOS, A. R.; FERREIRA JUNIOR, A. B. Agenda ambiental na administração pública: processo de implementação e suas práticas. *Caderno Meio Ambiente e Sustentabilidade*, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 5-20, 2020.

SARTORI, S.; SILVA, F. L.; CAMPOS, L. M. S. Sustainability and sustainable development: a taxonomy in the field of literature. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-20, jan./mar. 2014.

SILVA, H. R. et al. Plantação de árvores com alunos do ensino médio como incentivo à sustentabilidade e responsabilidade social com o meio ambiente. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 1-8, 2022.

SILVA, R. P. G. Eficiência e uso dos recursos hídricos no âmbito do programa A3P no IFPI campus Corrente. *Revista Eixo*, Brasília, DF, v. 8, n. 1, p. 77-87, jan./jun. 2019.

SILVA, V. P.; PONTES, J. C. Educação para a sustentabilidade em currículos da educação básica: implementação e desafios. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6, n. 5, p. 30320-30330, 2020.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018.

STORA, F. *Estratégias de sustentabilidade no ensino público estadual de Guarapuava, PR*. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) - Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati, PR, 2021.

TUGOZ, J. E.; BERTOLINI, G. R. F.; BRANDALISE, L. T. Captação e aproveitamento da água das chuvas: o caminho para uma escola sustentável. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 26-39, 2017.

UNITED NATIONS (UN). *Report of the United Nations Conference on the human environment*. New York: UN, 1972.

UNITED NATIONS (UN). *Agenda 21: Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente, 1992.

UNITED NATIONS (UN). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. [S. l.], 2015. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>> Acesso em: 26 out. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATION SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO); UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP). The Belgrade Charter: a framework for environmental education. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON ENVIRONMENT EDUCATION, 1., 1975, Belgrade. *Proceedings...* Paris: Unesco, 1975. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772eb.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZGUIR, M. F.; DUBIS, S.; KOÇ, M. Embedding Education for Sustainable Development (ESD) and SDGs values in curriculum: a comparative review on Qatar, Singapore and New Zealand. *Journal of Cleaner Production*, [S. l.], v. 319, p. 128534, 2021.

Recebido em 5 de julho de 2021.

Aprovado em 6 de abril de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá – *Campus Macapá*

Luygo Sarmiento Guedes^{I, II}
Argemiro Midonês Bastos^{III, IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4982>

Resumo

Com base nas novas dinâmicas pedagógicas que buscam reformular as relações de ensino-aprendizagem, ainda caracterizadas pela rigidez do ensino tradicional, esta pesquisa destaca a prática pedagógica interdisciplinar, investigando a existência dela nos cursos de ensino médio integrado (EMI) do Instituto Federal do Amapá (Ifap)/*Campus Macapá*. A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa, realizando a análise documental dos planos pedagógicos dos cursos e a investigação sobre a submissão de projetos de ensino com a temática interdisciplinar. Foi aplicado questionário aos docentes dos cursos de EMI para analisar a adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares em sala de aula e verificar a opinião deles quanto às potencialidades e/ou limitações que tais práticas encontram no *Campus Macapá*. Os resultados constataam a existência de limitações de várias ordens (estruturais e formativas) que contribuem para que as práticas interdisciplinares ainda sejam pouco trabalhadas no EMI do Ifap/*Campus Macapá*.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; interdisciplinaridade; práticas educativas.

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Macapá, Amapá (Ifap), Brasil. *E-mail*: <luygo.guedes@ifap.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9203-5109>>.

^{II} Bacharel em História pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Macapá, Amapá, Brasil.

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (Ifap). Macapá, Amapá, Brasil. *E-mail*: <argemiro.bastos@ifap.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-5411-647X>>.

^{IV} Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Macapá, Amapá, Brasil.

Abstract

The study of the interdisciplinary pedagogical practice in the integrated High School of the Federal Institute of Amapá – Campus Macapá

Based on the new pedagogical dynamics that aims to reformulate teaching-learning relations, still very much marked by the traditional teaching's rigidity, this study highlights the interdisciplinary pedagogical practice, investigating its existence within integrated High Schools (or EMI) in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá (IFAP)/Campus Macapá. This research is qualitative and performs a document analysis of the pedagogical plans of the courses in the Campus Macapá, as well as investigates the submission of teaching projects with the interdisciplinary theme. A questionnaire was administered to teachers of EMI courses to analyze how interdisciplinary pedagogical practices were applied in classes and to verify the educators' opinions on the potentialities and/or limitations of these practices at the Campus Macapá. The results revealed the existence of varied limitations (both structural and formative), which contributed to the seldom use of interdisciplinary practices at the EMI of IFAP/Campus Macapá.

Keywords: educational practices; interdisciplinarity; teaching-learning.

Resumen

El estudio de la práctica pedagógica interdisciplinaria en la educación secundaria integrada del Instituto Federal de Amapá – Campus Macapá

A partir del surgimiento de nuevas dinámicas pedagógicas que buscan reformular las relaciones enseñanza-aprendizaje, aún caracterizadas por la rigidez de la enseñanza tradicional, esta investigación destaca la práctica pedagógica de carácter interdisciplinario. El presente estudio buscó investigar la existencia de prácticas pedagógicas interdisciplinarias en los cursos de la educación secundaria integrada (ESI) del Instituto Federal de Amapá (IFAP)/Campus Macapá. La investigación se caracterizó por un enfoque cualitativo, procediendo al análisis documental de los planes pedagógicos de los cursos y a la investigación de la presentación de proyectos de enseñanza que abordan la temática interdisciplinaria. También se aplicó un cuestionario a los docentes de los cursos de la ESI. El cuestionario fue el documento que ayudó al análisis de la aplicación de prácticas pedagógicas interdisciplinarias en el aula, sirviendo también como base para verificar la opinión de los docentes sobre las potencialidades/y o limitaciones que la ejecución de tales prácticas encuentra en el Campus Macapá. Por medio de los resultados, se puede apreciar que existen limitaciones de varios órdenes (estructural y formativa) que contribuyen a que las prácticas interdisciplinarias sean aún poco trabajadas en la ESI del IFAP/Campus Macapá.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje; interdisciplinaria; prácticas educativas.

Introdução

A evolução científico-tecnológica dos últimos anos proporciona significativas mudanças nas interações socioculturais entre os povos. Tais mudanças produzem impacto em todos os níveis da sociedade, influenciando, conseqüentemente, as relações escolares de ensino-aprendizagem, que, em grande parte, encontram-se bastante arraigadas ao sistema escolar tradicional, baseado na rigidez da divisão de disciplinas, impondo ao aluno um papel passivo de mero receptor de informações. Como forma de oferecer alternativas ao modelo de ensino tradicional, novas propostas pedagógicas emergem, buscando a superação do método recorrente.

Entre as propostas pedagógicas emergentes, destaca-se neste estudo a interdisciplinaridade, prática que faz contraponto à rigidez da divisão disciplinar, defendendo, por meio da interação entre duas ou mais áreas de conhecimento, maior autonomia do aluno no processo de aprendizagem e problematização dos assuntos trabalhados em aula. Segundo Buss (2016, p. 70), a interdisciplinaridade busca aprofundar a relação entre duas ou mais ciências, na obtenção de um conhecimento em comum “que não é fechado em um campo de estudos e nem é partido em distintos *saberes*”. Ainda, segundo o autor: “A interdisciplinaridade vem dar a oportunidade de se observar elementos, situações e possibilidades que normalmente ficam ocultos diante de uma visão estritamente disciplinar” (Buss, 2016, p. 76). A proposta interdisciplinar surge como alternativa ao esgotamento da dinâmica vigente, pautada no excessivo isolamento curricular (Loureiro *et al.*, 2019).

Borga, Regert e Pegoraro (2017) defendem a relevância da interdisciplinaridade enquanto prática de ensino, uma vez que o método de estudo baseado na fragmentação disciplinar não contempla análises satisfatórias da gama de problemáticas complexas que surgem em meio ao constante processo evolutivo da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea.

Uma vez que o ensino médio integrado (EMI) oferecido nos institutos federais tem como uma de suas diretrizes a formação humana e integral, proporcionando ao aluno, além da capacitação técnica para o mercado de trabalho, a formação da consciência cidadã, que será a base de sua prática social, torna-se necessário que essa modalidade de ensino vá além do tradicionalismo curricular, oferecendo alternativas pedagógicas inovadoras (Mello; Moll, 2019). O objetivo é retirar o aluno de sua condição passiva, fazendo-o superar seu papel de acumulador de informações e tornando-o capaz de problematizar o conteúdo escolar junto ao seu meio social. Diante do contexto apresentado, surge o interesse em verificar a existência de práticas interdisciplinares no EMI do Instituto Federal do Amapá (Ifap)/*Campus* Macapá, a partir da seguinte questão norteadora: existem práticas pedagógicas interdisciplinares executadas nos cursos de EMI do Instituto? O presente estudo busca investigar a existência de práticas pedagógicas interdisciplinares nos cursos de EMI do Instituto Federal do Amapá – *Campus* Macapá, compreendendo o período de 2016

a 2018. Procurou-se analisar se, entre as práticas pedagógicas executadas nos cursos de EMI do *campus*, existe(m) proposta(s) que contemple(m) a abordagem interdisciplinar. Para a obtenção dos resultados, foi realizada pesquisa documental, analisando-se os planos pedagógicos de curso dos cursos técnicos integrados do *Campus* Macapá. A análise também buscou contemplar a verificação da existência de projetos de ensino com a temática interdisciplinar submetidos no período de 2016 a 2018. A análise dos dados foi precedida da aplicação de questionário aos docentes dos cursos do EMI, para obter informações sobre a forma como o docente vislumbra a aplicabilidade da prática interdisciplinar como proposta pedagógica dentro do Instituto.

Lei dos Institutos Federais

A expansão da Rede Federal de Educação começou em 2008, com a transformação, mediante a Lei nº 11.892/2008, das antigas escolas técnicas em institutos federais (IFs). A instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, materializada na criação dos IFs, proporcionou o aumento da disponibilidade de cursos técnicos, com a descentralização administrativa das antigas escolas técnicas e a expansão dos *campi* dos IFs em diversas regiões do País, que até então não contavam com a oferta desse tipo de ensino (Oliveira; Cruz, 2017).

A expansão dos IFs pode ser entendida como resultado da busca pela superação do caráter dual do processo de ensino formal, almejando ir além da formação meramente mecanicista e propondo aliar à formação técnica a emancipação intelectual dos alunos, contribuindo para o fortalecimento de sua cidadania, mediante o exercício do pensamento crítico e reflexivo (Santos, 2018).

No Estado do Amapá, o estabelecimento do Ifap é resultado da transformação da antiga Escola Técnica do Amapá, instituída pela Lei nº 11.534/2007, em IF. O Ifap deu início às suas atividades de ensino em 8 de setembro de 2010, ofertando a princípio somente cursos da modalidade técnico subsequente, nos *Campus* Laranjal do Jari e Macapá. Atualmente, o Ifap conta, além dos *campi* citados, com os *Campus* de Porto Grande, Santana, *Campus* Avançado Oiapoque e Centro de Referência em Educação a Distância de Pedra Branca do Amapari, ofertando cursos nas modalidades técnico (integrado, subsequente e concomitante), superior (tecnólogos, bacharelados e licenciaturas) e pós-graduações (*lato stricto sensu*).

Práticas docentes na educação profissional e tecnológica (EPT)

A ampliação dos IFs proporcionou uma reestruturação do modelo educacional vigente por muito tempo, conhecido pelo seu caráter dual. Cabe, nesse processo em que novas modalidades de ensino são ofertadas dentro da EPT, considerar o papel do docente para o alcance dos objetivos precípuos nas legislações sobre o assunto.

Fonseca, Costa e Nascimento (2017, p. 80) afirmam que, no primeiro momento, é necessário que o professor “entenda qual a função social e que tipo de educação é defendida e ofertada pela instituição”. No caso da EPT, o docente deve ter conhecimento de que esta defende uma prática educacional aliada a um currículo integrado, “desfragmentando” a organização de disciplinas que pouco ou nada “conversam” entre si, incentivando a politecnicidade na busca da formação humana integral e omnilateral.

Pena (2016) afirma que, para os docentes atuantes na EPT, é fundamental o exercício de capacidade de transmissão de conhecimentos que possam ir além da maneira mecânica de ensinar, proporcionando a integração entre o conteúdo ministrado em sala de aula e sua aplicabilidade social, superando a dicotomia entre teoria e prática, em busca de uma formação humana integral. Dessa forma, os alunos obteriam, além da qualificação profissional necessária para sua inserção no universo do trabalho, o desenvolvimento do espírito crítico que os tornasse capazes de refletir sobre o trabalho realizado, sobre sua atuação no mundo.

Pode-se depreender que a EPT tem como uma das propostas basilares a ruptura com o ensino dual, caracterizado pela oposição marcante entre formação intelectual e formação prática. Para tanto, é necessário que se ofereçam práticas educativas cada vez mais sintonizadas com os avanços sociais, culturais e tecnológicos. Surge, nesse contexto, a importância da prática pedagógica interdisciplinar como “mecanismo para a concepção de uma abordagem pedagógica que contemple possibilidades de capacitação do estudante as quais busquem contornar os limites impostos pela aula tradicional” (Severo, 2016).

Interdisciplinaridade no ensino médio integrado

A interdisciplinaridade, prática pedagógica que ganha destaque dentro das proposições da EPT, pode ser entendida como a relação entre duas ou mais disciplinas, que se unem para executar a abordagem de determinado assunto ou a análise de determinado objeto de pesquisa. A prática interdisciplinar necessita que se estabeleça uma relação horizontalizada entre as disciplinas, de modo que não exista uma classificação por ordem de importância entre elas, e todas devem ser consideradas igualmente relevantes. A prática interdisciplinar dentro do EMI ganha destaque, uma vez que essa modalidade de ensino, que objetiva a formação integral e omnilateral, “recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente de mudanças do mundo)” (Borga; Regert; Pegoraro, 2017, p. 8).

A proposta de uso da prática interdisciplinar busca, portanto, oferecer contraponto à “fragmentação” do conhecimento dentro do ambiente escolar. Não objetiva a negação total da análise especializada de determinada ciência sobre um objeto de pesquisa; busca, para além disso, pelo estudo das particularidades, propor uma análise da complexidade existente

na totalidade do objeto, indo além da visão isolada acerca desse objeto. Procura “romper as barreiras” entre as disciplinas científicas, sem deixar de reconhecer as especificidades inerentes a cada uma. Para que isso ocorra, é necessário que o educador reconheça a conexão existente entre a prática pedagógica exercida dentro do ambiente escolar e a prática social global e suas variáveis (Souza, A., 2003).

Para muitos, a interdisciplinaridade é entendida como uma mera “soma” de conhecimentos. Sua proposta ainda é motivo de rejeição e desconforto em muitos espaços educacionais (Varella; Fazenda, 2015). Para Gentile (2015), a interdisciplinaridade enquanto prática pedagógica tem relevância na medida em que atribui ao ensino formal um significado prático, que pode ser relacionado à vida do educando e suas relações diárias. De acordo com o autor:

Não seria suficiente estudar história se não existe abertura para conhecer a origem das diversas tradições culturais que constituíram sua cidade, não bastaria estudar matemática se não a utilizarem para compreender o potencial econômico que os afeta cotidianamente, não bastaria o estudar das ciências da natureza se não fosse com o intuito de conhecer e compreender os desafios ambientais que os assola; nossa organização territorial e indubitavelmente todas as desigualdades sociais que nos cercam. (Gentile, 2015, p. 42).

Ainda segundo Gentile (2015), a proposta interdisciplinar, dessa forma, contribui para que o aluno construa uma visão crítica sobre o lugar em que vive, propondo ações que tenham efetividade no plano local (bairro, cidade), tornando-o consciente de que o seu ambiente de relações sociais diárias pode e deve ser alvo de sua força transformadora.

Metodologia

A metodologia proposta para a obtenção dos resultados utilizou os seguintes instrumentos: análise documental e coleta de dados de docentes dos cursos técnicos integrados do Ifap/*Campus* Macapá.

No primeiro momento, foi realizada, no período de setembro a novembro de 2020, a análise dos planos pedagógicos de curso (PPCs) dos seis cursos técnicos na modalidade integrada do *Campus* Macapá: Técnico em Alimentos, Técnico em Edificações, Técnico em Mineração, Técnico em Redes de Computadores, Técnico em Química e Técnico em Estradas. Foram analisadas nos documentos as práticas pedagógicas propostas/executadas com os discentes dos referidos cursos, bem como a possível existência, entre as práticas pedagógicas verificadas, de propostas caracterizadas como práticas interdisciplinares. Também foi verificada junto à Pró-Reitoria de Ensino do Ifap a existência de submissão de projetos de ensino que versassem sobre a aplicação de práticas interdisciplinares, especificamente nos cursos técnicos integrados do *Campus* Macapá e compreendessem o recorte dos anos de 2016 a 2018.

Essa sequência de ações nos permitiu estabelecer uma relação entre o que é previsto nos PPCs dos cursos e o que de fato é implementado pelos docentes que ministram aula nesses cursos.

Posteriormente, de dezembro/2020 a janeiro/2021, procedeu-se à coleta de dados junto aos docentes que atuam nos cursos técnicos do EMI do *Campus Macapá*. A coleta de dados constou da aplicação de dois questionários. O primeiro foi composto de questões fechadas e o segundo, de perguntas abertas. Devido à pandemia da covid-19, ambos os documentos foram por meio da plataforma *Google Forms*, sendo devidamente apresentado aos docentes o termo de consentimento livre e esclarecido. O primeiro questionário foi enviado aos 135 docentes do *campus*; no entanto, apenas 32 docentes (23%) aceitaram participar da pesquisa. Cabe destacar que, para as perguntas abertas, ocorreram oito respostas, que correspondem a 25% dos respondentes do primeiro questionário, o que se pode deduzir condizente com as respostas relacionadas à utilização, por parte dos docentes, de práticas interdisciplinares em sala de aula (questionário fechado), quando 11 afirmaram utilizar com frequência essa prática e três afirmaram que ela é muito frequente.

Os questionários serviram como ferramenta para traçar um perfil do profissional docente que atua no *Campus Macapá*. Dentre as informações coletadas, destacam-se as relacionadas à formação dos docentes, à experiência profissional no Ifap, ao nível de familiaridade dos docentes com os temas "interdisciplinaridade" e "práticas interdisciplinares no ensino médio"; se houve formação voltada ao estudo de práticas pedagógicas no ensino médio integrado; se existe o curso de atuação e de que forma ele trabalha com práticas pedagógicas interdisciplinares no EMI. O questionário de perguntas abertas foi submetido aos docentes que, na resposta do questionário fechado, declararam ter aplicado práticas interdisciplinares em sala de aula.

Os resultados dos questionários foram arquivados e posteriormente tabulados em uma planilha com a utilização do *software Excel*©.

Resultados e discussões

Perfil profissional do docente atuante no Ifap/Campus Macapá

Em um primeiro momento, os dados obtidos referem-se à verificação do perfil profissional dos docentes atuantes no Ifap/*Campus Macapá*. Ao todo, 32 docentes aceitaram participar da pesquisa, respondendo a 15 questões fechadas, aplicadas mediante a plataforma *Google Forms*, no período de dezembro/2020 a janeiro/2021, cujos resultados se apresentam a seguir:

Com referência à idade, 1 docente (3%) estava na faixa etária de 20-30 anos, 18 (56,3%) na faixa de 30-40 anos; 10 (31,3%) na faixa de 40-50 anos e 3 docentes (9,4%) na de 50-60 anos.

Quanto ao sexo, 21 docentes (65,6%) são do sexo masculino e 11 (34,4%) do sexo feminino.

Em relação à raça/etnia, 5 docentes (16,1%) declararam ser negros; 11 (35,5%) declararam ser brancos; 15 (48,4%), pardos; e 1 docente não respondeu à questão.

Questionados sobre a formação acadêmica, 9 docentes (28,1%) afirmaram possuir especialização; 16 (50%), mestrado; e 7 docentes (21,9%), doutorado. Destaca-se que nenhum dos respondentes afirmou possuir apenas a graduação.

Quanto ao tempo de atuação no Ifap, 4 docentes (12,5%) afirmaram possuir de 1 a 3 anos de atuação; 4 docentes (12,5%) afirmaram atuar no Instituto entre 3 e 5 anos; e 24 docentes (75%) afirmaram possuir tempo de atuação superior a 5 anos.

Questionados sobre a experiência docente, 3 professores (9,4%) afirmaram que a experiência no Ifap é a primeira como docente, enquanto 29 (90,6%) afirmaram não ser sua primeira experiência.

Em relação à disciplina ministrada, 17 docentes (53,1%) afirmaram que a disciplina que ministram se insere no núcleo comum (português, matemática, biologia, física, história), enquanto 15 (46,9%) afirmaram que ministram disciplinas ligadas à área técnica do Ifap.

Perguntados se, durante a graduação, ocorreu acesso a alguma formação voltada à prática de ensino, 21 docentes (65,6%) afirmaram que tiveram acesso à formação, enquanto 11 (34,4%) afirmaram não ter possuído esse acesso.

Sobre a oferta, por parte do Ifap, de algum tipo de formação e/ou complementação pedagógica, 26 docentes (81,25%) afirmaram ter recebido oferta, enquanto 6 (18,75%) afirmaram não ter recebido oferta.

Questionados se o Ifap ofereceu alguma formação relacionada ao estudo de práticas pedagógicas no EMI, 18 docentes (56,3%) responderam ter obtido acesso, por parte do Instituto, a esse tipo de formação, enquanto para 14 docentes (43,8%) a referida formação não foi oferecida.

Em relação ao nível de conhecimento acerca dos temas “interdisciplinaridade” e “práticas interdisciplinares no ensino médio integrado”, 1 docente (3%) afirmou não possuir nenhum conhecimento; 6 (18,8%) afirmaram possuir pouco conhecimento; 15 (46,9%) afirmaram possuir médio conhecimento; e 10 (31,3%), bastante conhecimento.

Quando perguntados se o Ifap investe de maneira satisfatória na capacitação dos servidores docentes, um docente (3,1%) discordou totalmente da afirmação; 13 (40,6%) discordaram parcialmente; dois (6,3%) não concordaram; 13 (40,6%) concordam parcialmente; e 3 (9,4%) concordaram totalmente.

Questionados sobre a forma como as diretrizes institucionais do Ifap voltadas ao ensino incentivam a aplicação de propostas pedagógicas interdisciplinares para o ensino médio integrado, 7 docentes (21,9%) afirmaram que raramente ocorre o incentivo; 17 (53,1%), que o incentivo é ocasional; 7 (21,9%), que o incentivo é frequente; e 1 docente afirmou (3,1%) que o incentivo é muito frequente.

Sobre a frequência com que utilizam, em sua prática profissional, práticas interdisciplinares no EMI, 1 docente (3,1%) afirmou nunca se utilizar desse tipo de prática, 5 docentes afirmaram (15,6%) que a utilização de práticas interdisciplinares é rara; 12 docentes (37,5%), ser ocasional a utilização dessas práticas; 11 docentes (34,4%), ser frequente; e 3 docentes (9,4%), que a utilização das práticas interdisciplinares no EMI é muito frequente.

Ao analisar a seguinte afirmação: "A utilização de práticas pedagógicas interdisciplinares é importante, considerando as propostas estabelecidas para o Ensino Médio Integrado", 1 docente (3,1%) afirmou discordar parcialmente; 1 docente (3,1%) não concorda nem discorda; 7 docentes (21,9%) concordam parcialmente; e 23 (71,9%) concordam totalmente.

Com base nos dados apresentados, constata-se que a maioria dos docentes participantes da pesquisa está na faixa etária dos 30-40 anos (pode-se considerar que obtiveram uma formação mais "atual" na graduação), possuindo título de mestres, tempo de atuação na docência superior a cinco anos e com outras experiências anteriores ao Ifap, afirmando em sua maioria ter recebido por parte do Instituto oportunidades de qualificação referentes a práticas pedagógicas e oferta de formação/complementação pedagógica. Presume-se das respostas obtidas que, dadas as experiências profissionais e o perfil acadêmico dos docentes, para a maioria, o contato com práticas pedagógicas e metodologias alternativas ao modelo convencional não deveria ser motivo de estranhamento, uma vez que 25 docentes afirmaram possuir entre médio e bastante conhecimento acerca das temáticas "interdisciplinaridade" e "práticas interdisciplinares no EMI".

Cabe destacar, entretanto, ainda que a interdisciplinaridade seja defendida como um dos pressupostos da EPT ofertada pelos IFs e considerada pela maioria dos respondentes (23 de 32) como prática pedagógica importante dentro do EMI, menos da metade dos professores (14 dos 32) afirmou que a execução de práticas interdisciplinares é frequente ou muito frequente em sala de aula.

A maior ou menor habilidade em trabalhar com práticas pedagógicas não tradicionais é resultado de um processo de "saberes docentes". Tais *saberes* são fruto dos conhecimentos adquiridos tanto nas experiências pessoais quanto nas experiências escolares/acadêmicas, e na própria prática profissional. O processo de superação do modelo inflexivelmente conteudista de ensino é alcançado pela junção de elementos resultantes das experiências de vida e profissionais do docente – de seus variados "saberes" (Fonseca; Costa; Nascimento, 2017). Esther Souza (2018, p. 133) classifica os *saberes* docentes em três tipos: *existenciais* (acumulados ao longo da vida), *sociais* (acumulados de maneira formal/sistematizada, na escola ou durante a graduação) e *pragmáticos* (originados da resolução de situações concretas, no ambiente de trabalho). Para Oliveira e Cruz (2017, p. 654), a conjugação dos *saberes* docentes é de fundamental importância diante de sua atuação na EPT e no EMI, uma vez que:

O trabalho dos professores nos IFs se caracteriza pela sua diversificação, uma vez que ser professor não é apenas estar em sala de aula, mas também o envolvimento com a gestão do espaço escolar, a participação em reuniões internas, reuniões externas com a comunidade (por exemplo, reunião com os pais dos alunos da Educação Básica). Ao mesmo tempo em que o professor do IF tem as atribuições e responsabilidades de um professor de Ensino Médio e de Nível Superior, ele também deve se dedicar no seu cotidiano à realização de pesquisa científica e ações de extensão, visando, conforme a legislação, ao desenvolvimento dos arranjos produtivos locais. Some-se a isso o tempo dedicado à preparação das aulas, correção de provas, elaboração de exercícios, preenchimento dos múltiplos diários e escrita de relatórios para prestar conta de todas as suas atividades.

No processo formativo do docente atuante na EPT, evidenciando a importância dos seus diversos *saberes*, Pena (2016) destaca a relevância da oferta de formação pedagógica. Segundo a autora, a formação pedagógica, atuando em conjunto com os demais elementos do processo formativo docente – os diferentes *saberes*, contribui para que sua prática seja cada vez mais segura e embasada, evitando, principalmente no início de carreira, situações que possam comprometer a solidez da relação de ensino e aprendizagem estabelecida com o público discente. Destaca-se, nesse sentido, que seis docentes afirmaram não ter recebido por parte do Ifap, até o momento da aplicação do questionário, oferta de complementação pedagógica.

Moura (2008) defende a necessidade da busca pela compreensão da real função social da EPT ofertada pelos IFs, bem como a necessidade de compreender o papel imputado ao docente atuante nessa EPT. Em relação aos docentes, existe a perspectiva de que sua atuação supere os métodos excessivamente conteudistas, que geram tão somente a memorização acrítica de informações por parte dos alunos. Ainda, segundo o autor, a interdisciplinaridade precisa ser defendida em um contexto no qual “os professores devem interagir com outros profissionais, internos e externos, na perspectiva de desenvolver uma atitude docente interdisciplinar” (Moura, 2008, p. 35).

Na busca por uma atuação mais interdisciplinar, o papel conferido aos IFs é importante, uma vez que grande parte dos docentes que atuam nas áreas técnicas da EPT tem como formação o bacharelado (engenheiros, arquitetos) e que muitos não obtêm, durante a graduação, o contato com práticas pedagógicas em sala de aula, ao contrário dos cursos de licenciatura. Ainda que mais da metade dos docentes (21 de 32) afirme ter tido acesso a práticas de ensino na graduação, e 26 afirmem ter recebido oferta de complementação pedagógica, 14 dos 32 respondentes afirmaram que não possuíam, até o momento de realização da pesquisa, acesso à oferta de formação voltada para o estudo de práticas pedagógicas no EMI – formação entendida como necessária para os professores atuantes nos IFs, dadas as especificidades de estruturação dessa modalidade de ensino. Entendemos que a atuação institucional se mostra relevante quando procura ofertar aos docentes uma formação continuada que os integre, cada vez mais, à dinâmica de ensino almejada pela EPT.

Interdisciplinaridade: percepções docentes e diretrizes institucionais

Posteriormente à verificação do perfil profissional dos docentes do Ifap/Campus Macapá, procedeu-se à realização da análise de quais, entre os respondentes do primeiro questionário, em algum momento durante sua atuação no instituto, aplicaram propostas pedagógicas interdisciplinares, critério necessário para participar do questionário aberto. Para a obtenção dessas informações, foi realizada a submissão de questionário com perguntas abertas, através da plataforma *Google Forms*, em janeiro de 2021.

Os docentes participantes da segunda etapa dividem-se de acordo com as seguintes áreas/disciplinas:

Quadro 1 – Docentes participantes do questionário aberto

Área comum	Área técnica
2 professores de Química 1 professor de Biologia 1 professor de Letras 1 professor de Física	1 professor do Colegiado de Estradas 2 professores do Colegiado de Alimentos

Fonte: Elaboração própria.

A perspectiva pedagógica interdisciplinar tem como um de seus objetivos centrais oferecer alternativas ao modelo de ensino fragmentário. Ao propor a relação entre diversas áreas do conhecimento e métodos de ensino diferentes dos modelos reducionistas, procura oferecer melhor compreensão acerca das relações entre teoria e prática, oportunizando uma formação mais criativa, inserindo os alunos, os professores e o ambiente escolar como um todo em novas percepções de mundo para além das tradicionais (Loureiro *et al.*, 2019).

Entendendo a interdisciplinaridade como uma proposta pedagógica que ofereça a possibilidade de melhor contextualização do objeto de estudo, buscando, dessa forma, oportunizar ao aluno um papel mais ativo na relação de aprendizagem, procurou-se questionar os docentes acerca da elaboração de produtos educacionais oriundos da prática interdisciplinar aplicada no *Campus Macapá*.

a) Interdisciplinaridade e elaboração de produtos educacionais

A criação de produtos educacionais é decorrente de um processo natural de "transformação e adaptação dos *saberes*", devendo sempre considerar a realidade do ambiente escolar. Em especial na educação básica, cumpre o papel de aproximar o conteúdo formal às demandas reais de aprendizagem dos discentes. Tal aproximação deve levar em conta aspectos relacionados tanto à dimensão curricular quanto às dimensões afetivas, cognitivas e didáticas, em um processo que almeje sempre a facilitação da aprendizagem (Rosa; Locatelli, 2018).

Quadro 2 – Produtos gerados a partir da prática interdisciplinar

Código	Respostas
Professor 1	"Quatro <i>blogs</i> , vídeos, paródias, quadrinhos."
Professor 2	"Asfalto modificado com resíduos sólidos na construção civil."
Professor 3	"Artigos científicos publicados."
Professor 4	"Gerou apenas conhecimento."
Professor 5	"Um pequeno aparato experimental para se fazer a demonstração da medida da resistividade elétrica do solo."
Professor 6	"Resumos enviados para eventos científicos."
Professor 7	"5 Relatórios."
Professor 8	"Produto patenteado não; mas seminários, pesquisas da temática envolvida."

Fonte: Elaboração própria.

Para Rosa e Locatelli (2018), a elaboração de produtos educacionais compõe um conjunto de *saberes* que envolve o "*saber sábio*" e o "*saber a ser ensinado*". Por "*saber sábio*", entende-se o conhecimento científico propriamente dito, sistematizado, sua produção e divulgação ocorre em espaços acadêmicos; o "*saber a ser ensinado*" caracteriza-se, por sua vez, pela relação de conteúdos selecionados para auxiliar no entendimento de determinada área do conhecimento (apresentado comumente em forma de currículos escolares, manuais e livros didáticos). Os produtos educacionais, para as autoras, formam o que se caracteriza por "*saber ensinado*", que são os conhecimentos de fato expostos e trabalhados pelo professor em sala de aula (Rosa; Locatelli, 2018, p. 27). Ainda segundo as autoras, os produtos educacionais, uma vez situados como "*saber ensinado*", "são estruturados seguindo determinadas lógicas, como as crenças e concepções dos professores" (Rosa; Locatelli, 2018, p. 37).

Com exceção do professor 4, os docentes afirmaram que a prática interdisciplinar realizada gerou algum tipo de produto educacional, objetivando dessa forma novas perspectivas de análise sobre determinado objeto de estudo, pela interação entre duas ou mais áreas do conhecimento.

Para Gentile (2015), a execução de práticas interdisciplinares, a partir do momento em que busca relacionar o conteúdo formal às práticas cotidianas dos alunos, apresenta relevantes potencialidades. A aproximação entre o currículo formal e as práticas cotidianas gera maior possibilidade de engajamento dos discentes. A interdisciplinaridade, nesse sentido, contribui também para retirar o aluno do papel passivo de acumulador de informações, incentivando-o na realização de produções técnicas, científicas e culturais, conforme demonstrado nas respostas dos docentes.

- b) Melhora do aprendizado a partir da aplicação de propostas interdisciplinares e os benefícios apontados pelos docentes

Ocorre na prática interdisciplinar a verificação de que as propostas executadas aliam a compreensão de fenômenos (elementos cognitivos) à resolução de problemas práticos (elementos comportamentais), em geral, de maneira mais dinâmica do que costuma ocorrer no método disciplinar/fragmentário (Borga; Regert; Pegoraro, 2017). Dessa forma, surgiu o interesse em questionar os docentes acerca de uma possível melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos com a aplicação de propostas interdisciplinares.

Quadro 3 – Avaliação dos docentes sobre possíveis melhoras de aprendizagem com a execução de práticas interdisciplinares em sala de aula

Código	Respostas
Professor 1	"Sim. Possibilitou um maior envolvimento dos alunos, bem como diminuição do índice de reprovação no componente curricular de química no final do ano letivo."
Professor 2	"Sim, pois assuntos relacionados a conteúdos teóricos em sala de aula foram melhor entendidos pelos alunos."
Professor 3	"Aprenderam a produzir artigos com olhar multidisciplinar."
Professor 4	"Sim. Pois os alunos puderam aprender na prática como os indicadores ácidos-base naturais atuam frente a determinadas substâncias."
Professor 5	"Sim, pois eles puderam entender a aplicação de conceitos de física em sua eventual atuação profissional."
Professor 6	"Sim, pois os alunos tiveram a oportunidade de criar produtos e analisá-los, possibilitando interação entre as disciplinas e com as práticas de produção."
Professor 7	"Sim, devido à melhora do rendimento constatado por nota (quantitativo) e à melhoria da compreensão sobre os assuntos abordados, assim como à existência da conexão existente entre os componentes curriculares (observação qualitativa)."
Professor 8	"A melhoria é notável, uma vez que o aluno torna-se protagonista do trabalho em ação, e não apenas sujeito a receber conteúdo dentro de sala de aula."

Fonte: Elaboração própria.

Podemos afirmar que as práticas pedagógicas interdisciplinares executadas no *Campus* Macapá corroboram sua importância, quando se constata, pela resposta dos docentes participantes, que melhoram o desempenho discente.

Silva-Pereira, Santos e Oliveira Neto (2017) indicam que a integração de *saberes* oriunda da prática interdisciplinar possibilita uma melhor contextualização do objeto de estudo. Tal contextualização auxilia na “atribuição de sentido” ao que se ensina, potencializando o processo educacional para além da ação mecânica, buscando destacar o conteúdo transmitido por meio de uma prática cidadã (Silva-Pereira; Santos; Oliveira Neto, 2017, p. 153).

Para Silva, Rotta e Garcia (2018), a percepção dos docentes sobre o rendimento dos alunos na realização de propostas interdisciplinares destaca a necessidade de se estabelecer o discente como promotor de sua aprendizagem, cabendo ao professor o papel de mediador do processo. Contribuem para isso a realização de atividades diversas, tais como trabalhos em grupo e discussão de conceitos, em vista da melhora do entendimento (proposta dos professores 2 e 5). A interdisciplinaridade, assim sendo, oportuniza a professores e alunos a construção de análises e problematizações de situações que muitas vezes podem passar despercebidas nos estudos fragmentados (Buss, 2016). Sua efetiva consolidação necessita “do reconhecimento da validade, e da necessidade, de sua forma combinatória de atuação sobre as questões do cotidiano” (Loureiro *et al.*, 2019, p. 129).

Além das melhorias de aprendizagem destacadas, a execução de práticas interdisciplinares também produz, para os docentes, o enriquecimento de seu conhecimento sobre o objeto de estudo. A interação com professores de áreas diferentes proporciona uma análise diversificada sobre o objeto estudado, possibilitando novos olhares sobre determinado assunto. Obtém-se, portanto, mediante a prática interdisciplinar, o ganho profissional e intelectual por parte do docente (Souza, E., 2018).

Em relação aos possíveis benefícios da interdisciplinaridade observados pelos docentes, temos as respostas descritas no Quadro 4.

Quadro 4 – Benefícios que os docentes enxergam na aplicação de práticas interdisciplinares

(continua)

Código	Respostas
Professor 1	“Diminui o trabalho dos alunos, ao propor uma atividade para mais de um componente curricular, bem como possibilita uma visão mais abrangente a respeito da temática trabalhada.”
Professor 2	“Sim, melhor integração entre os cursos e futuras práticas profissionais.”
Professor 3	“Aprendizado mais sólido e amplo.”
Professor 4	“Sim, pois permite ao discente poder perceber melhor a relação que existe entre as disciplinas que estão fazendo parte da interdisciplinaridade, sem contar que uma única avaliação é realizada, mas a nota é computada em todas as componentes que participaram.”

Quadro 4 – Benefícios que os docentes enxergam na aplicação de práticas interdisciplinares

(conclusão)

Código	Respostas
Professor 5	"Sim, dada a possibilidade de integrar os conteúdos de várias componentes curriculares, o que promove casos de melhoria da aprendizagem dos alunos."
Professor 6	"Sim. Melhoria do processo de ensino e aprendizagem."
Professor 7	"Sim, pois amplia o conhecimento dos estudantes sobre um determinado tema de forma generalizada (no âmbito dos diversos componentes curriculares). E evita a fragmentação do conhecimento relacionado ao componente que foi ministrado."
Professor 8	"Com certeza. A melhoria no olhar de empatia por todas as disciplinas e o desenvolvimento do aluno-pesquisador."

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, com base na análise das respostas apresentadas, que todos os professores apontam benefícios na utilização de propostas interdisciplinares. A integração entre as áreas do conhecimento é apontada como forma de contraponto ao ensino fragmentário (professor 7); a proposição de atividades mais dinâmicas aos alunos, diminuindo a carga de trabalhos (professor 1); o estímulo à autonomia intelectual e científica dos discentes, mediante uma visão mais ampla sobre determinado objeto de estudo – "desenvolvimento do aluno-pesquisador" (professor 8).

A formação do "aluno-pesquisador", conforme destacada pelo professor 8, remete à ideia defendida por Moura (2008), segundo o qual a conjunção das unidades ensino-pesquisa auxilia para o rompimento do caráter depositário atribuído ao aluno. Este, ao desenvolver as habilidades de investigação e análise crítica proporcionadas pela atividade de pesquisa, passa a "construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida" (Moura, 2008, p. 36).

As respostas dos docentes também vão ao encontro de Loureiro *et al.* (2019, p. 140), quando estes afirmam que a interdisciplinaridade pode ser enxergada, portanto, "não apenas como um meio de ampliar o alcance do conhecimento, mas como uma metodologia que promove a inclusão de novos *saberes*, novas perspectivas e novos agentes".

Analisando ainda os benefícios da interdisciplinaridade apontados pelos docentes, destaca-se que tais propostas precisam ser entendidas para além dos projetos coletivos de curta duração. No Ifap/Campus Macapá, eventos

como a Feira das Profissões,¹ a Semana Acadêmica e a Feira Cultural do Livro² são reconhecidos pelo seu caráter multi e interdisciplinar. Docentes de áreas diversas atuam conjuntamente no planejamento e na execução dos eventos, porém essas atividades ficam restritas a datas específicas dentro do calendário letivo. O entendimento defendido, no entanto, refere-se à inserção dos projetos interdisciplinares como elementos permanentes da relação entre ensino e aprendizagem, proporcionando, dessa forma, o caráter contínuo de sua execução nos ambientes educacionais e procurando “dar sentido e significado ao que se ensina e o que se aprende” (Amorim; Lira, 2020, p. 2462).

c) Dificuldades/limitações observadas pelos docentes para aplicação de práticas interdisciplinares

Depois de analisar a percepção dos professores sobre os possíveis benefícios da execução de propostas interdisciplinares, tornou-se oportuno também avaliar quais os fatores apontados pelos docentes que dificultam e/ou limitam a possibilidade de execução de práticas pedagógicas interdisciplinares no Ifap/Campus Macapá.

Quadro 5 – Dificuldades/limitações encontradas pelos docentes para aplicação de práticas interdisciplinares

(continua)

Código	Respostas
Professor 1	“A falta de tempo para planejar as propostas, tendo em vista que sempre os professores do colegiado de química estão com uma carga horária de sala de aula bem elevada.”
Professor 2	“Maior frequência dos alunos nas atividades devido ao horário massivo dos mesmos, e a baixa procura dos alunos pelas pesquisas e projetos científicos.”
Professor 3	“A falta de entendimento e apoio prático.”
Professor 4	“Os próprios docentes que geram as dificuldades por julgarem o trabalho difícil de ser executado.”
Professor 5	“A limitação que vejo é o interesse por parte de outros colegas professores. Alguns não dão importância a esta prática.”
Professor 6	“Limitações estão relacionadas à disponibilidade de recursos e material para as aulas práticas.”
Professor 7	“A interdisciplinaridade precisa fazer parte da formação de professores durante a graduação, e o calendário escolar, assim como os horários de aulas são projetados, ou segue uma cultura de produção de um conhecimento fragmentado por disciplinas.”

¹ Para mais informações, ver Ifap (2019).

² Para mais informações, ver Ifap (2017).

Quadro 5 – Dificuldades/limitações encontradas pelos docentes para aplicação de práticas interdisciplinares (conclusão)

Código	Respostas
Professor 8	“As dificuldades, por incrível que pareça, é na resistência dos professores, o que não ocorre com os alunos. [Com] Estes, quando o trabalho é bem explicado e mediado, não se encontram problemas.”

Fonte: Elaboração própria.

As dificuldades/limitações apontadas nas respostas são diversificadas e vão desde a indisponibilidade de material até o desinteresse por parte de alunos e professores. Pena (2016) destaca a necessidade de se considerar a diversidade de currículos ofertados na EPT (ensino médio integrado, subsequente, concomitante), afirmando que essa diversidade de oferta resulta em uma ampla heterogeneidade do perfil de discentes. Esses fatores conjuntos podem impactar o desempenho docente, uma vez que, em um mesmo ambiente educacional, são apresentadas demandas bastante diferenciadas de público-alvo.

A limitação referente ao calendário letivo, o qual ainda se configura como um instrumento construído pela lógica da fragmentação disciplinar (conforme exposto pelo professor 7), é reforçada por Santos (2018, p. 745), quando este afirma que:

Tem-se a resistência à mudança de práticas disciplinares já enraizadas (...). A integração requer uma mudança de postura que gere mudança de práxis, envolvimento com projetos interdisciplinares, tempo extra para planejamento das disciplinas da base comum com disciplinas específicas e articulação da equipe gestora e pedagógica com a comunidade escolar.

O desinteresse docente, várias vezes apontado nas respostas, pode ser considerado fruto da formação fragmentária ainda preponderante nos ambientes escolares e acadêmicos do Brasil. A justaposição de disciplinas e a necessidade de se manter alinhado ao programa curricular (muitas vezes inflexível) são fatores que contribuem para uma falta de diálogo entre os docentes, motivos pelos quais se pode explicar o grande desinteresse em adotar a interdisciplinaridade como método de ensino (Silva; Rotta; Garcia, 2018).

Buss (2016) afirma que o processo formativo docente, ainda caracterizado pelo currículo fragmentado, acaba por enraizar nesse profissional uma espécie de insegurança em planejar e executar propostas pedagógicas interdisciplinares. A insegurança oriunda da formação inicial acarreta desinteresse no profissional já estabelecido para se propor a interdisciplinaridade em sala de aula (destaca-se a fala do professor 7, que defende o estudo da interdisciplinaridade no início da formação docente, ainda durante a graduação). Juntos, insegurança e desinteresse podem explicar a falta de diálogo entre os docentes de áreas diferentes. Para o autor:

[...] isso acaba explicando, de certo modo, as tentativas frustradas e não tentativas de trabalhos interdisciplinares, pois faltam aos professores uma visão global e contextualizada, um pensamento e uma prática que articule as partes e o todo. (Buss, 2016, p. 74).

Ressalta-se que a falta de interesse docente persiste em muitos casos, mesmo com os benefícios que a interdisciplinaridade proporciona na relação de ensino e aprendizagem, conforme exposto pelos docentes nas respostas dos Quadros 3 e 4.

Em relação ao desinteresse ou pouco envolvimento por parte dos discentes, Bilar, Bortoluzzi e Coutinho (2018, p. 405) afirmam que eles podem encontrar duas dificuldades recorrentes durante a aplicação de práticas interdisciplinares: correlacionar as disciplinas envolvidas no processo interdisciplinar e reconhecer de que forma a proposta executada apresenta importância prática em sua vivência cotidiana – entender qual o sentido prático do que se está aprendendo.

Para Severo (2016), a aula “tradicional” apresenta limitações de tempo e espaço que acabam por impactar o interesse pelo desenvolvimento de propostas pedagógicas alternativas. Aliado a isso existe, segundo o autor, a limitação teórica imposta pelo currículo (entendido como instrumento de estruturação de conteúdos de determinado curso), que “demarca” limites e fronteiras ainda muitas vezes intransponíveis entre as áreas do conhecimento.

- d) Diretrizes institucionais referentes à interdisciplinaridade nos documentos do Ifap

Posteriormente à aplicação de questionários aos docentes do *Campus* Macapá, confrontaram-se esses resultados com a análise prévia que fora feita dos Planos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos técnicos de nível médio do Ifap/*Campus* Macapá. Objetivou-se com isso verificar de que forma os referidos documentos abordam a questão da interdisciplinaridade no EMI, bem como verificar a ocorrência de possíveis incentivos à realização de práticas pedagógicas interdisciplinares em tais cursos. O *Campus* Macapá possui atualmente seis cursos na modalidade de EMI: Técnico em Mineração, Técnico em Estradas, Técnico em Química, Técnico em Alimentos, Técnico em Edificações e Técnico em Redes de Computadores.

Os documentos foram consultados diretamente no portal do IFA nos meses de dezembro/2020 e janeiro/2021.

Quadro 6 – PPC – Curso Técnico em Mineração

Os princípios pedagógicos, filosóficos e legais que subsidiam a organização deste plano de curso conduzem a um fazer pedagógico em que atividades como práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas [...] estão presentes durante os períodos letivos.

[...]

Para auxiliar o estudante no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário adoção das seguintes estratégias pedagógicas:

Elaboração de práticas educativas pautadas na *inter* e transdisciplinaridade.

Fonte: Ifap. Consup (2011, p. 11-12).

Quadro 7 – PPC – Curso Técnico em Estradas

O Curso Técnico de Nível Médio em Estradas [...] apresenta uma proposta curricular pautada nos princípios da *interdisciplinaridade* e contextualização das bases tecnológicas...

Os princípios pedagógicos, filosóficos e legais que subsidiam a organização deste Plano de Curso conduzem a um fazer pedagógico, em que atividades como *práticas interdisciplinares*, seminários, oficinas, visitas técnicas [...] estão presentes durante os períodos letivos.

Fonte: Ifap. Consup (2018a, p. 6-13).

Quadro 8 – PPC – Curso Técnico em Química

O Planejamento de Ensino dos componentes curriculares do curso é construído, anualmente e semestralmente, de forma coletiva pelos docentes sob a orientação da coordenação pedagógica, constando: as competências, habilidades, bases científicas e tecnológicas (conteúdos a serem ministrados), procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e *possibilidades interdisciplinares*. A organização curricular do Curso Técnico em Química na Forma Integrada ao ensino médio, regime integral, observa um conjunto de componentes curriculares fundamentado numa visão de áreas afins e *interdisciplinares*.

Fonte: Ifap. Consup (2018b, p. 16).

Quadro 9 – PPC – Curso Técnico em Alimentos

O Planejamento de Ensino dos componentes curriculares do curso é construído, anualmente e semestralmente, de forma coletiva pelos docentes sob a orientação da coordenação pedagógica, constando: as competências, habilidades, bases científicas e tecnológicas (conteúdos a serem ministrados), procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e *possibilidades interdisciplinares*. A organização curricular do Curso Técnico em Alimentos na forma integrada observa um conjunto de componentes curriculares fundamentado numa visão de áreas afins e *interdisciplinares*, apresentado nos itens 5.4 (matriz curricular) e 5.5 (componentes curriculares).

Fonte: Ifap. Consup (2018c, p. 13).

Quadro 10 – PPC – Curso Técnico em Edificações

Cada série anual está constituída por um conjunto de componentes curriculares fundamentados numa visão de áreas afins e *interdisciplinares*, com o mínimo de 30 (trinta) horas/aulas semanais [...]

Com relação à metodologia, nos componentes curriculares da Educação Profissional, haverá dissociação entre a teoria e a prática. Para que esta efetivação aconteça, a carga horária total das disciplinas será ministrada com no máximo de 50% (cinquenta por cento) de aulas práticas, sendo obrigatório o planejamento das aulas práticas no tocante: às competências, habilidades, bases científicas e tecnológicas (os conteúdos a serem ministrados), procedimentos metodológicos, recursos didáticos, avaliação e *possibilidades interdisciplinares*.

Fonte: Ifap. Consup (2019b, p. 12-13).

Quadro 11 – PPC – Curso Técnico em Redes de Computadores

A estrutura curricular do Curso Técnico em Redes de Computadores na forma integrada ao Ensino Médio está organizada por componentes curriculares de forma a *proporcionar o trabalho coletivo e interdisciplinar*, a organização e a dinamização dos processos de ensino-aprendizagem, visando à formação integral do cidadão e ao desenvolvimento das competências objetivadas pelo Curso.

Fonte: Ifap. Consup (2017, p. 10).

Analisando a Resolução Ifap/Consup nº 29/2019, documento que aprova as diretrizes indutoras para a oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Ifap, encontra-se a seguinte redação sobre o tema interdisciplinaridade:

8. Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes.

[...]

15. Estabelecer práticas avaliativas formativas, processuais, integradas e interdisciplinares, buscando a superação do modelo exclusivamente individualizado e fragmentado.

Percebe-se, após a leitura da Resolução Ifap/Consup nº 29/2019, que a interdisciplinaridade está contemplada como uma prática que tem incentivo institucional para sua aplicação no EMI. Porém, a análise dos PPCs traz uma visão superficial acerca do tema, o que pode ser indicado por meio da escrita de trechos completamente iguais, identificados nos documentos. Ocorre, pela leitura dos documentos institucionais, uma falta de detalhamento de ordem prática para a utilização de propostas pedagógicas interdisciplinares nos cursos do EMI do *Campus Macapá*.

Hartmann (2007) afirma que o ambiente escolar apresenta duas formas de currículo: o currículo oficial – apresentado sob a forma de documentos institucionais, e o currículo real – aquele que é, de fato, colocado em prática pelos docentes em sala de aula. Segundo a autora, a aproximação entre currículo oficial e currículo real depende dos níveis de engajamento e motivação docentes. Tal engajamento pode ser alcançado, por exemplo, mediante o incentivo à participação dos docentes na formulação dos documentos institucionais.

Apesar de todos os PPCs analisados abordarem, mesmo que de maneira sucinta, a importância das práticas interdisciplinares nos cursos do EMI, percebe-se que tais práticas ainda sofrem resistências em sua aplicação. Tal resistência pode ser exemplificada quando, na verificação do perfil profissional docente, menos da metade – 43,8% dos professores – afirmou que a prática interdisciplinar é frequente ou muito frequente em sua atuação.

Importa destacar que o processo de análise dos documentos institucionais previa a investigação sobre a submissão de projetos de ensino propostos pelo *Campus* Macapá que tivessem como eixo central o desenvolvimento de propostas pedagógicas interdisciplinares. Porém não obtivemos o retorno das informações solicitadas sobre os projetos de ensino submetidos à Pró-Reitoria de Ensino do Ifap.

Entre as demais diretrizes institucionais verificadas, destacamos a Resolução Ifap/Consup nº 76/2020, a qual aprova o ato de criação, autorização e funcionamento do curso de especialização *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica – Docente EPT. A aprovação do plano de curso do docente EPT ocorreu mediante a Resolução Ifap/Consup nº 77/2020. O objetivo geral do curso, apresentado em documento, é o de:

[...] capacitar profissionais da educação da rede estadual dos entes federados para lecionar nas ofertas da Educação Profissional, especialmente para os Cursos Técnicos de Nível Médio; estimular a produção e difusão de conhecimento sobre a Educação Profissional como campo de estudos; e promover a Educação a Distância como estratégia educativa, especialmente na Educação Profissional.

Pela leitura dos documentos, percebe-se a existência de um olhar institucional para as particularidades inerentes à EPT. A oferta do curso de especialização docente EPT busca suprir lacunas que muitas vezes somente são verificadas quando o docente de fato atua na educação profissional e tecnológica e nos cursos técnicos da modalidade integrada. Almeja-se que as propostas institucionais sejam contínuas, buscando fomentar junto ao docente atuante na EPT a consolidação de uma prática profissional que englobe as proposições defendidas em tal modalidade de ensino. A ideia, nesse sentido, é de que a importância da interdisciplinaridade não fique restrita à teoria dos documentos oficiais, e que a prática interdisciplinar se configure cada vez mais como uma realidade da atuação docente em sala de aula.

Considerações finais

A análise de possíveis práticas pedagógicas interdisciplinares realizadas no *Campus* Macapá do Instituto Federal do Amapá nos situou que a interdisciplinaridade ainda encontra algumas resistências para sua aplicação. Tais dificuldades orbitam entre o processo formativo do docente (baseado na rigidez disciplinar), barreiras estruturais e institucionais. A estruturação do currículo, ainda realizada de acordo com o viés fragmentário, também é entendida como fator que proporciona o “afastamento” dos docentes em se trabalhar de maneira interdisciplinar. Desse modo, as especificidades da EPT, bem como do EMI, impactam a atuação docente, principalmente entre aqueles das áreas técnicas, que têm pouco contato com as diretrizes pedagógicas de atuação em sala de aula.

Quando realizadas, em sua maioria, as propostas interdisciplinares desenvolvidas no *Campus Macapá* situam-se em eventos de curta duração. A falta de dados referentes aos projetos de ensino submetidos nos faz refletir que as ações interdisciplinares executadas necessitam de maior institucionalização.

Vale destacar a relevância da necessidade de oferta de formações voltadas à atuação docente na EPT. Entendemos que essas formações auxiliam na atuação profissional, “aproximando” os docentes do IF às diretrizes defendidas para a oferta de um EMI de qualidade e oferecendo aos discentes as bases conceituais e práticas que lhes permitam atuar como agentes transformadores nos mundos do trabalho, da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura.

A atuação interdisciplinar, exigida para a construção de uma EPT cada vez mais sólida, necessita de esforços contínuos. O primeiro é romper com o paradigma da fragmentação disciplinar. O segundo parte da atuação institucional, no sentido de oferecer uma formação voltada à EPT. O terceiro parte essencialmente do interesse do profissional docente. Entendemos que não se pode falar em EMI sem destacarmos a importância da atuação interdisciplinar, sem a qual a mudança almejada restringe-se somente à nomenclatura do termo.

Ainda que o número de docentes participantes da pesquisa seja pequeno, comparado ao quadro geral dos docentes do *Campus Macapá*, os benefícios da prática interdisciplinar foram apontados por todos. Entendemos ser necessário o planejamento e a execução de ações que visem diminuir as resistências que os professores ainda apresentam em relação à execução de propostas interdisciplinares.

Referências

- AMORIM, E. D.; LIRA, M. R. Textos multimodais em práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 6. n. 1, p. 2451-2462, jan. 2020.
- BILAR, J. G.; BORTOLUZZI, L. Z.; COUTINHO, R. X. Interdisciplinaridade e a prática profissional: desafios no ensino médio integrado. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 4, n. 11, p. 397-409, 2018.
- BORGA, T.; REGERT, R.; PEGORARO, L. O paradigma interdisciplinar do desenvolvimento ambientalmente sustentável. *Revista Espacios*, Caracas, v. 38, n. 22, p. 8, 2017.
- BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 out. 2007. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p. 1.

BUSS, C. S. Origens, concepções e caminhos para a prática pedagógica interdisciplinar. *Revista Thema*, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 68-79, 2016.

FONSECA, C. M. F.; COSTA, A. M. F.; NASCIMENTO, J. M. Formação e saberes docentes na educação profissional: um relato de experiência. *Revista Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 3, n. 7, p. 78-85, 2017.

GENTILE, F. R. Interdisciplinaridade: a essência humana para a sustentabilidade da educação? *Revista Interdisciplinaridade*, São Paulo, n. 6, p. 37-43, out. 2015.

HARTMANN, A. M. *Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade no ensino médio*. 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). *Campus realiza eventos da Semana Acadêmica e Feira Cultural do Livro e da Biblioteca*: programação aconteceu de 22 a 24 de maio no campus Macapá. Macapá, 3 jun. 2019. Disponível em: <<https://macapa.ifap.edu.br/index.php/mais-noticias/709-campus-realiza-eventos-da-semana-academica-e-feira-cultural-do-livro-e-da-biblioteca>>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). *Feira das Profissões do campus Macapá inscreve até o dia 31*. Macapá, 5 jul. 2017. Disponível em: <<https://macapa.ifap.edu.br/index.php/mais-noticias/236-feira-das-profissoes-do-campus-macapa-inscreve-ate-o-dia-32>>.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 4, de 25 de fevereiro de 2011*. Aprova o Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Mineração, na forma integrada, modalidade presencial, no Câmpus Macapá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, 2011. Disponível em: <<https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/272-resolucao-n-04-2011>>. Acesso em: 1 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 85, de 26 de setembro de 2017*. Aprova o Plano Pedagógico do Curso Técnico em Redes de Computadores, na forma integrada – Campus Macapá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá –

IFAP. Macapá, 2017. Disponível em: <<https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/396-resolucao-n-85-2017-consup-ifap>>. Acesso em: 1 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 15, de 5 de março de 2018*. Aprova o Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Estradas, na forma integrada, modalidade presencial em regime integral do *Campus Macapá*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, 2018a. Disponível em: <<https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/972-resolucao-15-2018-consup>>. Acesso em: 1 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 20, de 9 de abril de 2018*. Aprova o Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Química, na forma integrada, modalidade presencial em regime integral do *Campus Macapá*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, 2018b. Disponível em: <<https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/1100-resolucao-n-20-2018-consup>>. Acesso em: 1 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 49, de 9 de julho de 2018*. Aprova o Plano de Curso Técnico em Alimentos, integrado ao ensino médio, com oferta em tempo integral e duração de três anos do *Campus Macapá*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, 2018c. Disponível em: <<https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/1274-resolucao-n-49-2018-consup>>. Acesso em: 1 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 29, de 20 de março de 2019*. Aprova as diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Macapá, 2019a. Disponível em: <<https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/1845-resolucao-n-29-2019-consup>>. Acesso em: 1 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 67, de 4 de julho de 2019*. Aprova o Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, integrado ao ensino médio, com oferta em tempo integral e duração de três anos, *Campus Macapá*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, 2019b. Disponível em: <<https://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/2199-plano-do-curso-tecnico-de-nivel-medio-em-edificacoes-integrado-ao-ensino-medio>>. Acesso em: 1 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 76, de 29 de outubro de 2020*. Aprova o Ato de criação, autorização e funcionamento do Curso de Especialização *Lato sensu* em Docência para Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade a distância, via UAB/Capes (parceria IFES x IFAP), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, 2020a. Disponível em: <<https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/3167-resolucao-n-76-2020-consup>>. Acesso em: 1 maio 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ (IFAP). Conselho Superior (Consup). *Resolução nº 77, de 29 de outubro de 2020*. Aprova Plano Pedagógico do Curso de Especialização *Lato sensu* em Docência para Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade a distância, via UAB/Capes (parceria IFES x IFAP), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, 2020b. Disponível em: <<https://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/3168-resolucao-n-77-2020-consup>>. Acesso em: 1 maio 2021.

LOUREIRO, L. F. *et al.* Interdisciplinarity: an epistemological proposal for postmodern science. *Revista InterSciencePlace*, Campos dos Goytacazes, v. 14, n. 4, p.127-147, Oct./Dec. 2019.

MELLO, R. C. A.; MOLL, J. A política de ensino médio integrado como garantia do direito à educação da juventude. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 266-291, 2019.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Natal, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

OLIVEIRA, B. C.; CRUZ, S. P. S. Verticalização e trabalho docente nos institutos federais: uma construção histórica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 17, n. 2, p. 639-661, abr./jun. 2017.

PENA, G. A. C. Prática docente na educação profissional e tecnológica: os conhecimentos que subsidiam os professores de cursos técnicos. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 79-94, ago./dez. 2016.

ROSA, C. T. W.; LOCATELLI, A. Produtos educacionais: diálogo entre universidade e escola. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, Santo Ângelo, v. 8, n. 2, p. 26-39, jul./ago. 2018.

SANTOS, F. A. A. Institutos Federais: expansão, desafios e diretrizes educacionais. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 4, n. 12, p. 739-751, nov. 2018.

SEVERO, C. E. P. Uma abordagem interdisciplinar na prática educativa em educação profissional e tecnológica. *Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, dez. 2016.

SILVA, J. C.; ROTTA, R.; GARCIA, I. K. O forno solar como ponte entre a física e o conforto das edificações. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 345-366, ago. 2018.

SILVA-PEREIRA, L. C.; SANTOS, J. R. A.; OLIVEIRA NETO, M. G. Metodologias integradoras na educação profissional: construindo a ponte entre a Base Comum e as disciplinas técnicas no ensino técnico integrado. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org.). *Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios*. Brasília, DF: IFB, 2017. p. 150-165.

SOUZA, A. N. *Leitura e prática pedagógica no ensino médio integrado: contribuições da clínica da atividade*. 2018. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SOUZA, E. F. M. Interdisciplinaridade. *Vértices*, Campos dos Goytacazes, v. 5, n. 3, p. 135-141, set./dez. 2003.

VARELLA, A. M. R. S.; FAZENDA, I. C. A. *O momento atual da interdisciplinaridade: estudos de 2012 a 2014*. São Paulo, 2015. Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação de Educação Currículo da PUC.

Recebido em 21 de junho de 2021.

Aprovado em 11 de abril de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z do curso técnico em Administração de um Instituto Federal: o contexto da disciplina de Logística

Sérgio Adriany Santos Moreira^{I,II}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5056>

Resumo

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar a percepção de jovens, futuros ingressantes no mercado de trabalho e pertencentes à geração Z, sobre a disciplina de Logística e as ferramentas de aprendizagem utilizadas por eles. Foram realizados estudos em artigos científicos que abarcaram a geração Z e o mercado de trabalho; a disciplina de Logística no ambiente escolar; e as ferramentas de aprendizagem. Utilizou-se um questionário prévio na condução da pesquisa com os alunos do curso técnico em Administração de um Instituto Federal em relação à disciplina de Logística. Por meio da análise de dados de 278 estudantes respondentes da pesquisa, pôde-se observar grande expectativa da geração Z em utilizar ferramentas tecnológicas em seu processo de ensino-aprendizagem e participar de visitas técnicas para aproximar a teoria da prática do mercado de trabalho. Por conseguinte, foi inferido que o ingresso efetivo dos estudantes da geração Z no mercado pode estar ligado ao aprendizado mais prático em sala de aula e às habilidades e competências específicas desse grupo geracional.

Palavras-chave: ferramentas de aprendizagem; geração Z; logística; mercado de trabalho; tecnologia e educação.

^I Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes). Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <sergio.moreira@ifes.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-5804-4378>>.

^{II} Mestre em Administração de Empresas pela Fucape Business School (Fucape). Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Abstract

Favorite learning tools of the Generation Z enrolled in the Administration technical course of a Federal Institute: the context of the discipline of Logistics

This study aimed to analyze the perception of young people, Generation Z future labor-market entrants, over the discipline of logistics and the learning tools used by them. Studies were carried out in scientific articles that encompassed Generation Z and the labor market; the discipline of logistics in the school environment; and studies on learning tools. A previous questionnaire was used to conduct the research with students from the Administration technical course of a Federal Institute regarding the discipline of logistics. Through a data analysis from 278 students who responded to the survey, it was observed a great expectation of Generation Z in using technological tools in their teaching-learning process, and attending technical visits to bring closer theory and practice in the labor market. Therefore, it was inferred that the effective entry of Generation Z students into the labor market can be connected to more practical learning in the classroom and to the specific skills and competences of this generational group.

Keywords: generation Z; labor market; learning tools; logistics; technology and education.

Resumen

Las herramientas de aprendizaje favoritas de la generación Z del Curso Técnico en Administración de un Instituto Federal: el contexto de la disciplina de Logística

Este estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los jóvenes, futuros ingresantes en el mercado laboral y pertenecientes a la generación Z, sobre la disciplina de Logística y las herramientas de aprendizaje utilizados por estos estudiantes. Se han realizado estudios en artículos científicos que engloban la generación Z y el mercado laboral; la disciplina de Logística en el entorno escolar y las herramientas de aprendizaje. Se utilizó un cuestionario previo para realizar la investigación con los estudiantes del Curso Técnico en Administración de un Instituto Federal en relación con la disciplina de Logística. Por medio del análisis de datos de 278 estudiantes que respondieron a la investigación, fue posible observar una gran expectativa de la generación Z para usar herramientas tecnológicas en su proceso de enseñanza-aprendizaje y participar de visitas técnicas para acercar la teoría de la práctica del mercado laboral. En consecuencia, se infirió que la entrada efectiva de los estudiantes de la generación Z en el mercado laboral puede estar vinculada a un aprendizaje más práctico en el aula y a las habilidades y competencias específicas de este grupo generacional.

Palabras clave: generación Z; herramientas de aprendizaje; logística; mercado laboral; tecnología y educación.

Introdução

Esta pesquisa teve a proposta de apresentar a análise de artigos que abordam temas como: a geração Z (faixa etária dos estudantes que participaram desta investigação e iniciaram seu ingresso no mercado de trabalho em 2020); a disciplina de Logística no ambiente escolar; e as ferramentas de aprendizagem utilizadas por esses estudantes. Tais estudos deram suporte para a compreensão dessas diversas ferramentas usadas pelos alunos do curso técnico em Administração de um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo, focando a importância da disciplina de Logística e sua aplicação prática no mercado.

Os pesquisadores Toledo, Albuquerque e Magalhães (2012), Iorgulescu (2016), Mathur e Hameed (2016), Rodrigues e Zatz (2016), Martini, Sotille e Matins (2017) e Reis e Tomaél (2017), denominam a geração Z de "nativos digitais", indivíduos que já nasceram com o uso disseminado da tecnologia e buscam novas formas de aprendizagem por meio de diferentes plataformas tecnológicas (Saboia; Vargas; Viva, 2013; Silva; Prates; Ribeiro, 2016; Ziede; Silva; Pegoraro, 2016; Reis; Tomaél, 2017; Afshar *et al.*, 2019; Carvalho *et al.*, 2019).

Mannheim (1952), um dos estudiosos precursores de temas geracionais, afirma que uma geração está intrinsecamente ligada às experiências de vida compartilhadas e ao contexto histórico no qual está inserida. Destarte, este estudo possui como uma das bases para classificar a geração Z o contexto tecnológico em que ela esteve presente desde o nascimento.

Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi analisar a percepção desses jovens, futuros ingressantes no mercado de trabalho e pertencentes à geração Z, sobre a disciplina de Logística e as ferramentas de aprendizagem utilizadas por eles, de maneira que se possa propor estratégias de aprendizagem teórico-práticas baseadas nas preferências e identidades desses discentes.

Com a premissa de analisar os anseios e as expectativas na aprendizagem desses alunos, este estudo propõe uma reflexão referente à temática da logística e à utilização de diferentes ferramentas de aprendizagem no âmbito acadêmico, conjecturando o impacto prático de tal disciplina no mercado de trabalho. Acredita-se que a contribuição desta investigação ultrapassa as fronteiras acadêmicas, pois pode proporcionar uma análise prévia das aspirações dos futuros profissionais (da geração Z) de logística em relações mercadológicas futuras. Outro fator importante a ser observado neste trabalho é que a pesquisa proporciona ao aluno apontamentos de algumas estratégias que podem facilitar seu próprio aprendizado, deixando, assim, o discente como agente ativo e transformador do seu processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, este estudo buscou suprir algumas lacunas, como a necessidade de desenvolver competências profissionais nos estudantes por meio da disciplina de Logística (Georges; Seydell, 2008); identificar as ferramentas de aprendizagem (tecnológicas ou não) utilizadas em sala de aula por estudantes da geração Z (Moreira; Andrade; Silva, 2017); e

buscar novas formas de aprendizagem adequadas aos profissionais da nova geração, para que cheguem mais preparados ao mercado de trabalho (Novaes *et al.*, 2016).

Tendo em vista que essa é uma geração que iniciou seu ingresso no mercado de trabalho em meados de 2020, uma pesquisa que abranja esse lapso temporal pode ter impactos significativos na carreira desses estudantes, de maneira que possam ser identificados eventuais vieses na condução da disciplina teórica. Por conseguinte, espera-se que tal trabalho contribua com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos cursos de Administração pertencentes à geração Z.

Referencial teórico

A geração Z, o mercado de trabalho e as ferramentas de aprendizagem

Green e MacCann (2021) acreditam que os estudantes da geração Z são "famintos" por informações rápidas e claras devido ao contato com a internet, os meios de comunicação e outros recursos tecnológicos desde a infância, fatores que explicariam o motivo pelo qual eles demonstram impaciência em relação às atividades do dia a dia que não envolvem a praticidade das tecnologias.

Pautando-se nisso, é possível conceber que essa geração tem peculiaridades e métodos de aprendizagem diferenciados, quando comparada às demais gerações (Silva; Prates; Ribeiro, 2016; Ziede; Silva; Pegoraro, 2016; Reis; Tomaél, 2017; Carvalho *et al.*, 2019). Segundo Moreira e Araújo (2018), se comparadas a gerações anteriores, aquelas mais novas tendem a apresentar anseios e expectativas peculiares em relação ao trabalho, o que permite entender que tais fatores precisam ser considerados pelas instituições de ensino durante o processo de ensino e aprendizagem, no intuito de atender à nova configuração geracional que está sendo preparada para atuar no mercado e na sociedade de forma participativa e reflexiva.

Reis e Tomaél (2017) ressaltam uma questão preocupante quando analisado o aprendizado coletivo em sala de aula, pois os autores acreditam que os indivíduos da geração Z parecem não sentir necessidade da presença física, manifestando bastante interesse no entretenimento tecnológico digital. Os autores destacam que essa geração, pelo hábito constante de utilização da tecnologia e acesso fácil e rápido à informação, possui dificuldades quando colocada para realizar atividades que não estejam em plataformas tecnológicas, como os *smartphones* (Reis; Tomaél, 2017; Filipe; Nobre, 2019). Toledo, Albuquerque e Magalhães (2012) acreditam que os estudantes da geração Z necessitam de práticas pedagógicas que envolvam uma metodologia instigante, que utilizem tecnologias de forma motivadora e criativa.

Por meio de uma pesquisa realizada com gestores, Colet e Mozzato (2019) destacam o "imediatismo" como uma característica inerente aos

jovens da geração Z. Tal imediatismo pode ser encontrado nos mais diversos aspectos dos anseios dessa geração, desde a ascensão rápida na carreira até o aumento salarial no cargo (Santos, 2019).

Ainda em relação ao mercado de trabalho, Berdu *et al.* (2015) elencaram outros fatores que esses jovens consideram importantes ao ingressarem em suas carreiras, como boa remuneração, plano de carreira e autorrealização. Esses são pontos que vão ao encontro da ascensão da carreira de logística no mercado, pois é uma área que vem se apresentando cada vez mais estratégica para as empresas, o que pode representar maiores salários e, conseqüentemente, melhores planos de carreira, além da possibilidade de esses jovens da geração Z se tornarem autorrealizados, pois trabalharão com diversas ferramentas tecnológicas de apoio à logística, tecnologias essas que acompanham essa geração desde o nascimento (Toledo; Albuquerque; Magalhães, 2012; Iorgulescu, 2016; Mathur; Hameed, 2016; Rodrigues; Zatz, 2016; Martini, Sotille; Matins, 2017).

Porém, quando se pretende trabalhar com ferramentas tecnológicas, Valente (1997) ressalta que, ao selecionar um recurso digital, é de extrema importância conhecer o nível de envolvimento dos alunos com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de maneira que eles possam utilizar tais ferramentas como motivadoras em seu processo de ensino-aprendizagem, não as tornando causadoras de desmotivação, caso o discente as desconheça por completo. Por isso, o autor propõe que o docente faça uma intervenção, de modo a agregar valor com os recursos digitais utilizados, propiciando a interatividade e despertando o interesse para o aprendizado.

De forma a complementar tal assertiva, Silva (2005) ressalta a importância do professor em transformar esses jovens da geração Z em agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, os docentes podem tornar o processo de utilização de recursos digitais pelos alunos mais interessante e dinâmico, de maneira que os discentes fiquem mais motivados a compreender as disciplinas em sala de aula. Foi o que observaram Brochado e Hornink (2020) em seus estudos, quando os alunos assumiram papel de autores utilizando o *software* digital *Scratch* em seu processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem da geração Z e a disciplina de Logística

O ensino de disciplinas como a de Logística para o aprendizado de estudantes que não possuem interação com o mercado de trabalho pode se tornar complexo e abstrato em muitos casos. Como exposto por Fernandes (2015), alunos que estudam em tempo integral e não possuem contato com o mercado de trabalho necessitam de um “olhar” diferenciado para o aprendizado em Logística. O autor ainda expõe a aplicação de jogos como uma das estratégias para explorar ao máximo o potencial do discente.

Por conseguinte, este estudo propõe conhecer um pouco mais o perfil do aluno da geração Z, em relação a seus interesses na disciplina de Logística, no intuito de estabelecer estratégias pedagógicas teórico-práticas de aprendizado.

Outra alternativa para melhor compreensão da disciplina citada seria a implementação de uma “metodologia ativa”, como propõem Vales e Santos (2018). Os pesquisadores afirmam que a instituição escolar deve buscar formar profissionais como sujeitos sociais, desenvolvendo competências técnicas e políticas, e potencializar o uso do raciocínio crítico e analítico perante o mercado de trabalho. Os autores ainda propuseram para seus alunos uma aprendizagem baseada em problemas, na qual os discentes buscavam um exemplo prático fora do ambiente escolar para resolver problemas logísticos. Em relação a esse ponto, a pesquisa visa contribuir para a reflexão sobre a relevância de práticas de aprendizagem significativas.

Georges e Seydell (2008) acreditam que a Logística abrange um conhecimento multidisciplinar, de várias ramificações da ciência da Administração, proporcionando aos estudantes uma visão ampla e profunda, de maneira a entenderem o caráter estratégico que a logística pode ter para uma empresa se manter competitiva no mercado. De acordo com os autores, o ensino da disciplina de Logística deve compreender muito bem o problema, que pode afetar a alavancagem de uma organização, por exemplo, se o profissional não souber utilizar a tecnologia de apoio à decisão adequada, talvez, o problema não será resolvido.

Ainda, há que se pensar nas expectativas da geração Z para a aprendizagem em plataformas educacionais diferentes daquelas consideradas “tradicionais” do ensino em sala de aula, conforme Schwieger e Ladwig (2018). Os autores ressaltam a importância de avaliar o processo de ensino-aprendizagem dessa geração em sala de aula aliado às tecnologias utilizadas.

Por isso, Carter (2018) acredita ser importante responder algumas questões relacionadas ao contexto escolar desses estudantes, como: o uso de dispositivos móveis está sendo dissipado no planejamento dos professores em sala de aula? Estes estão sendo preparados adequadamente para utilizarem um ambiente educacional com programas de aprendizagem computadorizados? Tais questionamentos fazem parte do dia a dia escolar e precisam ser adaptados aos anseios de uma geração que cresceu com o uso disseminado de tecnologia.

No intuito de aliar metodologias mais modernas ao processo de ensino-aprendizagem, Novais *et al.* (2020) realizaram um estudo em que avaliaram diversos jogos educacionais voltados à disciplina de Logística, demonstrando como tais jogos poderiam contribuir para o aprendizado prático com relação à tomada de decisões, à resolução de problemas, ao trabalho em equipe e à comunicação no ambiente escolar.

Assim como neste estudo, pretende-se suscitar os anseios e as expectativas dos jovens da geração Z quanto às ferramentas de aprendizagem que seriam mais efetivas para utilizarem na prática. Martins e Flink (2012) e Susilo *et al.* (2019) acreditam que, para liderar esses jovens

no mercado de trabalho, também se faz necessário conhecer os diversos aspectos intrínsecos e extrínsecos dessa geração.

Metodologia

O contexto da pesquisa se deu em um dos *campi* do Instituto Federal do Espírito Santo, localizado na região serrana, com estudantes do 1º ao 3º ano do ensino médio, entre 14 e 19 anos. O local de pesquisa foi ao encontro das análises realizadas por Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020), nas quais um instituto federal visa proporcionar aprendizado nas mais diversas áreas aos seus discentes, extrapolando a sala de aula e fornecendo subsídios para um conhecimento desde o ensino técnico-profissional até o acadêmico graduado.

Tais estudantes estavam matriculados no curso técnico integrado em Administração. A pesquisa foi feita no ano de 2018, durante todo o mês de outubro, nos turnos matutino e vespertino.

Foi realizada uma breve explicação sobre a temática e o objetivo geral no intuito de informar os estudantes do que se tratava o estudo. Após esse apontamento inicial, os alunos foram orientados a responder um questionário no laboratório de informática do *campus*.

A coleta de dados se deu com o auxílio de um professor ministrante da disciplina de Logística no laboratório de informática. O professor estava disponível para que os discentes pudessem pedir ajuda caso necessitassem de interpretação em alguma questão proposta no questionário. A intervenção pedagógica ocorreu para que os estudantes conhecessem a pesquisa e a forma de proceder para responder o questionário. Tal proposta dialoga com as ideias de Damiani (2012) e Damiani *et al.* (2013) e, ainda, com as pesquisas de Chiofi e Oliveira (2014) e Fonfoca, Schoninger e Costa (2018) relacionadas à utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa é exploratória e foi realizada coletando respostas dos 278 alunos do curso técnico integrado em Administração do *campus*.

Na etapa de coleta de dados, foi aplicado um questionário composto por perguntas abertas e fechadas (Creswell, 2021), utilizando a ferramenta *Google Docs*, com intuito de suscitar as aspirações de 278 jovens da geração Z (nascidos entre os anos de 1998 a 2003) e o uso de ferramentas de aprendizagem em seus estudos. A ferramenta *Google Docs* foi empregada por se apresentar como uma plataforma mais prática e conhecida pela maioria dos estudantes.

O questionário utilizado teve por base a escala Likert com mensuração de 1 a 5, sendo: 1 – discordo plenamente; 2 – discordo; 3 – não concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo plenamente, acreditando-se que uma escala de mais fácil entendimento pelos estudantes é fundamental para alcançar o sucesso nas respostas.

A delimitação temporal deste estudo foi baseada no contexto histórico e nas experiências de vida que tais indivíduos compartilham (Manheinn, 1952), bem como no fato de esses jovens buscarem seu aprendizado por

ferramentas tecnológicas que os acompanham desde o nascimento (Toledo; Albuquerque; Magalhães, 2012; Iorgulescu, 2016; Mathur; Hameed, 2016; Rodrigues; Zatz, 2016; Martini, Sotille; Matins, 2017).

O questionário aplicado visa refletir sobre a intervenção pedagógica no aprendizado de disciplinas práticas da Administração, que pode ser proposta para pesquisas futuras com alunos da disciplina de Logística de diversos cursos, e possui como um dos pilares a proposta defendida por Gil (2002) de que esse tipo de pesquisa deve conter aplicabilidade, contribuindo, dessa forma, para o aprendizado prático.

Resultados e discussões

Após a análise das respostas dos 278 estudantes entrevistados, a pesquisa se dividiu em três eixos: Perfil dos estudantes; Conhecimentos prévios da disciplina de Logística e ferramentas de aprendizagem; e Ensino-aprendizagem por meio de ferramentas diversas, no intuito de categorizar as análises das respostas por eixo.

Perfil dos estudantes

Foi possível analisar a faixa etária em que se encontravam os entrevistados. Entre os alunos, obteve-se um quantitativo de representatividade de: 10 alunos com 14 anos (3,6%); 99 alunos com 15 anos (35,6%); 98 alunos com 16 anos (35,2%); 56 alunos com 17 anos (20,1%); 10 alunos com 18 anos (3,6%); e 5 alunos com 19 anos (1,8%). No Gráfico 1, percebe-se que quase 76% desses jovens ainda estão em sua fase inicial de ensino técnico, cursando o primeiro e o segundo anos, o que reforça uma atenção especial na formação desses futuros profissionais quando se pensa no aprendizado teórico-prático da disciplina de Logística.

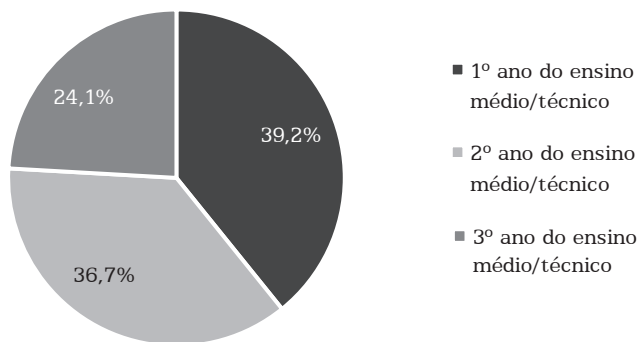


Gráfico 1 – Série do ensino médio integrado ao técnico em Administração

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao tempo médio de navegação em redes sociais ou de uso de outra ferramenta tecnológica com acesso à internet, foi possível identificar, por meio do Gráfico 2, que a maioria (73,7%) passa de 1 a 5 horas do dia jogando *on-line*, baixando músicas ou *podcasts* e assistindo a vídeos ou animações. Ainda, 20,1% desses jovens ficam mais de 5 horas diárias acessando tais conteúdos.

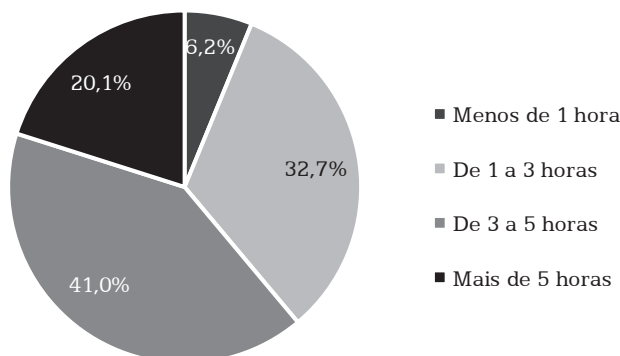


Gráfico 2 – Tempo médio de uso de redes sociais ou outro recurso tecnológico em *smartphone*, computador ou *tablet*

Fonte: Elaboração própria.

Tavares e Melo (2019), em uma pesquisa com jovens da mesma faixa etária, observaram também o tempo que os estudantes utilizavam as ferramentas tecnológicas. Os autores identificaram que o acesso diário e as interações virtuais dos discentes giram em torno de 10 horas por dia, com destaque para a conexão móvel dos celulares.

Após analisado o eixo “Perfil dos estudantes”, percebe-se que a maioria (quase 75% dos entrevistados) possui idade entre 14 e 16 anos, jovens que ainda estão iniciando seus estudos em um curso técnico e em processo de formação quanto aos seus anseios profissionais. Tais jovens podem ser conduzidos em seus estudos de diversas maneiras, por isso a importância de se pensar no processo formativo desses alunos, enquanto futuros profissionais atuantes no mercado. A utilização de algumas ferramentas tecnológicas (Chiofi; Oliveira, 2014; Berdu *et al.*, 2015; Silva; Prates; Ribeiro, 2016; Reis; Tomaél, 2017) pode despertar um interesse ainda maior em compreender uma nova disciplina.

Ainda com relação aos jovens dessa geração, alguns autores (Toledo; Albuquerque; Magalhães, 2012; Iorgulescu, 2016; Mathur; Hameed, 2016; Rodrigues; Zatz, 2016; Martini; Sotille, Martins, 2017) acreditam que, por diversas características peculiares, como a utilização da tecnologia em seu dia a dia desde a infância, tais adolescentes podem ter seu processo de ensino-aprendizagem lapidado pelo uso de ferramentas tecnológicas que lhes propiciem formas diversificadas de estudo do conteúdo.

Conhecimentos prévios da disciplina de Logística e ferramentas de aprendizagem

Em relação ao questionamento quanto ao conhecimento da disciplina de Logística no curso técnico em Administração, mais de 65% dos alunos ainda não tinham ouvido falar sobre tal matéria. Esse dado pode ser analisado em conjunto com o número de repetições (55 vezes) em que a palavra-chave “não sei” aparece, quando questionados sobre o que a Logística estuda, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Palavras-chave mais citadas pelos estudantes entrevistados

Palavras-chave	Número de repetições
Não sei	55
Transporte	54
Lógica/lógico	32
Produto	26
Recursos	18
Lucro	18
Mercado	18
Estoque	18
Administração	16
Processo	13
Pedido	11
Processamento	10
Economia	9
Venda	8
Loja	8
Qualidade	6
Materiais	4
Marketing	4

Fonte: Elaboração própria.

Vale ressaltar que, de acordo com o Gráfico 3, contrastando com os dados apresentados anteriormente, quase metade dos estudantes (49,6%) responderam corretamente quais atividades primárias mais se adéquam aos estudos da Logística.

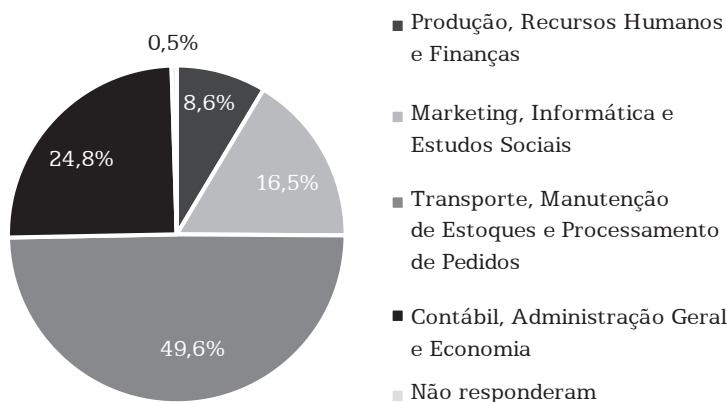


Gráfico 3 – Alternativa que melhor representa o conjunto das atividades primárias da Logística

Fonte: Elaboração própria.

* 0,5% dos estudantes não marcaram nenhuma alternativa.

Em relação às ferramentas de aprendizagem que os jovens estudantes da geração Z acreditam ser mais efetivas em seus estudos (lembrando que nessa pergunta o entrevistado poderia assinalar mais de uma alternativa), mais de 60% responderam que gostariam de utilizar jogos/*games* e vídeos em seu processo de ensino-aprendizagem. Recursos como apostilas e *slides*, que obtiveram aceitação de mais de 50% dos estudantes, permitem-nos inferir que, apesar de essa geração utilizar ferramentas tecnológicas de aprendizagem modernas, ainda acredita em meios tradicionais de ensino para complementar seus estudos. Essa foi uma das averiguações observadas neste estudo que buscava suprir os questionamentos de Moreira, Andrade e Silva (2017) em sua pesquisa.

Ademais, as análises desse eixo corroboram o que Costa e Oliveira (2009) levantaram em seus estudos. Segundo os autores, pesquisas sobre a percepção da disciplina de Logística devem ser expandidas e utilizadas sob diversas formas para descobrir os anseios e as expectativas dos estudantes. Ainda de acordo com os autores, uma investigação que envolva a participação de um docente, como retratada nesta pesquisa, pode contribuir para a formação do discente.

Ensino-aprendizagem por meio de ferramentas diversas

Domingues *et al.* (2016) acreditam que, dentre as inúmeras ferramentas que as TIC englobam, destacam-se: jogos ou *games* educativos, objetos de aprendizagem (OA), recursos midiáticos, audiovisuais, entre outras que podem ser utilizadas pelos estudantes para que sejam superadas as barreiras entre teoria e prática, de maneira que possibilite ao discente ter contato com experiências próximas à realidade.

Isso posto, em uma escala de 1 a 5, sendo: 1 – discordo plenamente, 2 – discordo, 3 – não concordo nem discordo, 4 – concordo e 5 – concordo plenamente, foram levantados alguns questionamentos em relação aos estudos dos alunos, conforme Gráficos 4, 5, 6 e 7.

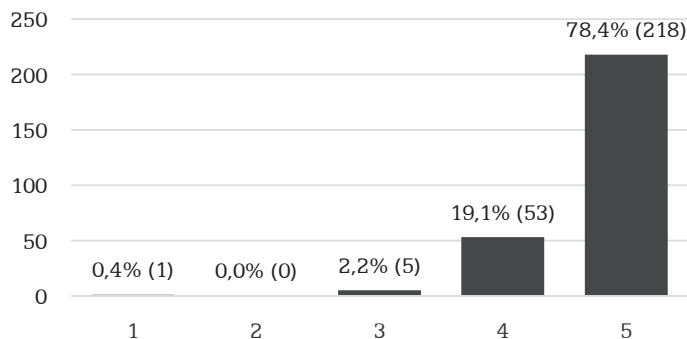


Gráfico 4 – Escala de concordância com o fator “visita técnica” como auxílio no processo de ensino-aprendizagem em Logística

Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 4, visualiza-se a grande importância que os estudantes conferem às visitas técnicas como parte de seu aprendizado (quase 80% dos respondentes demonstraram interesse), o que, em uma disciplina prática como a de Logística, seria essencial no processo de ensino-aprendizagem desses jovens.

Pode-se observar, a partir desse gráfico, uma inclinação pela busca do aprendizado prático, de maneira mais imediata, um dos anseios atrelados às características desse grupo geracional, como explanado nos estudos de Melo *et al.* (2019).

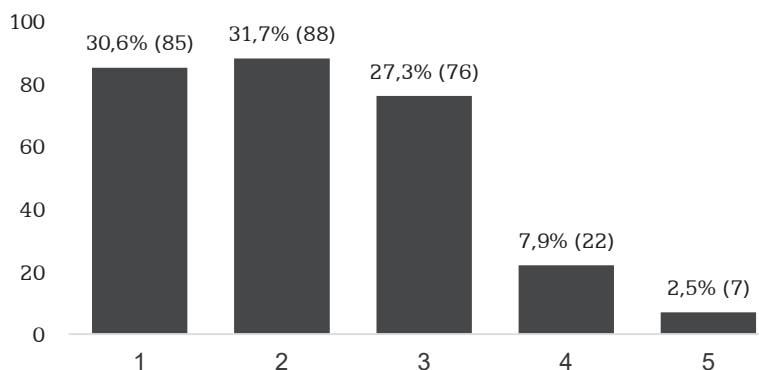


Gráfico 5 – Escala de concordância com os fatores “slides e quadro branco” como únicos no processo de ensino-aprendizagem em Logística

Fonte: Elaboração própria.

Como exposto pelo Gráfico 5, os discentes acreditam que somente o uso de métodos tradicionais de ensino, como quadro branco e *slides*, não é satisfatório em seu processo de aprendizagem na disciplina de Logística.

É interessante fazer um paralelo com os estudos de Tavares e Melo (2019), que explanaram, com base nas entrevistas que fizeram com estudantes do ensino médio, a importância que estes atribuem à presença física do professor complementando os conhecimentos dos alunos no ambiente escolar, mesmo utilizando plataformas tecnológicas de aprendizagem.

As preferências dos jovens da geração Z por plataformas tecnológicas como parte de sua aprendizagem também foram observadas quando analisadas as respostas dos estudantes, de acordo com os Gráficos 6 e 7.

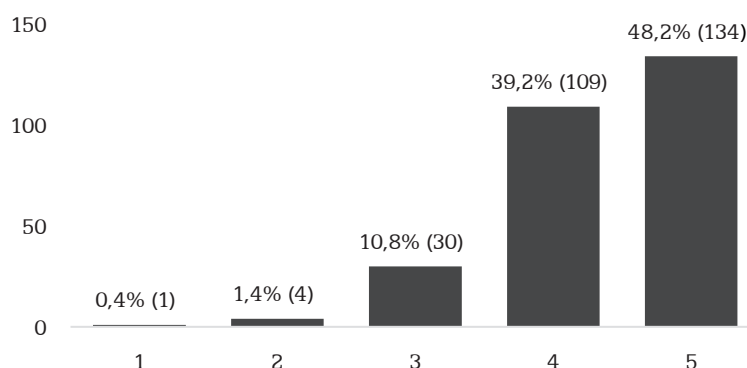


Gráfico 6 – Escala de concordância com os fatores “vídeos e animações” como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem em Logística

Fonte: Elaboração própria.

Nos Gráficos 6 e 7, mais de 85% dos alunos entrevistados acreditam em vídeos e animações como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Logística e, ainda, quase 80% desses discentes conferem a jogos e *games* um tipo de metodologia que poderia servir de auxílio na compreensão da referida disciplina. Como exposto nesta pesquisa e observado na literatura sobre a geração Z, o acesso diário a redes sociais, vídeos, *podcasts*, jogos, animações e músicas deve ser aproveitado pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem daqueles discentes.

Alencar *et al.* (2019) e Oliveira *et al.* (2018) abordaram a utilização de jogos mais tradicionais para o aprendizado de estudantes do ensino médio nas disciplinas de Química e Biologia. Já Silva *et al.* (2018) e Alves *et al.* (2019) empregaram os jogos eletrônicos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes das disciplinas de Física e Matemática. A adaptação de ferramentas de aprendizagem, como jogos, ao universo dos nativos digitais é uma das inferências desse estudo, visto que os estudantes dessa geração nasceram na era digital.

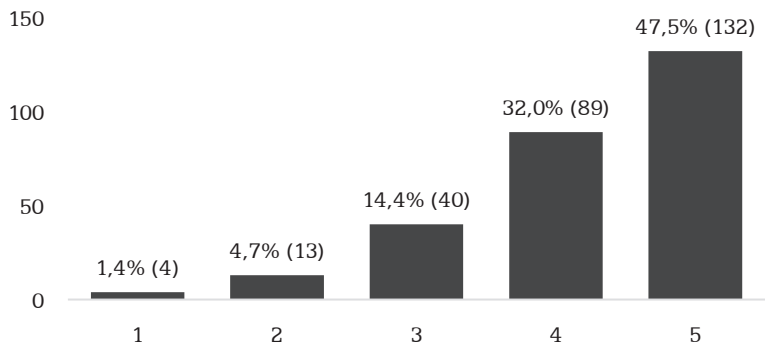


Gráfico 7 – Escala de concordância com os fatores “jogos e *games*” como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem em Logística

Fonte: Elaboração própria.

Apontamentos deste estudo em relação à melhor condução da aprendizagem de estudantes da geração Z voltada aos conhecimentos tecnológicos que lhes são inerentes são complementados nos estudos de Novaes *et al.* (2016), que verificaram uma falta de “preparo” adequado nos profissionais que estão ingressando no mercado. Os autores ainda levantaram a hipótese de esses jovens não estarem sendo preparados efetivamente para o mercado de trabalho na educação básica, visto que existem oportunidades nas empresas mesmo para jovens sem experiência.

Desse modo, as análises apresentadas visam orientar e complementar o plano de ensino de professores que ministram a disciplina de Logística, pois as percepções dos estudantes são cruciais para um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo e voltado às práticas mercadológicas. Por conseguinte, esta pesquisa vai ao encontro das expectativas dos estudos de Georges e Seydell (2008) de que se faz necessário identificar as dificuldades no ensino da Logística para que possam ser desenvolvidas competências profissionais no corpo docente, além de estimular os docentes a trabalharem o aspecto prático nessa área do conhecimento.

Considerações finais

Este estudo possibilitou analisar alguns anseios e expectativas dos jovens da geração Z quanto às ferramentas de aprendizagem em sala de aula e às características práticas da disciplina de Logística.

Em relação ao mercado de trabalho, percebe-se que, em um estudo cujo objetivo foi conhecer os principais anseios dos futuros profissionais, podem ser suscitadas metodologias diversas de aprendizagem em sala de aula voltadas para o aprendizado prático da disciplina de Logística, visto que o setor logístico de uma empresa tem se tornado fundamental, estrategicamente, para galgar novos mercados.

Esta pesquisa foi ao encontro das ideias de autores (Oliveira *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2018; Alencar *et al.*, 2019; Alves *et al.*, 2019) que observaram ferramentas de aprendizagem dinâmicas, como o caso da utilização de jogos – eletrônicos ou não – em sala de aula como facilitadores no processo educacional de gerações mais novas. Tal constatação da literatura também foi verificada neste estudo, indicando jogos, *games*, vídeos e animações como ferramentas mais efetivas do processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva dos alunos.

Destarte, este estudo também foi ao encontro da pesquisa de Munk e Borges (2020) em promover caminhos que direcionem as estratégias educacionais confluindo a um aprendizado mais prático que trabalhe as habilidades e competências dos estudantes, proporcionando um conhecimento mais sólido e de maior aplicabilidade prática no dia a dia escolar.

Porém, há que se fazer uma delimitação ao grupo amostral deste estudo, dado que este foi feito tendo em vista uma realidade local de um *campus* específico de um Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Brasil. A pesquisa realizada não pode ser generalizada para toda uma geração, uma vez que eventos locais e/ou conjunturais, como exposto por Cappi e Araújo (2015), podem divergir nas inferências quanto ao estudo das gerações. Outro ponto importante está relacionado a questões socioculturais, que podem influenciar nas percepções dos estudantes, visto que este estudo provém de uma região onde predomina a cultura Pomerana.

Em estudos futuros cuja finalidade seja analisar o ingresso no mercado de trabalho pela geração Z e as plataformas de ensino adotadas em sala de aula por esses estudantes, podem ser realizadas pesquisas que comparem se há diferenças entre as ferramentas de aprendizagem utilizadas por diferentes gerações, bem como que envolvam estudantes da geração Z de diferentes regiões, para que sejam mais bem detalhadas as ferramentas de aprendizagem que são mais solicitadas por estudantes desse grupo geracional.

Referências

AFSHAR, M. A. et al. Instructional strategies for motivating and engraining generation Z students in their own learning process. *Journal of Education and Practice*, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 1-19, 2019.

ALENCAR, G. M. et al. Utilização de jogos didáticos no processo de ensino-aprendizagem em biologia. *Revista Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v. 12, n. 25, p. 216-226, jan./jun. 2019.

ALVES, C. N. H. et al. Jogos digitais no ensino de Física: estudo do movimento bidimensional através da ferramenta Scratch. In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., 2019,

Pernambuco. *Anais...* Pernambuco: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. Disponível em: <<https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/8943>>. Acesso em: 19 maio 2022.

BERDU, I. G. et al. A indústria da construção civil e a geração Z: argumentos para atrair jovem para o setor. In: SIMPOSIO BRASILEIRO DE GESTÃO E ECONOMIA DA CONSTRUÇÃO (SIBRAGEC), 9., 2015, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Associação Nacional de Tecnologia no Ambiente Construído, 2015. p. 342-349. Disponível em: <http://www.infohab.org.br/sibraelagec2015/artigos/SIBRAGEC-ELAGEC_2015_submission_60.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

BROCHADO, E. A.; HORNINK, G. G. Emoções experienciadas no processo de construção de narrativas digitais no Scratch. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 259, p. 627-648, set./dez. 2020.

CAPPI, M. N.; ARAÚJO, B. F. V. B. D. Satisfação no trabalho, comprometimento organizacional e intenção de sair: um estudo entre as gerações X e Y. *REAd: Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 576-600, dez. 2015.

CARTER, T. Preparing generation Z for the teaching profession. *Srate Journal*, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 1-8, Winter 2018.

CARVALHO, L. A. et al. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) e a sala de aula. *Revista Perspectiva Online: Humanas & Sociais Aplicadas*, Campos dos Goytacazes, v. 9, n. 26, p. 32-51, dez. 2019.

CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. D. O uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem. In: PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*: artigos: 2014. Curitiba: Secretaria de Educação do estado do Paraná, 2014. Cadernos PDE, v. 1.

COLET, D. S.; MOZZATO, A. R. "Nativos digitais": características atribuídas por gestores à Geração Z. *Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle*, Centro Canoas, v. 8, n. 2, p. 25-40, jul. 2019.

COSTA, F. J.; OLIVEIRA, L. G. L. Um estudo sobre o interesse de estudantes de administração pela área de logística. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, OPERAÇÕES INTERNACIONAIS E LOGÍSTICA (SIMPOI), 12., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FGV, 2009.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: UniCamp, 2012.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DOMINGUES, A. N. et al. Desenvolvimento de um objeto de aprendizagem na área da saúde: relato de experiência no ensino da pós-graduação. *Revista Uningá Review*, Maringá, v. 26, n. 2, 2016.

FERNANDES, R. A. Oficinas de jogos: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas alternativas na formação de técnicos em administração e logística. In: SIMPÓSIO DOS ENSINOS MÉDIO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO (SEMTEC), 2., 2015, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SEMTEC, 2015. p. 23-30.

FILIPPE, A. S.; NOBRE, A. Design of a learning framework for open mobile applications. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 515-530, jan./abr. 2019.

FOFONCA, E.; SCHONINGER, R. R. Z. V.; COSTA, C. S. A mediação tecnológica e pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: contribuições das dimensões da educomunicação. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristovão, v. 11, n. 24, p. 267-278, 2018.

GEORGES, M. R. R.; SEYDELL, M. R. R. Dificuldades no ensino da logística. In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO (Convibra), 5., 2018, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREEN, D. D.; MCCANN, J. The Coronavirus effect: how to engage generation z for greater student outcomes. *Management and Economics Research Journal*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 1-7, 2021.

IORGULESCU, M. C. Generation Z and its perception of work. *Cross-Cultural Management Journal*, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 47-54, 2016.

MANNHEIM, K. The problem of generations. In: KECSKEMETI, P. (Ed.). *Essays on the sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 1952. p. 276-322.

MARTINI, A.; SOTILLE, S. S.; MARTINS, A. R. Q. Process of creativity and innovation: a comparison between baby boomer generation and z generation. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 141-152, 2017.

MARTINS, T. H.; FLINK, R. Competências para gerenciar diferentes gerações. In: CONGRESSO VIRTUAL DE ADMINISTRAÇÃO (CONVIBRA), 9., 2012, São Paulo. *Anais.* . São Paulo: Convibra, 2012.

MATHUR, M.; HAMEED, S. A study on behavioural competencies of the Z generation. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MANAGEMENT AND INFORMATION SYSTEMS, 2016, Bangkok. *Anais.* . Bangkok: Chitkara University, 2016. p. 63-71.

MELO, A. D. O. et al. Identidade da geração Z na gestão de startups. *Revista Alcance*, Itajaí, v. 26, n. 3, p. 320-333, set./dez. 2019.

MOREIRA, S. A. S.; ANDRADE, G. O.; SILVA, D. C. O. A utilização de ferramenta tecnológica educacional para o processo de ensino aprendizagem de estudantes da disciplina de fundamentos de administração. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS DA ABT, 6., 2017, Ribeirão Preto. *Anais...* Ribeirão Preto: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 2017.

MOREIRA, S. A. S.; ARAÚJO, B. F. V. B. Homens e mulheres da geração Y e suas âncoras de carreira. *Desenvolvimento em Questão*, Ijuí, v. 16, n. 42, p. 621-650, jan./mar. 2018.

MUNCK, L.; BORGES, M. Aprendizagem, desenvolvimento de competências e reflexões sobre o aprender: relato de experiência utilizando aprendizado mais profundo e metodologias ativas. *Revista Alcance*, Itajaí, v. 27, n. 1, jan./abr. 2020.

NASCIMENTO, M. M.; CAVALCANTI, C.; OSTERMANN, F. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 101, n. 257, p. 120-145, jan./abr. 2020.

NOVAES, T. et al. Geração Z: uma análise sobre o relacionamento com o trabalho. In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO, 16., 2016, Caxias do Sul. *Anais...* Caixas do Sul: UCS, 2016. p. 1-16.

NOVAIS, A. F. O. et al. Análise comparativa entre jogos desenvolvidos para o ensino de logística e cadeia de suprimentos. *Brazilian Journal of Development*, Downtown, [S.l.], v. 6, n. 6, p. 35832-35856, June 2020.

OLIVEIRA, A. L. et al. O jogo educativo como recurso interdisciplinar no ensino de Química. *Química Nova Escola*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 89-96, maio 2018.

REIS, E. V.; TOMAÉL, M. I. A geração Z as plataformas tecnológicas. *Informação & Informação*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 371-388, maio/ago., 2017.

RODRIGUES, A. I.; ZATZ, F. A escola contemporânea e o diálogo com a Geração Z. *Educação, Cultura e Comunicação*, Lorena, v. 7, n. 13, p. 37-52, jan./jun. 2016.

SABOIA, J.; VARGAS, P. D.; VIVA, M. D. A. O uso dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem no meio virtual. *Revista Cesuca Virtual: Conhecimento Sem Fronteiras*, Cachoeirinha, v. 1, n. 1, p. 1-13, 2013.

SANTOS, É. A. S. D. *Compreendendo as aspirações de carreira: um estudo sobre a escolha, o sucesso e a empresa ideal para jovens da Geração Z*. 2019. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu MBA em Coaching e Gerenciamento de Pessoas) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

SCHWIEGER, D.; LADWIG, C. Reaching and retaining the next generation: adapting to the expectations of Gen Z in the classroom. *Information Systems Education Journal*, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 45-54, June 2018.

SILVA, I. D. C. S.; PRATES, T. S.; RIBEIRO, L. F. S. As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. *Em Debate*, Florianópolis, n. 15, p. 107-123, 2016.

SILVA, L. et al. Um jogo educacional U-Learning no processo de ensino e aprendizagem da geometria analítica. In: ESCOLA REGIONAL DE INFORMÁTICA DO PIAUÍ, 4., 2018, Teresina. *Anais....* Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 68-72.

SILVA, M. S. *Clube de matemática: jogos educativos*. Brasília: Papyrus Editora, 2005.

SUSILO, A. et al. The entrepreneurial learning of generation z students in industrial revolution era 4.0 (a case study in Tertiary Education of Yogyakarta and Surakarta, Indonesia). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, [S.l.], v. 18, n. 9, p. 96-113, Sept. 2019.

TAVARES, V. D. S.; MELO, R. B. D. Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais? *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 23, 2019.

TOLEDO, P. B. F.; ALBUQUERQUE, R. A. F.; MAGALHÃES, A. D. O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Faculdade Dom Bosco, 2012.

VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. *Revista Pátio*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 19-21, 1997.

VALES, J. F.; SANTOS, N. V. Metodologia ativa como ferramenta de ensino e aprendizagem no curso técnico de logística. *South American Development Society Journal*, Maringá, v. 4, n. 10, p. 146-155, 2018.

ZIEDE, M. K. L.; SILVA, E. T.; PEGORARO, L. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica. *Criar Educação*, Criciúma, 2016. Edição especial, II Congresso Ibero-Americano.

Recebido em 23 de julho de 2021.

Aprovado em 11 de abril de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras

Luciana Alves^{I,II}

Daniel Teixeira^{III,IV}

Winnie Nascimento dos Santos^{V,VI}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897>

Resumo

Este artigo discute dimensões da implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Para tanto, toma como objeto as percepções de professores(as) da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental a respeito das oportunidades formativas relacionadas à temática racial, assim como sobre o trabalho desenvolvido em suas respectivas redes de ensino com vistas ao cumprimento da referida legislação. O acesso às percepções docentes se deu mediante a aplicação de questionários a 3.316 profissionais, seguida da análise dos dados, realizada com base no referencial teórico sobre educação e relações étnico-raciais. As conclusões reforçam a necessidade da oferta de formação continuada aos(as) professores(as) dedicados(as) à infância, além da ampliação de mecanismos de acompanhamento e de avaliação da política educacional relacionada à temática racial na educação básica.

Palavras-chave: formação docente; Lei nº 10.639/2003; relações raciais.

^I Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: <luciana.alves@unifesp.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2858-563X>>.

^{II} Mestre em educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert). São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: <danielceert@uol.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-4996-8333>>.

^{IV} Graduado em advocacia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^V Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert). São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: <winnie@ceert.org.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8993-1781>>.

^{VI} Mestre em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Childhood education and fighting racism: teachers' perception on the enforcement of Brazil's legal provision Lei nº 10.639/2003

This article discusses aspects of the enforcement of legal provision Lei nº 10.639/2003, which makes the teaching of the African and Afro-Brazilian History and Culture compulsory in public and private elementary and high-schools. To this end, it takes as object the perceptions of kindergarten and elementary school teachers on training opportunities related to racial themes and to the work their educational systems put into complying with said legislation. Teachers' perceptions were collected through questionnaires applied to 3.316 professionals, from which answers were later analyzed. The analysis was carried out based on the theoretical framework about Education and ethnic and racial relations. The conclusions reinforce the need to offer continuing training to childhood teachers, as well as the expansion of monitoring mechanisms, and the evaluation of educational policy related to racial issues in basic education.

Keywords: Lei nº 10.639/2003; racial relations; teachers' training.

Resumen

Educación infantil y lucha contra el racismo: la implementación de la Ley n.º 10.639/2003 en la percepción del profesorado

Este artículo discute las dimensiones de la implementación de la Ley n.º 10.639/2003, que convierte en obligatoria la enseñanza de Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña en las escuelas públicas y privadas de educación primaria y secundaria. Para ello, considera como objeto las percepciones de los docentes de la educación infantil y del primer ciclo de la educación primaria sobre las oportunidades de formación relacionadas a la temática racial, así como sobre el trabajo desarrollado en sus respectivas redes educativas con miras al cumplimiento de dicha legislación. El acceso a las percepciones docentes se produjo por medio de la aplicación de cuestionarios a 3.316 profesionales, seguida del análisis de los datos, realizado a partir del marco teórico sobre educación y relaciones étnico-raciales. Las conclusiones refuerzan la necesidad de ofrecer educación continua a los docentes dedicados a la infancia, además de la ampliación de los mecanismos de seguimiento y de evaluación de la política educativa relacionada a la temática racial en la educación básica.

Palabras clave: formación docente; Ley n.º 10.639/2003; relaciones raciales.

Introdução

A educação tem sido uma das principais frentes de atuação do movimento negro brasileiro (Gomes, 2012a), incidindo efetivamente na formulação da agenda de políticas públicas voltadas à promoção da igualdade racial. Avançamos, nos anos 2000, na conquista de legislação que assegura o ingresso de negros no ensino superior, por meio da reserva de vagas para pretos e pardos em universidades federais e na maioria das estaduais. Além disso, garantimos, ao menos na legislação, a incorporação da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira ao currículo da educação básica, ensejada pela promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Apesar das conquistas, os indicadores educacionais continuam a evidenciar desigualdades na escolarização entre negros e brancos, especialmente no que concerne aos índices de evasão escolar, repetência e desempenho em avaliações de larga escala. Os dados desagregados por quintis de renda, sexo e cor/raça demonstram que, enquanto 97,6% das jovens brancas com 19 anos de idade e de maior renda concluíram o ensino médio, apenas 40% dos jovens negros do quintil de renda mais pobre concluíram essa etapa da escolarização básica (Simões, 2019). Em se tratando do desempenho escolar, o quadro se repete, sendo que, em 2017, a porcentagem de alunos brancos matriculados no 5º ano com desempenho adequado em Matemática era de 59,5%, quase o dobro dos 29,9% de alunos negros na mesma condição (Saeb, 2017 *apud* FCC *et al.*, 2020).

Tais dados, acrescidos de outras tantas evidências, que não caberiam enumerar neste artigo, revelam que a existência de aparato legal relacionado à promoção da igualdade racial, por si, não tem sido suficiente para amainar desigualdades escolares entre negros e brancos. Fato que parece decorrer, especialmente, da implementação deficitária da Lei nº 10.639/2003 e da ausência de medidas efetivas de combate aos condicionantes da evasão e repetência escolar mais acentuadas em se tratando da população negra.

Vários(as) autores(as) destacam que, para que a tal legislação se cumpra desde a educação infantil, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), publicadas em 2004, faz-se necessário o investimento massivo na formação de professores (Dias, 2011; Silva, 2012; Luiz, 2013). Contudo, pesquisas acadêmicas, realizadas em pequena escala, retratam um cenário oposto: as iniciativas de busca por aperfeiçoamento profissional relacionado à Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) são quase sempre individuais, portanto, não obrigatórias ou abrangentes da perspectiva da rede de ensino como um todo (Demarzo, 2009; Garcia, 2019). A partir da leitura desses estudos de caso, aventamos a hipótese de que o quadro, neles retratado, se repete em larga escala, mas não encontramos trabalhos que pudessem corroborar essa suposição em nosso levantamento bibliográfico.

Para entender como vem se dando a implementação da legislação educacional ora discutida, na percepção de professores e professoras, realizamos uma pesquisa com base na aplicação de questionário professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), diretores(as) e vice-diretores(as), todos(as) atuantes em escolas de educação infantil¹ e de ensino fundamental I, oriundos(as) de diferentes regiões brasileiras.

Neste texto, apresentamos um breve panorama acerca dos estudos sobre formação de professores, as escolhas teórico-metodológicas que fizemos, os resultados obtidos via questionário e, por fim, tecemos algumas considerações finais sobre os aspectos discutidos e seus desdobramentos políticos e acadêmicos. Como se verá, mesmo 18 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, temos muito a caminhar na construção de uma educação para as relações étnico-raciais, especialmente no que concerne à formação docente e à oferta de experiências educativas às crianças relacionadas ao tema.

A literatura acadêmica sobre formação de professores para as relações raciais e a infância

Ao consultar a base digital de periódicos e artigos *SciELO*, utilizando como descritor de busca o termo “formação de professores”, encontramos uma profusão de estudos que tomam como objeto as ferramentas de formação (diários, cursos, rodas de conversa), as propostas ligadas a campos disciplinares (como a formação de professores de Química, Matemática, etc.), as políticas de formação inicial e continuada, entre tantos outros temas abordados nos mais de 3.600 artigos dedicados a compreender a questão nas últimas décadas. No entanto, ao acrescentar o termo “relações raciais” ao descritor previamente empregado, o número encontrado despencou para 13, o que evidencia a necessidade de intensificação de pesquisas e sua publicação em periódicos academicamente qualificados e indexados à plataforma.

Entre os 13 artigos responsivos aos descritores, destaca-se o estudo do tipo estado da arte escrito por Coelho (2018) que analisa teses, dissertações e artigos acadêmicos desenvolvidos entre os anos de 2003 e 2014. A autora salienta a prevalência de quatro temáticas na produção acadêmica analisada: 1) contribuições da formação continuada para a prática de Erer; 2) concepções, discursos e representações sobre questões étnico-raciais; 3) processos de ruptura que ensejam novas práticas sobre diversidade na escola; 4) implementação dos marcos legais relativos à LDB alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, indicando fragilidades no percurso de formação dos professores para o trabalho com Erer.

Quanto à metodologia adotada, destaca-se o enfoque qualitativo, com técnicas de coleta de dados circunscritas a entrevistas de diferentes tipos, observações de campo e análise de documentos. Coelho (2018) assevera que os estudos são concluídos em duas perspectivas: a necessidade de incrementar as oportunidades de formação, tanto inicial quanto continuada,

¹ Conquanto a Lei nº 10.639/2003 não mencione a educação infantil, tratando apenas das etapas do ensino fundamental e médio, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em seu artigo 1º, incluem tanto instituições de educação infantil quanto de ensino superior entre aquelas que devem observar e incorporar a Erer em seus processos pedagógicos.

e a de apreender o sentido atribuído à formação por parte dos(as) docentes, percepções essas que balizam a incorporação ou não do que foi debatido na formação ao fazer pedagógico daquele que se forma.

As conclusões dos artigos analisados pela autora se coadunam com aquelas que encontramos em levantamento bibliográfico extensivo, realizado pela leitura de teses e dissertações sobre infância e racismo.² Entre os 104 trabalhos que analisamos, seis abordavam diretamente a formação de professores. Nesse grupo, destacam-se as pesquisas-ação de Alves (2018) e Ivazaki (2018), ambas baseadas na proposição de atividades formativas para docentes e sua posterior avaliação.

Alves (2018) avalia que, após participarem da oferta de um curso sobre Erer, as professoras descreveram o desejo de desdobrar os aprendizados em projetos pedagógicos junto às crianças com as quais atuavam, mas também sinalizaram outros entraves para além da disposição ao trabalho: escassez de materiais que permitissem retratar a diversidade racial de maneira positiva; falta de abordagem à temática em reuniões pedagógicas e de trabalho coletivo na escola; ausência de um trabalho coletivo e institucional; e dificuldade em realizar a transposição didática do que aprenderam. Este último aspecto é bastante emblemático, pois evidencia que somente a formação em cursos não é suficiente para a modificação das práticas. Já Ivazaki (2018) propõe uma formação mais conectada com o cotidiano de uma escola de educação básica. Partindo da realização de um projeto com professoras, centrado na apropriação de aspectos relacionados à capoeira e aos elementos ligados à corporeidade e às culturas africana e afro-brasileira, a autora buscou repertoriá-las para que pudessem desenvolver experiências com as crianças.

Além dessas duas pesquisas-ação, outros quatro estudos de nosso levantamento se debruçam sobre a formação de professores, enfatizando as lacunas desde as secretarias de educação até o chão da escola (Demarzo, 2009; Pereira, 2015; Rego, 2019; Sousa, 2009). Discorrendo sobre as percepções docentes a respeito da insuficiência de formação para trabalhar as questões étnico-raciais, chamou-nos atenção o resultado da investigação de Pereira (2015), ao destacar que um dos ganhos advindos da possibilidade de formação é a explicitação aos(as) professores(as) das lacunas que marcam seus fazeres pedagógicos e conhecimentos.

Para avançar o entendimento das relações entre formação continuada e desenvolvimento de projetos educativos junto aos(as) alunos(as), optamos por não circunscrever nosso campo de pesquisa a uma escola ou rede de ensino específica, mas por ampliar o escopo de nossa investigação, abarcando o maior número de sujeitos que pudessemos alcançar. Somos uma instituição com vasta tradição na proposição de projetos de intervenção social na área de relações raciais³ e nossa história institucional nos permitiu efetivar tal propósito, uma vez que somos pioneiros na oferta de cursos de formação docente na temática racial. Desde as primeiras ofertas, interessamo-nos pelo perfil dos(as) participantes e, para além das questões sociodemográficas, nossas fichas de inscrição contemplam aspectos relacionados ao fazer docente e ao trabalho com a Erer.

² Nesse levantamento, lemos resumos e conclusões de 104 trabalhos disponibilizados na Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD), responsivos aos descritores "criança e racismo", "relações raciais e infância", "racismo e infância" e "racismo e educação infantil".

³ Para saber mais, ver Ceert (2022).

Escolhas teórico-metodológicas

Entendemos racismo como sistema de dominação que se baseia na ideia de que os seres humanos podem ser subdivididos em grupos raciais hierarquizados, com valorização de sujeitos socialmente reconhecidos como brancos e depreciação de grupos negros e indígenas,⁴ aos quais se acredita corresponderem capacidades, características e comportamentos inferiores em comparação aos brancos (Munanga, 2004).

Embora avanços no campo das ciências biológicas tenham comprovado que a raça não existe do ponto de vista genético, continuamos a experimentar os efeitos do racismo e a nos classificar com base na ideia de raça (Guimarães, 2003). Mais do que uma crença, o racismo se expressa em diferentes dimensões sociais que sintetizamos no Quadro 1, segundo os estudos de Mills (1997) e Almeida (2018).

Quadro 1 – Síntese teórica das diferentes dimensões do racismo

Dimensão individual	Dimensão institucional	Dimensão estrutural
Centrada nas interações entre sujeitos, baseia-se em manifestações de desvalorização daqueles considerados inferiores. Caracterizada por situações que denotam a elaboração de juízos de valor a respeito dos sujeitos em função de sua pertença racial, manifesta-se por meio de atos, xingamentos e tratamento diferenciado a pessoas de grupos raciais inferiorizados.	Centrada nas instituições, caracteriza-se pela existência de normativas explícitas ou implícitas que favorecem pessoas brancas em detrimento de negras e indígenas. Como exemplo, podemos citar os obstáculos interpostos à contratação ou à ascensão de trabalhadores(as) negros(as) em empresas/serviços públicos e privados.	Centrada nas formas como direitos sociais e recursos são desigualmente distribuídos entre os grupos raciais, essa dimensão é comprovada com indicadores sociais (como acesso à educação e à saúde) que demonstram como brancos e negros apresentam condições de vida desiguais, em favor dos primeiros.

Fonte: Elaboração própria baseada em Mills (1997) e Almeida (2018).

Obviamente, a divisão do racismo em dimensões separadas é meramente analítica, uma vez que estas não apenas se sobrepõem em diferentes momentos, como se retroalimentam. Isso implica, por exemplo, que as normativas implícitas que dificultam a ascensão negra no mercado de trabalho podem estar pautadas por crenças das equipes de recrutamento e pessoal que privilegiam sujeitos brancos; ou que haja um reforço das desigualdades raciais pela ação ou omissão de instituições diante das evidências de sua existência. Por essa razão, abordamos as três dimensões juntas quando estas foram mencionadas em nosso questionário.

Vários trabalhos enfocam como o racismo se manifesta na instituição escolar, seja nas interações cotidianas (Cavalleiro, 1998; Fazzi, 2006), nos

⁴ Ao longo da história, diferentes grupos humanos foram racializados, ou seja, classificados de acordo com critérios naturais que supostamente explicavam seus comportamentos e capacidades como inferiores em comparação aos dos brancos. Exemplo típico nesse sentido são os judeus, racializados, entre outros critérios, por suas práticas religiosas.

materiais didáticos (Rosemberg; Bazilli; Silva, 2003), na ausência de um currículo que retrate a história de povos indígenas e africanos para além da perspectiva europeia (Gomes, 2012b), entre tantos outros exemplos fartamente documentados em nossa literatura acadêmica sobre o tema.

Partimos da hipótese de que os entraves à implementação da Lei nº 10.639/2003 não estão apenas relacionados à formação precária de professores. Para avançar esse entendimento, elaboramos um questionário em que parte das perguntas se destinava a captar as percepções docentes a respeito: 1) das oportunidades de reflexão sobre a Erer a partir de propostas formativas; 2) da avaliação que os(as) respondentes faziam a respeito do avanço – ou não – da implementação da referida lei em suas instituições ou redes e, por fim, 3) o que justificaria o não avanço, caso fosse essa a opção assinalada no questionário.

O instrumento de coleta de dados foi dividido em quatro seções e composto por perguntas fechadas e abertas. Na primeira seção, coletamos dados pessoais, que nos permitiram caracterizar a amostra em termos sociodemográficos; na segunda seção, coletamos dados profissionais que versavam sobre nível de instrução e etapa da educação básica ou nível de ensino em que os(as) professores(as) atuavam; na terceira seção, apresentamos questões de ordem mais pragmática relacionadas ao acesso à internet e a equipamentos de informática, o que poderia nos indicar a pertinência de formações oferecidas na modalidade EaD; por fim, na quarta seção, coletamos o que estamos denominando de “percepções docentes” a respeito da implementação da Lei nº 10.639/2003. Aqui, entendemos por percepções os modos como os sujeitos dão sentido ao mundo segundo sua subjetividade. Não pretendemos, pois, traçar um retrato objetivo das realidades das redes de ensino, mas sim considerar tais realidades com apoio na interpretação feita pelos(as) docentes participantes da pesquisa.

O questionário foi distribuído entre candidatos(as) à participação de um curso de EaD cujo objetivo era *fornecer subsídios teórico-metodológicos sobre educação para a igualdade étnico-racial*. Obtivemos mais de três mil respostas de pessoas com diferentes perfis: estudantes de cursos de licenciatura, advogados(as), trabalhadores(as) de organizações da sociedade civil e, majoritariamente, educadores(as).

A implementação da Lei nº 10.639/2003 no Brasil: o que dizem professores(as) e gestores(as)

Dado o perfil heterogêneo dos(as) respondentes, e apesar de compreendermos a infância na perspectiva sociocultural, portanto, não circunscrita à idade cronológica, tampouco às divisões etárias utilizadas no campo educacional (Faria; Finco, 2011), optamos por trabalhar apenas com as respostas fornecidas por docentes, diretores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), auxiliares de classe, etc. dedicados(as) à educação infantil e à primeira etapa do ensino fundamental. Isso porque a pesquisa se inseria numa agenda mais ampla de investigações sobre os impactos do racismo na infância.

Após esse primeiro filtro, restaram em nossa amostra 3.316 respostas, cujo perfil de sexo, cor/raça foi o que segue:

Tabela 1 – Perfil da amostra por sexo e raça/cor (em %)

Considerando as categorias do IBGE, qual a sua cor/raça?						
Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total
Feminino	37,7	28,5	27,7	0,85	0,30	95,20
Masculino	1,25	2,11	1,11	0,03	0,06	4,58
Não binário	0,01	0,01	0,03	–	–	0,21
Total	38,9	30,6	28,8	0,88	0,36	100

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar, a maioria dos inscritos era composta por mulheres (95,2%), sendo 37,7% brancas, 56,2% negras (28,5% pretas + 27,7% pardas), 0,85 amarelas e 0,3% indígenas. Dois dados chamam a atenção nessa comparação: primeiro, a semelhança entre os dados gerais relativos à composição de gênero do professorado brasileiro e das candidatas à nossa proposta formativa. No Brasil, segundo dados do censo educacional de 2017, as mulheres representavam 96,6% dos docentes de educação infantil e 89% do ensino fundamental (Carvalho, 2018). Segundo, a composição racial indica a sobrerrepresentação de negros em nosso estudo (59,7%), o que significa nove pontos percentuais a mais do que a média brasileira (Carvalho, 2018). Tal fato pode estar relacionado às conclusões de Garcia (2019) de que o engajamento docente no trabalho e na busca por referências metodológicas relacionadas à Erer decorre de suas inclinações pessoais, notadamente da vivência de situações de preconceito racial experimentadas em diferentes momentos da vida:

Percebe-se nos relatos das docentes que, a partir da conscientização de suas posições como mulheres negras, somada a tudo o que isso implica, buscaram garantir espaços educacionais mais igualitários. Reconhecer-se negra e assumir a responsabilidade de possibilitar relações étnico-raciais equânimes nos espaços em que atuam foram falas marcantes e de engajamento diante das propostas [de Erer]. (Garcia, 2019, p. 115).

Nesse mesmo sentido, ao analisarmos dados de seis edições de uma premiação destinada a professores(as) que efetivam projetos de Erer em suas escolas, percebemos ser esse um fator não isolado, uma vez que “o protagonismo negro é evidenciado pela autoria de 59% do total das práticas, com destaque para a atuação da mulher negra” (Ceert, 2013, p. 32).

Tal protagonismo possivelmente explique o porquê, na percepção dos(as) educadores(as) que participaram de nosso estudo, de a realização desse tipo de projeto estar relacionada à iniciativa individual dos(as) profissionais. Indagados sobre qual diagnóstico faziam da realidade da escola em que atuavam quanto à implementação da Lei nº 10.639/2003, a maioria, 46,6%, acredita que o desejo de estudantes e professores(as) em abordarem a temática racial, interessando-se por questões relacionadas à diversidade racial, dá-se a partir de iniciativas individuais.

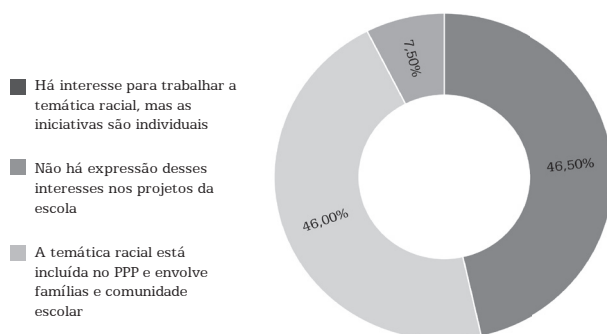


Gráfico 1 – Percepção do(a) respondente quanto à inclusão da temática racial em seu cotidiano profissional

Fonte: Elaboração própria.

Esse número está bem próximo daqueles que alegam a temática racial estar presente nos projetos político-pedagógicos (PPP) de seus estabelecimentos de ensino, o que poderia significar avanços rumo à efetiva implementação da Erer. Todavia, como demonstram pesquisas qualitativas, a menção à temática racial nos PPP não assegura práticas efetivas junto às crianças, uma vez que parece cumprir mera exigência burocrática em alguns contextos (Freitas, 2016; Miranda, 2017).

Quanto ao perfil profissional dos(as) inscritos(as), observa-se certa maioria de professores(as) de educação infantil, quase 65% do total, o que pode configurar um sinal de alerta a respeito da exiguidade da oferta de cursos voltados a esse público em específico. Este parece ser, no entanto, um problema geral país a fora, uma vez que 72,3% de nossa amostra jamais haviam realizado curso relacionado à temática racial, aspecto ainda mais preocupante tratando-se de gestores(as) e coordenadores(as) de escola, profissionais que, na maioria das redes de ensino, são responsáveis pela formação em serviço nos horários de trabalho pedagógico coletivo e em outras reuniões realizadas na instituição. Nota-se que cerca de 65% dos coordenadores e coordenadoras pedagógicas nunca haviam participado de formações do tipo.

Tabela 2 – Frequência a cursos de aperfeiçoamento por categoria profissional

ATUAÇÃO	Já fez curso de aperfeiçoamento em temas de educação e diversidade racial e de gênero?			
	Sim	Não	Total	Total em %
Coordenador(a) pedagógico(a)	37	68	105	3,2
Gestor(a) escolar	59	93	152	4,6
Orientador(a) educacional	5	7	12	0,4
Docente de EI	533	1.613	2.146	64,7
Docente de EF1	276	609	885	26,6
Supervisor(a) escolar	7	9	16	0,5
TOTAL	917	2.399	3.316	100

Fonte: Elaboração própria.

A lacuna na formação de educadores(as), no que tange à Lei nº 10.639/2003, se expressa nas oportunidades educacionais oferecidas às crianças. Ao cruzarmos os dados relativos à frequência anterior em curso sobre relações raciais com o trabalho pedagógico sobre diversidade desenvolvido nas escolas, vemos que professores(as) que frequentaram cursos dessa natureza têm três vezes mais chance de desenvolverem projetos alinhados à perspectiva da equidade racial em comparação àqueles que nunca acessaram esse tipo de formação.

Na Figura 1, vemos como a ausência de aperfeiçoamento profissional impacta negativamente as oportunidades de Erer: 85,3% dos(as) educadores(as) que não tiveram oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos na temática ainda não desenvolvem uma prática alinhada ao preconizado na legislação educacional.

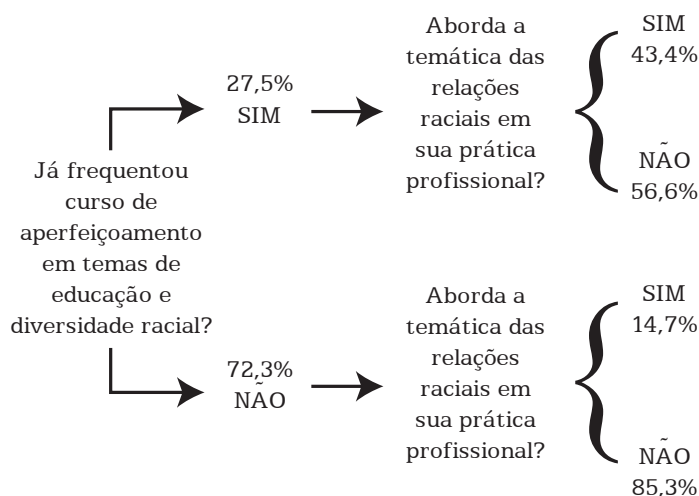


Figura 1 – Frequência a curso de aperfeiçoamento x oferta de Erer

Fonte: Elaboração própria.⁵

Observe-se também que a frequência a cursos, embora de suma importância, é insuficiente para ensejar práticas de Erer para 56,6% de nossa amostra, sugerindo a necessidade de outros mecanismos que assegurem a prática, vinculados especialmente à atuação das secretarias de educação e equipes gestoras. Estas últimas, como vimos no Tabela 2, encontram-se possivelmente despreparadas para encarar tal tarefa.

Ainda que a formação sobre relações raciais seja precária, ela não é o principal argumento acionado pelos(as) participantes da pesquisa para explicar os desafios interpostos à implementação da Lei nº 10.639/2003. Os(as) profissionais citaram a presença do racismo em suas diferentes dimensões (institucional, estrutural e individual) como o principal fator dificultador.

⁵ Dentre os/as respondentes, 0,2% se recusaram a responder à questão sobre se já abordaram ou não a ERER em suas práticas pedagógicas junto aos/às estudantes.

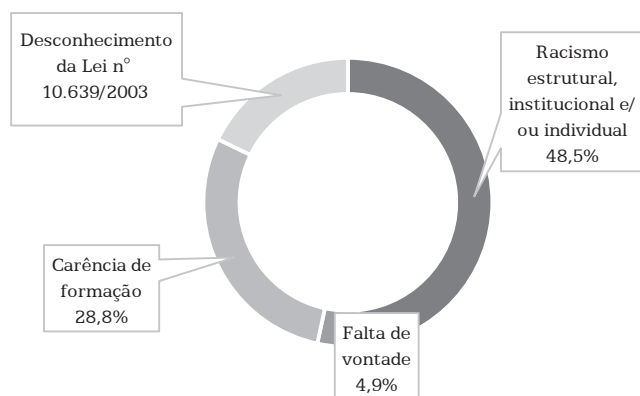


Gráfico 2 – Percepção do(a) respondente quanto aos desafios colocados à implementação da Lei nº 10.639/2003

Fonte: Elaboração própria.

O fato de terem citado o racismo como principal desafio na efetivação de uma educação comprometida com a igualdade racial revela que esse projeto não está circunscrito apenas à mera acumulação de novos conhecimentos por parte de educadores(as). Trata-se da construção de novas referências sobre o mundo, a diversidade humana e as relações que se estabelecem em nossa sociedade.

McIntyre (1995) já asseverava que o trabalho pedagógico, em uma perspectiva multicultural, esbarrava em obstáculos ligados às concepções de raça, racismo e cultura adotadas por professores(as), revelando a necessidade de incorporar aspectos subjetivos à formação docente. Trata-se também da desconstrução de hierarquias raciais presentes em nossa sociedade que se configuram como pano de fundo estrutural nas quais as percepções ora analisadas são construídas e encontram sustentação, o que estende os objetivos da Erer para além dos muros da escola, transformando-a em um projeto mais amplo de reorganização social.

Obviamente, não só de iniciativa individual e disposição subjetiva depende a implementação de projeto educativo de tal envergadura. O poder público desempenha papel central na oferta de subsídios aos(às) docentes, acompanhamento, avaliação e aprimoramento da política pública; tarefa na qual tem falhado terrivelmente, uma vez que a percepção de 57% dos(as) respondentes é de a implementação da Erer ser inexistente ou insatisfatória em suas redes de ensino (respectivamente 2,7% e 54,3%).

Dos(as) 43% que acreditavam ser a implementação da Lei nº 10.639/2003 satisfatória (40,5%) ou plenamente satisfatória em suas redes de ensino (2,5%), mais da metade (52%) declarou ainda não desenvolver temas ligados à diversidade racial em seu cotidiano profissional. Neste caso específico, cabe indagar: se, na avaliação desses(as) 43% a implementação é satisfatória, por que mais da metade deles(as) ainda não desenvolve uma prática pedagógica de Erer? Ao que parece, uma vez mais,

vemos corroborada a hipótese de que a formação deve abarcar aspectos que incentivem os(às) docentes a incorporarem o debate em suas práticas, indo além da oferta de novos conteúdos ou informações, ponto que exige aprofundamento em investigações futuras cujos resultados poderão ajudar a delinear novas políticas educacionais.

Considerações finais

As constatações da pesquisa confirmam os achados dos estudos de caso (ou daqueles realizados em pequena escala) a respeito dos desafios interpostos à efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais (Alves, 2018; Garcia, 2019; Ivazaki, 2018). Nossos dados revelam que tais desafios estão relacionados a três fatores correlatos: à exiguidade da oferta de cursos de aperfeiçoamento docente e de outros(as) profissionais ligados(as) à educação; à ausência ou precariedade das iniciativas institucionais de implementação da Erer nos municípios e escolas; e, não menos preocupante, às barreiras de ordem ainda pouco exploradas ligadas às disposições individuais de educadores(as) para trabalhar com a temática, mesmo após acederem a cursos de formação continuada.

Em relação ao primeiro fator, parece-nos urgente a criação de mecanismos de monitoramento e pressão social para que o poder público cumpra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Embora de suma importância, o dispositivo legal vem sendo sistematicamente ignorado em diversas redes e em estabelecimentos públicos e privados de ensino. Outro ponto que urge aprofundarmos se refere às barreiras subjetivas à Erer, única hipótese aventada pela literatura especializada no tema para explicar o motivo de, mesmo obtendo a formação necessária à consecução de projetos ligados à diversidade racial, parte dos(as) profissionais da educação opta por não os efetivar. As pesquisas qualitativas dão pistas sobre a natureza dessas barreiras: elas têm a ver com o racismo em suas diferentes dimensões e com inseguranças provenientes das poucas oportunidades formativas em relação ao tema.

Se nossa sociedade é marcada estrutural e institucionalmente pelo racismo, a institucionalização de uma nova maneira de educar, voltada para a equidade racial, pressupõe amplo projeto de ressignificação do papel social da escola, bem como das relações estabelecidas dentro e fora dela. Ao que parece, o sucesso de propostas de formação docente, entendido como potencializador de efetivas práticas de Erer junto às crianças, não pode negligenciar o debate mais amplo a respeito das desigualdades raciais.

Ainda entre as necessidades de novas pesquisas, a realização de estudos estatisticamente representativos, que evidenciem quais redes de ensino municipais e estaduais de ensino implementaram a legislação sobre Erer e elucidem as estratégias utilizadas por elas, parece-nos também urgente. Não há soluções simples para resolver os entraves apontados, mas nos arriscamos a levantar alguns pontos que nos parecem fundamentais para o delineamento de estratégias para esse fim.

Em relação à exiguidade de propostas formativas, as parcerias entre poder público, universidades e organizações negras da sociedade civil já se mostraram profícuas em diferentes contextos (Ceert, 2013). Muitas organizações negras têm, com suas histórias de militância e ativismo, participação essencial no delineamento de políticas públicas voltadas à construção da igualdade racial e foram as primeiras a propor iniciativas educacionais com essa finalidade, mesmo antes do poder público. Tal *expertise*, atrelada às mais recentes discussões realizadas no campo acadêmico, tem originado bases teóricas e metodológicas para a formação docente. Para que essas diligências não fiquem circunscritas à vontade individual, municípios e estados podem desenvolver políticas de formação massiva, que abarquem todos(as) os(as) professores(as) de todas as etapas da educação básica e contem com o saber acumulado pelo movimento negro e por estudiosos(as) das relações raciais.

No caso de omissão do poder público na elaboração, no monitoramento e na avaliação de políticas como as descritas, a criação de instrumentos jurídicos para demandar o cumprimento da legislação educacional configura alternativa potente. Não raro, encontramos termos de ajustamento de conduta, petições e abaixo-assinados entre as estratégias de pressão social com vistas à garantia de direitos. Essa mesma lógica pode ser motor para mudança no cenário ora apontado.

É preciso ressaltar que se os desafios são muitos, as possibilidades de uma efetiva implementação das leis supracitadas são também variadas. Com o incremento do debate público sobre relações raciais motivado por episódios recentes de racismo ocorridos no Brasil e no mundo, abre-se nova janela de oportunidades para que a educação para as relações étnico-raciais se constitua efetivamente como o centro do debate público a respeito de políticas para a educação brasileira.

Referências

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, E. C. *A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras*. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 3*, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2022.

CARVALHO, M. R. V. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF: Inep, 2018. (Série Documental. Relatos de Pesquisa, n. 41).

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (Ceert). *[Homepage do Ceert]*. São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://www.ceert.org.br/>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (Ceert). *Estudo das práticas de igualdade racial na educação: prêmio educar para a igualdade racial*. São Paulo: CEERT, 2013.

COELHO, W. N. B. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018.

DEMARZO, M. A. D. *Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP*. 2009. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DIAS, K. A. *Formação continuada para diversidade étnico-racial: desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis*. 2011. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FAZZI, R. C. *O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, P. C. *A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos*. 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC) et al. *Retratos da educação no contexto da pandemia do coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades*. [S.l.], 2020. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/retratos-da-educacao-na-pandemia>>. Acesso em: 22 jun. 2022.

GARCIA, V. F. *Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP)*. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019.

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012a.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012b.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

IVAZAKI, A. C. D. *Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores*. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

LUIZ, M. F. *Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es)*. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MCINTYRE, A. *Making meaning of whiteness: participatory action research with white female student teachers*. 1995. 274 f. These (PhD in Developmental and Educational Psychology) – Boston College, Chestnut Hill, 1995.

MILLS, C. W. *The racial contract*. London: Cornell University Press, 1997.

MIRANDA, M. M. *Diversidade étnico-racial na educação infantil: entre concepções e práticas*. 2017. 73 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. P. (Org.). *Cadernos Penesb: Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*. Niterói: EdUFF, 2004. p. 15-34. n. 5.

PEREIRA, E. J. H. *Tia, existe flor preta?: educar para as relações étnico-raciais*. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

REGO, T. L. *Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes*. 2019. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. V. B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SILVA, P. J. *O ensino da temática racial: formação e práticas docentes na educação escolar*. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: 5 anos de Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2019. p. 17-72.

SOUSA, K. C. S. Estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

Recebido em 27 de abril de 2021.

Aprovado em 4 de maio de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Autismo na escola: da construção social estigmatizante ao reconhecimento como *condição humana*

Régia Vidal Santos^{I,II}

Eunice Macedo^{III,IV}

Jason Ferreira Mafra^{V,VI}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5108>

Resumo

Este artigo, de natureza teórica, apresenta argumentos que corroboram o reconhecimento do autismo como *condição humana* em contraposição à sua representação como um conjunto de déficits estigmatizantes. Para tanto, reúne fundamentos nos estudos sobre a *condição humana* e o pensamento alargado de Hannah Arendt; as apreciações acerca de comunicação entre diferenças e justiça social que emergem da obra de Iris Young; a perspectiva relacional e humanizante presente na obra de Paulo Freire; e a compreensão de dentro do próprio autismo apresentada por Temple Grandin. Constata-se que colocar em prática uma escuta educativa, implicada em compreender o autismo como *condição humana*, tanto quanto a análise – crítica, constante e conjunta – de discursos que negam a capacidade de pessoas autistas de participar em condições de igualdade da vida social, cultural e política, pode consolidar o verdadeiro encontro, aprendizado e crescimento humano na pluralidade.

Palavras-chave: autismo; *condição humana*; construção social do autismo; escuta educativa.

^I Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: <regiavs@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4192-4117>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade do Porto (U.P). Porto, Porto, Portugal. E-mail: <eunice@fpce.up.pt>; <<https://orcid.org/0000-0003-1200-6621>>.

^{IV} Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (U.Porto). Porto, Porto, Portugal.

^V Universidade Nove de Julho (Uninove). São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: <jason@uninove.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-3650-8055>>.

^{VI} Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Autism at school: from a stigmatizing social construction to the recognition as a human condition

This theoretical article presents arguments to corroborate the recognition of autism as a human condition in opposition to how it is presented as a set of stigmatizing deficits. To this end, this article is supported by Hannah Arendt's studies of the human condition and the extended thought; the appreciation of communication between differences and social justice that emerge from Iris Young's work; the relational and humanizing perspective present in Paulo Freire's work; and Temple Grandin's understanding of autism from within. It is observed that putting into practice an educational listening, involved in understanding autism as a human condition, as much as the analysis – critical, constant and joint – of discourses that deny the ability of autistic people to equal participation in social, cultural and political life, can consolidate a true encounter, learning and human growth in plurality.

Keywords: autism; educational listening; human condition; social construction of autism.

Resumen

Autismo en la escuela: de la construcción social estigmatizante al reconocimiento como condición humana

Este artículo, de carácter teórico, presenta argumentos que corroboran el reconocimiento del autismo como condición humana frente a su representación como un conjunto de déficits estigmatizantes. Para ello, reúne fundamentos en los estudios sobre la condición humana y el pensamiento ampliado de Hannah Arendt; las apreciaciones de la comunicación entre diferencias y justicia social que surgen del trabajo de Iris Young; la perspectiva relacional y humanizadora presente en la obra de Paulo Freire; y la comprensión desde adentro del autismo presentada por Temple Grandin. Se observa que poner en práctica una escucha educativa, involucrada en la comprensión del autismo como condición humana, así como el análisis –crítico, constante y conjunto– de discursos que niegan la capacidad de las personas autistas de participar en condiciones de igualdad en la vida social, cultural y política, puede consolidar el verdadero encuentro, aprendizaje y crecimiento humano en la pluralidad.

Palabras clave: autismo; condición humana; construcción social del autismo; escucha educativa.

Introdução

A discussão sobre o autismo ocorre há várias décadas e a novidade deste ensaio está na sua localização como *condição humana*. A referida discussão tornou-se notável a partir do artigo publicado na revista *Nervous Child*, no qual o psicanalista Leo Kanner (1943) descreveu, clinicamente, as variáveis que observou no repertório de oito meninos e três meninas. De acordo com Kanner, essas 11 crianças apresentavam extrema limitação no relacionamento com outras pessoas e com objetos, reação de horror a ruídos altos, desordens no desenvolvimento da linguagem, atos repetitivos e estereotipados. Peculiaridades que eram governadas pelo desejo de mesmice e solidão. A narrativa médico-clínica de Kanner foi apenas uma das inúmeras tentativas de classificar o autismo que, tendo por base comportamentos denominados “normais”¹, para além de proporcionar a compreensão do autismo como um conjunto de déficits, corroborou a construção social dele como uma condição inferior (Macedo, 2017).

Questionando tais preceitos e tendo em conta que, como todo ser humano, pessoas autistas possuem fragilidades, áreas de força e o direito de expor suas impressões sobre determinado fato ou acontecimento (Maleval, 2017), refutamos a apresentação do autismo como “transtorno”, “deficiência”, “necessidade educacional especial” e/ou “distúrbio”. Adotamos, aqui, a compreensão do autismo como condição na perspectiva de Arendt² (2000, 2005, 2007) da *condição humana*, ou seja, afiançamos ser o autismo uma das muitas condições que informam a vida das pessoas autistas – a par de gênero, idade, estatuto socioeconômico, regionalidade, entre outras –, intervindo no que cada pessoa está sendo e no que pode vir a ser (Ortega, 2009; Freire, 2014b).

Destacamos que garantir essa compreensão implica a assunção da tonalidade ética diante de um quadro no qual a interação social precisa ser reformulada; a habilidade para iniciar ou manter uma conversação assume contornos particulares; e as diferentes formas de adesão às rotinas e de expressão apresentam modalidades muito individualizadas (Macedo, 2017).

Ademais, considerando o fato de a construção social do autismo como deficiência falhar, por não dar relevo aos diversos graus de autonomia das pessoas autistas (Macedo, 2017); por não capturar nem refletir a experiência dessas pessoas mediante seu conhecimento e sua visão de mundo (Santos, 2020); e por não reconhecer as barreiras que lhes são impostas pela sociedade (Hamilton, 2019), sublinhamos a importância da escola no exercício de abertura à compreensão da pessoa autista como ser em processo de construção na pluralidade. Essa importância se justifica na medida em que, nesse espaço plural, a convivência, a escuta e o diálogo, quando exercitados em um movimento ético e solidário, podem não só somar esforços valiosos no sentido de desafiar os nossos pré-conceitos e visões naturalizadas sobre o autismo, como promover o questionamento acerca da divisão convencional entre o “nós” – não autistas – e o “eles” – autistas (Macedo, 2017).

¹ Acerca da dicotomia “normal-anormal”, segundo Canguilhem (2009), normal é um conceito dinâmico e polêmico, instituído como expressão de preferência e instrumento de vontade que exprime discriminação do menos familiar ou do que foge ao projeto normativo tido como ideal. Sendo assim, a fronteira entre o “normal”/familiar e o “anormal”/estranho, concebida numa relação, é uma abstração.

² Encontram-se, ao longo deste texto, apontamentos de teóricos que, como Hannah Arendt, não abordam a temática do autismo, no entanto, são fundamentais na presente discussão, na medida em que debatem os desafios e oportunidades que se colocam para as pessoas autistas nos espaços de escolarização; destacam o agravamento aparentemente irreversível das desigualdades sociais; e questionam a perspectiva de um(a) outro(a) generalizado(a) e abstrato(a).

Visando, portanto, transcender a construção do autismo como deficiência e fundamentar seu reconhecimento como condição humana, reunimos argumentos em um conjunto de contributos teóricos cujo trabalho destaca questões sobre alteridade e intolerância, acentua a reflexão referente a falsas neutralidades e imparcialidades, bem como o direito à voz de outras razões que não as hegemônicas³. Dentre eles destacam-se, centralmente, os estudos de Arendt (2000, 2005, 2007), Freire (1983, 2014a, 2014b, 2015), Grandin (2011), Grandin e Panek (2017) e Young (1990, 2000, 2011). Assim sendo, o presente ensaio encontra suporte nos campos da Educação e da Sociologia, no esforço de recusar a ação unilateral – por mais generosa que seja – sobre a alteridade.

Os estudos de Arendt sustentam a discussão sobre a *condição humana* e o pensamento alargado. As teorias de Young, acerca da comunicação democrática e natureza da justiça, amparam o debate sobre a premência de perceber-se as pessoas jovens autistas nos seus próprios termos. De Freire, tomamos de empréstimo a perspectiva relacional e humanizante. A visão de Grandin sobre o autismo, embasada em pesquisa científica e vivência pessoal, ultrapassa as análises limitadas ao comportamento e, ao propor um olhar para a pessoa autista sem as lentes oriundas de discursos estigmatizantes⁴, tenciona as amarras que conduzem à desumanização.

De par com esses estudos, este ensaio foi organizado em cinco partes correlacionadas com base no objetivo central: apresentar argumentos que corroboram o reconhecimento do autismo como *condição humana*.

Na primeira parte, por considerar a necessidade de introduzir maior reflexão como característica comum na atualidade, em particular quando nos deparamos com as dificuldades que temos para nos comunicar com as pessoas autistas, faz-se uma incursão no pensamento de Hannah Arendt acerca da *condição humana* e do *pensamento alargado*, menos para esmiuçar esses conceitos⁵, mais para estabelecer relação com o autismo como condição.

Tendo em conta o fardo de opressão que é destinado às pessoas autistas, em grande medida decorrente de discursos que acentuam a dicotomia nós-cidadãos, eles-restantes, na segunda parte, os estudos de Iris Young sobre comunicação entre diferenças e justiça social iluminam os desafios e projeções de pessoas autistas, colapsados por exploração, marginalização, falta de poder, violência e imperialismo cultural, ou, como essa autora denomina, as faces da opressão.

Na terceira parte, por um lado, destacamos a escola como *locus* privilegiado de comunicação intersubjetiva plural, democrática e isonômica, portanto, espaço de alargamento do pensamento; por outro, reiteramos a importância de, nesses espaços, questionar visões que corroboram práticas de discriminação negativas e narrativas estigmatizantes. Nesse enquadramento, a perspectiva relacional e humanizante de Paulo Freire coloca-se como a mais indicada para promover uma melhor compreensão de caminhos capazes de assegurar relações humanas e éticas no encontro entre as pessoas que vivenciam e as que não vivenciam o autismo como condição.

³ Optamos por trazer ao debate este enquadramento teórico que informou a pesquisa empírica realizada no âmbito do doutorado no período de 2017 a 2020 e que, para sua realização, contou com a concessão de uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), referência 88881.187979/2018-01.

⁴ No *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5* (APA, 2014, p. 53-54), surgem, por exemplo, a definição dos aspectos referentes à interação social e à comunicação como “déficits”; a descrição dos comportamentos como “restritos e repetitivos”; e a conclusão de que as pessoas autistas apresentam sintomas que promovem “alterações significativas ao nível social, ocupacional ou em outras áreas importantes do desenvolvimento”. Encerrar o autismo nessa “caracterização” dificulta o reconhecimento das possibilidades de cada ser singular que vivencia o autismo como condição.

⁵ Inúmeros pesquisadores brasileiros se dedicam à reflexão crítica de nossas vivências políticas, tendo por referência a obra profícua e profunda de Hannah Arendt, dentre eles, Celso Lafer (Universidade de São Paulo), Adriano Correia (Universidade Federal de Goiás), Bethania Assy (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Claudia Perone Moisés (Universidade de São Paulo).

A obra de Temple Grandin, na quarta parte, soma-se a esse aporte teórico, trazendo uma compreensão do interior do autismo e, ao mesmo tempo, convidando-nos a sair de nós mesmos em direção a outro modo de ser, de tal forma que, no retorno para si, o pensamento sobre essa condição tenha se alargado.

Na última parte, focalizando as pessoas jovens autistas como sujeitos capazes de autonegação e voz e acentuando a educação como fenômeno que, não se podendo restringir a um fazer burocrático sem força para mudar a realidade, só faz sentido no diálogo e na relação de alteridade (Freire, 2014b), apresentamos a síntese e o entrecruzamento das perspectivas desses teóricos. Sem a pretensão de esgotar o assunto, destacamos a potência das visões de mundo de pessoas autistas para o (re)pensar analítico de situações que envolvem a presença e a aprendizagem da incomensurável diferença (Stoer; Magalhães, 2005) nos espaços de escolarização, bem como para a construção de outras narrativas mais criativas, colaborativas, autênticas e condizentes com a perspectiva da escuta educativa⁶ e da compreensão humana.

Situando o autismo como *condição humana* com Hannah Arendt

À luz das experiências e dos temores que assombraram uma sociedade pós-Segunda Guerra Mundial, Hannah Arendt, em sua obra *A condição humana*, propôs a reflexão sobre as atividades humanas, apresentando uma compreensão da natureza dos (mal)feitos de um pensamento hegemônico que, diante do alto desenvolvimento da técnica e da Ciência, rompeu com a natureza, acreditando poder tudo (Arendt, 2007, 2009; Ricoeur, 1969).

Tendo como fio condutor de sua investigação a análise histórica e como tema central a pergunta “o que estamos fazendo?” (Arendt, 2007, p. 13), na referida obra, essa pensadora política ressalta o fato de os seres humanos poderem ultrapassar as condições de vida que, na sua chegada ao mundo, foram-lhes asseguradas e, a despeito da variabilidade de sua origem, iniciar algo novo. Sem desconsiderar a alienação das pessoas na Era Moderna, enfatiza ser a reflexão acerca do que o ser humano é capaz de (re)produzir, mais que um problema científico, um problema político, afinal,

[...] se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro, temos de fato o direito de ter a expectativa de milagres. Não porque acreditemos (religiosamente) em milagres, mas porque os [...] [seres humanos]?, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível, e realizam-no continuamente, quer saibam disso, quer não. (Arendt, 1993, p. 122).

Desse modo, Arendt (2007, 2009) não apenas nos instiga a pensar na dignidade que pode se fazer presente a cada recomeço, como destaca a grandiosidade da esfera pública, na qual cabe assumir o cuidado com a vida para a consolidação de um mundo mais ético e solidário. Mundo esse em que, na pluralidade, ou na convivência humana por meio do discurso e da ação, a singularidade se constitui em sua dignidade, humanidade e realização

⁶ Denominamos “escuta educativa” a abertura à história do outro, a suas emoções, sentimentos e reações, “[...] centrada mais no processo que no produto, mais dependente de caminhar junto que de chegar ao lugar certo” (Dunker; Thebas, 2019, p. 56). Trata-se, portanto, de uma escuta qualificada, compreensiva e acolhedora, implicada em ouvir, em ter em conta o gesto e a palavra da outra pessoa em suas diferentes manifestações.

⁷ Para evitar sexismo de linguagem, ao longo do texto, as palavras “homem” e “homens” usadas por autores(as) foram substituídas pelos termos “ser humano” e “seres humanos”.

da liberdade. No que tange às pessoas autistas, não é diferente, “[...] sem o necessário, nem a vida, nem a boa vida é possível” (Arendt, 2007, p. 94).

Tendo isso em conta e o fato de que tudo o que, espontaneamente, adentra esse mundo, “ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana” (Arendt, 2007, p. 17), alinhavamos a proposta de visão do autismo como uma das muitas condições que informam a vida das pessoas autistas. Ressaltamos que a defesa do autismo como condição, à luz da conceitualização de Arendt (2005, 2007), conforma-se com a abertura à compreensão do ser humano como ser em processo de construção na pluralidade – tal como se encontra cada um de nós na sua especificidade – e resulta, também, em oportunidades para desenvolver uma forma de pensamento mais alargado. Essa forma de pensamento, nas palavras de Arendt (2007, p. 371),

[...] resulta, primeiramente de uma abstração das limitações que se juntam contingentemente a nosso próprio juízo, da desconsideração de suas condições subjetivas privadas que a tantos impõem limites; isto é, da desconsideração daquilo que normalmente chamamos de interesse próprio e que, segundo Kant, não é esclarecido ou capaz de esclarecer, mas é, na verdade, limitador.

Ou seja, o pensamento alargado, em situações de opressão, permite o deslocamento de uma apreensão subjetiva para uma compreensão o mais objetiva possível, conforme Macedo, Clough e Araújo (2014). Como acentuam os autores, com suporte em Arendt, a aproximação a um pensamento alargado, que emerge de um cruzamento de subjetividades como a objetividade possível, decorre da saída de uma perspectiva egocêntrica de heteronomeação estigmatizante⁸ e corresponde à abertura à *condição humana*. Abertura que, por ser capaz de lidar com particularidades em uma relação dialógica e plural, promove o questionamento de estereótipos e preconceitos profundamente enraizados acerca do autismo.

No caso da escola, espaço pré-político de diálogo e formação humana, no que lhe concerne, faz-se mister o cuidado para que ações educativas não sejam submetidas à conformação de concepções homogeneizantes – conformação implicada com o apagamento da compreensão ética e política dos assuntos humanos. Eis uma das razões para acreditar que sua proposta pedagógica deve contemplar a (re)construção de narrativas emancipadoras, cuja potência se encontra na capacidade de fortalecer a responsabilidade e o vínculo de pertencimento que une os seres humanos entre si e ao mundo, bem como na possibilidade de uma transformação social baseada no reconhecimento da dignidade e da grandeza da pluralidade humana (Torres, 2015).

O oposto, ou seja, o não reconhecimento do direito e da dignidade de pessoas autistas, aponta a necessidade de questionamento constante das estruturas de poder dominantes e das relações que, na sociedade contemporânea, tendem a reforçar o preconceito e a segregação (Hamilton, 2019), tornando difíceis ações de resiliência e a participação de pessoas autistas em condições de igualdade na vida social e política, na sala de aula e no mundo (Cortesão, 1998).

⁸ Enquanto heteronomia se refere à submissão à vontade de outros ou da coletividade (Kant, 1980), estigmatizar significa destacar um atributo de determinada pessoa, tornando-a diferente com o objetivo de desacreditá-la ou diminuí-la (Goffman, 2013). Assim, heteronomear estigmatizando é, nas relações, subjugar uma pessoa depreciando-a e conferindo a normalidade a outrem.

Além disso, sem colocar em prática uma “ética da responsabilidade”⁹, a ação no espaço escolar pode corroborar a não realização do potencial educacional de crianças, jovens e adultos – incluindo os(as) que vivenciam o autismo como condição – e, do mesmo modo, reproduzir a percepção dessas pessoas como incapazes. Nesse caso, configura-se a irresponsabilidade diante do singular vulnerável, o que cabe evitar, como argumentamos.

Tendo em vista o inadiável compromisso com a renovação de um mundo sustentado no irredutível valor de toda pessoa (Arendt, 2000), o desafio que se coloca é o de pensar a diversidade não a partir de um discurso político e/ou científico sobre ela; mas, com ela, reconhecendo, com a devida humildade, não haver o que alimente a dicotomia nós/eles (Stoer; Magalhães, 2005). Reafirmamos que é nestes termos que devem ser colocados os direitos das pessoas autistas: em equilíbrio com o direito e a dignidade de todas as pessoas que conformam esse mundo marcado pela diversidade.

Estando na lacuna entre o passado e o futuro, no que concerne à visão do autismo como *condição humana*, lembramos ser imprescindível equacionar, constantemente, a resposta que podemos dar à questão “o que estamos fazendo?” e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade de iniciar algo novo, com tudo o que carrega a liberdade: a imprevisibilidade, a irreversibilidade, mas também a possibilidade de atribuir às relações mais humanidade.

Por ora, fica o desafio de, assumindo uma racionalidade ética sensível e o compromisso de colocar-se por meio da imaginação próximo do lugar da outra pessoa, considerar a possibilidade de o “parece-me” egocêntrico dar margem ao “parece-me” de todos os demais, inclusive das pessoas jovens autistas. Com esse escopo, avançamos com a análise das concepções sobre comunicação democrática e natureza da justiça, defendidas por Iris Young. Seguimos, assim, desvelando os processos de opressão e dominação, de modo a iluminar os desafios e projeções de pessoas autistas, colapsados pela dificuldade de diálogo e por formas de injustiça a que estão muitas vezes sujeitos.

Ultrapassando a ideia do outro generalizado e abstrato com Iris Young

Assumindo o desafio de caminhar no sentido da compreensão das sensações e dos sentimentos das pessoas autistas, como mencionado anteriormente, recorreremos à obra de Iris Young, referência nos estudos da política contemporânea, da democracia, da ética e do feminismo. A proposta teórica dessa cientista política, na medida em que questiona a perspectiva de um(a) outro(a) generalizado(a) e abstrato(a) e expõe elementos cruciais relacionados à localização e ao pertencimento no mundo, dá expressão às energias utópicas circunscritas ao presente texto, no qual defendemos a percepção do autismo como a *condição humana* de sujeitos em busca de reconhecimento e espaço de humanização.

⁹ Ética, para Arendt (2007), corresponde à “Ética da responsabilidade” ou à necessidade de imaginar os resultados que, na esfera pública, um ato pode gerar, evitando o egoísmo e o solipsismo.

O direcionamento de sua investigação fundadora para demandas socialmente geradas na atualidade – natureza da justiça e comunicação democrática – levaram Young a questionar discursos e posturas que, ao privilegiarem a homogeneidade no lugar da especificidade e da diferença, acentuaram a dicotomia nós-cidadãos, eles-restantes (Young, 1990). No seu entender, há 30 anos, “as teorias sociais que constroem a noção de opressão como um fenômeno unificado deixam de lado tanto certos grupos oprimidos quanto formas relevantes segundo as quais a opressão se manifesta” (Young, 1990, p. 63, tradução nossa).

Adicionalmente, por rejeitar “[...] os esforços para se construir um sistema normativo universal isolado de uma sociedade particular” (Young, 1990, p. 5, tradução nossa), a proposta de Young (1990, 2000), contrapõe-se ao assimilacionismo. À vista disso, reafirma e reifica o fato de pessoas como as autistas – denominadas minorias – não precisarem abandonar a especificidade de suas experiências para articular publicamente suas demandas por justiça.

Para Young (1990), os ideais normativos usados para avaliar uma realidade devem estar enraizados na vivência e na reflexão sobre a realidade em questão, aflorar de tensões próprias da realidade e atender a um interesse emancipatório. No caso do autismo, como coloca Jared Blackburn (1999), os ideais normativos, ao desconsiderarem as vivências e reflexões de pessoas autistas, de forma arrogante, estabelecem uma divisão arbitrária e conjuntural das experiências de vida em válidas (a dos neurotípicos) e não válidas (as das outras pessoas). Partindo dessa constatação, Blackburn (1999, tradução nossa), de maneira irônica, estabelece critérios diagnósticos para o que denomina “Transtorno de Personalidade Normal”:

A. Egocentrismo (pelo menos um dos seguintes):

1. Perspectiva egocêntrica (por exemplo, não percebe que os outros podem ter uma perspectiva diferente);
2. Ego mania (por exemplo, atos ou conversas como se fossem melhores, ou mais importantes que os outros);
3. Egoísmo: cobiça marcada e/ou atitude dominadora.

B. Falta de originalidade (pelo menos um dos seguintes):

1. Segue rigidamente tradições ou rituais sociais;
2. É frequentemente “passageiro”, segue as últimas modas ou “loucuras” inventadas ou postas por outros;
3. Muitas vezes demonstra uma “mentalidade de rebanho” (por exemplo, sem pensar segue um grupo de referência social ou um grupo local de amigos, muitas vezes por “pressão”).

C. Falta de simpatia:

1. Cruel ou insensível ao sentimento dos outros (por exemplo, se engaja em provocar ou ridicularizar os outros, joga “piadas práticas” potencialmente prejudiciais em vítimas inocentes que provavelmente não se divertem);
2. Muitas vezes manipulativo (por exemplo, usa os outros como ferramentas para atingir objetivos próprios, trata os outros como objetos que podem ser adquiridos para sua própria satisfação, usa a desonestidade como uma maneira conveniente de alcançar objetivos sociais).

A colocação desse indivíduo autista, doutor em física, que aqui trouxemos ao diálogo pelo caráter transgressivo do pensamento que nos apresenta, possibilita a reflexão acerca da fragilidade de discursos normativos que, irrefletidamente, desconsideram outros modos de experienciar e perceber o mundo.

Retornando a Young (1990, p. 5-6, tradução nossa), assinalamos que a reflexão normativa nem de longe pode, ignorando um “[...] grito de sofrimento ou aflição, ou a uma experiência própria de angústia”, abrir espaços para a perpetuação de estigmas. Em outros termos, ainda que as injustiças sociais atinjam tanto pessoas individualmente quanto as identificadas com grupos oprimidos, não se pode perder de vista a maneira diferenciada como o poder é exercido e como alcança grupos e indivíduos. Deve-se, portanto, visando garantir a expressão das denominadas minorias em uma sociedade de massa, olhar atentamente a dinâmica dos processos sociais e dos engendramentos limitantes aí produzidos (Forst, 2007).

Cabe destacar que, ao designarem terminologias discriminatórias capazes de sustentar o preconceito em relação às diferenciações nas formas de comunicação, expressão, socialização e adesão à rotina, comuns às pessoas autistas (Hamilton, 2019), ideais hegemônicos e normas culturais dominantes falham em reconhecer o autismo como uma entre as muitas condições interseccionadas que podem constituir a vida do ser humano. Como resultado desse processo de rotulagem homogeneizadora, essas pessoas vivenciam, no dia a dia, experiências de restrição material e imaterial que, sistematicamente, afetam seu autodesenvolvimento.

Outrossim, no interior do grupo que partilha o autismo como condição, o entrecruzamento das referidas diferenciações com desvantagens sociais, questões relacionadas a gênero, etnia, religiosidade, aptidão física e/ou cerebral, dentre outras, resulta na intensificação da opressão que, como denomina Young (1990), pode ser exercida por meio de cinco formas – ou faces –, nomeadamente: exploração, marginalização, falta de poder, violência e imperialismo cultural.

Podendo ser observada tanto em contextos de cuidado como em espaços públicos, onde a desvalorização de alguém ou de grupos, de alguma forma, beneficia outrem, a exploração é uma modalidade de opressão fortemente marcada por estruturas simbólicas, na qual devem ser consideradas a apropriação de energias e, mais amplamente, questões afetivas e valorativas (Young, 1990).

No caso de crianças e jovens autistas de classes desfavorecidas, quando seus familiares e/ou responsáveis percebem essas pessoas como incapazes de conviver e aprender e o trabalho como uma forma de ocupar o tempo e/ou garantir um ofício, grandes são as chances de, nos primeiros anos de escolarização, terem seu potencial pouco – ou nada – valorizado e, assim, passarem não só a acumular experiências de reprovação, repetência e fracasso escolar (Alberto; Sousa, 2008), como também serem incentivadas a trabalhar. Acerca da inserção precoce de crianças e jovens autistas em atividades pouco – ou nada – qualificadas, essa é capaz de, ao mesmo tempo, promover a exploração deles, reduzir suas oportunidades de estudar e

aprender e limitar as possibilidades de terem assegurada uma condição cidadã mais digna e socialmente participativa (Alberto; Sousa, 2008).

A marginalização, mais que impossibilitar a participação em instâncias representativas do Estado, atravança a expressão e as formas de sociabilidade. O grupo de pessoas autistas é um exemplo de como essa modalidade de injustiça pode impedir a expressão de pontos de vista e, até mesmo, levar indivíduos à falta de perspectiva de vida.

A falta de poder, por sua vez, representa um impedimento institucional à capacidade de iniciativa, autonomia e emancipação. Essa face da opressão divide os seres humanos entre aqueles que determinam o que deve ser feito e os vistos como não qualificados, ou “[...] aqueles sobre os quais o poder é exercido” (Young, 1990, p. 56, tradução nossa).

No caso das pessoas autistas, a questão da falta de poder é exacerbada, já que a ausência ou a redução da fala pode ser interpretada como incapacidade de compreensão e de participação na tomada de decisão.

Envolvendo, sistematicamente, desde a humilhação e a estigmatização até práticas de eliminação física, a violência pode ser motivada por sentimentos como repulsa ou profundo ódio contra um grupo ou uma pessoa (Young, 1990). Kedar (2012), ao rememorar sua experiência em escolas do sistema regular de ensino, exemplifica como essa quarta face da opressão, apesar de impossibilitar o autodesenvolvimento de quem a sofre, pode, em razão de contextos históricos e sociais, ser possível e até tolerada. No seu entender, os profissionais da educação:

[...] poderiam se orgulhar de apoiar uma pessoa com diferenciações que está tentando conseguir uma vida boa. Em vez disso, eles veem a pessoa com o que denominam deficiência como um aborrecimento que deveria sair de seu imaculado *campus*. (Kedar, 2012, p. 141, tradução nossa).

De acordo com Young (1990), diante da dificuldade que temos em distinguir as razões, os sentimentos e/ou os desejos que corroboram a violência, cabe-nos lembrar que, no contexto do confronto com o poder, deve-se colocar em primeiro plano o reconhecimento das e o apreço pelas diferenças, mesmo que o consenso e a partilha não sejam objetivos atingíveis. Ou seja, cabe cuidar para não hierarquizar e/ou silenciar as vozes das diferentes diferenças (Moraes, 1994).

O imperialismo cultural, tendo na sua base um projeto normalizador, opera nas identidades das pessoas oprimidas, marcando-as de forma negativa e, destarte, assegurando sua visibilidade por meio de estereótipos que eclipsam sua expressão epistêmica e cultural (Young, 1990). Com referência a essa face da opressão, Grandin (2011) rememora que professores e funcionários empenhados em normalizá-la só conseguiram desencorajá-la. Contudo, as pessoas que observavam suas excentricidades e, tendo-as em conta, procuraram motivá-la a estudar contribuíram para que seus talentos fossem desenvolvidos (Grandin, 2011). Nos seus dizeres,

[...] as pessoas que me foram de maior ajuda foram sempre aquelas mais criativas e não convencionais. [...] A psicóloga do ensino médio queria eliminar minhas fixações por coisas como portas ao invés de tentar

entendê-las e usá-las como estímulo à aprendizagem. O professor Carlock, um dos meus professores de Ciências, foi quem se tornou meu mentor mais importante no ensino médio [...] o professor Carlock pegou meus interesses e os usou como motivações para trabalhos escolares. (Grandin, 2011, p. 122-123).

A fala de Grandin ilustra a importância de revisão de ações e narrativas que reiteram a visibilidade do autismo por meio de estereótipos e que, justificando o imperialismo cultural, anulam a possibilidade de a atividade docente se colocar como ponte na travessia da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica (Freire, 2015).

Em contraposição às faces da opressão, Young (1990) assinala o fato de práticas contestatórias poderem ressignificar os atributos que são impostos às denominadas minorias. Essas práticas são designadas por essa filósofa de política da diferença. De acordo com Young (1990), colocar em prática uma política da diferença corresponde a considerar a importância de a diferença colocar-se como parte fluida e relacional dos processos sociais. Nessa perspectiva, pessoas jovens autistas, não tendo que se sujeitar a uma forma de ser hegemônica, podem ter “[...] sua diferença reconhecida e respeitada, ainda que não inteiramente compreendida pelos demais” (Young, 1990, p. 119, tradução nossa).

Na educação, esse processo no qual pessoas se colocam como autores relacionais deve vigorar, por exemplo, na elaboração de currículos capazes de refletir a natureza multicultural, multinacional e multilíngue presente na sociedade, tanto quanto na construção de programas capazes de proporcionar a conscientização sobre os danos do preconceito e da discriminação negativa. Com isso, em espaços educativos, uma política da diferença fortalece arenas de comunicação, nas quais todos podem expor e reformular suas visões sobre estruturas que negam ou desvalorizam as diferenças, promovendo a superação de injustiças (Young, 1990, 2001).

Os estudos de Young permitem-nos reforçar a convicção de que a participação de autistas em interações comunicativas de maneira fluida e relacional, com vistas à autodeterminação e ao desenvolvimento de suas capacidades expressivas, afetivas, intelectuais e laborais, é fundamental. Afinal, como aponta Freire (2015), a despeito de sermos todos seres condicionados, somos capazes de transcender o próprio condicionamento. E isso “[...] não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que *somos seres condicionados, mas não determinados*” (Freire, 2015, p. 20, grifo nosso).

Enfatizando a perspectiva relacional e humanizante da educação com Paulo Freire

Como Arendt (2005, 2007), Freire (1983, 2014a) desconstrói a possibilidade de o ser singular bastar-se. Segundo esse autor, sendo singular, a pessoa afirma-se na pluralidade, no contato com a outra pessoa, com os desafios do mundo e, mais que estar no tempo e no espaço, pode, ao

expressar suas respostas aos desafios mundanos, alterar a si e a realidade (Freire, 2014a). Nas suas palavras,

existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com os outros existires. Em comunicação com eles. (Freire, 2014a, p. 57).

Reconhecendo que estar no mundo corresponde a estar em relação; que todo ser humano é finito, incompleto e inacabado; e que, acreditar e exercitar o *ser mais*¹⁰, decorre da implicação amorosa com os outros e com o mundo (Freire, 2014a, 2015), podemos afirmar que pessoas autistas no espaço plural podem responder, cada uma à sua medida, aos inúmeros desafios do existir e realizar a vocação natural de integrar-se, superando o simples ajustamento ou acomodação (Freire, 2014a). Em outras palavras, à luz do pensamento freiriano, a compreensão do autismo como *condição humana* corresponde à certeza de que, ao se defrontarem com nosso interesse e disposição em compreender suas modalidades de expressão, comunicação e socialização, as pessoas que vivenciam o autismo como condição podem transpor uma situação-limite, realizando o seu inédito viável¹¹. Afinal, encontros que envolvem uma comunicação problematizadora, dinâmica e dialética, sustentados na não aceitação de que o futuro está determinado e na coragem de manter ativas a palavra e a ação das diferentes diferenças, tomados como responsabilidade e compromisso, proporcionam condições solidárias para ir constituindo-se a passagem da situação de desumanização – *ser menos* – para a de humanização – *ser mais* (Freire, 2014a, 2014b). E é nessa perspectiva que o existir/agir humanamente, na ótica freiriana, é aqui compreendido.

Com relação à escola, enquanto espaço público, logo, político, deve ser um local no qual impera o compromisso com a superação de formas de opressão e o entendimento da “[...] prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (Freire, 2015, p. 142). Um esforço que deve ser tanto maior quanto maior a situação de vulnerabilidade das pessoas em processo de escolarização. Pois, afastando-se do assistencialismo que adentra o olhar para a não percepção de realidades opressoras e do ativismo sem sentido, o ensinar-aprender, ao mesmo tempo que se alinha ao compromisso responsável com o existir da outra pessoa e com as suas visões de mundo, reconhece a exigência ontológica de todo ser de mover-se no sentido de, cotidianamente, transformar o impossível de hoje no possível de amanhã (Mafra, 2016).

Ou seja, ao mesmo tempo que nos comprometemos com a construção de espaços de conhecimento emancipador, cabe-nos o compromisso com a outra pessoa e o mundo; cabe-nos encharcar as instituições de

¹⁰ A categoria *ser mais* é explicitada na obra de Freire (2014a, 2014b, 2015) enquanto elemento central da humanização. E resultado do processo de superação de relações de opressão, pela conscientização ou apreensão e reflexão crítica sobre a realidade e os condicionantes. Tendo na sua base a busca constante de autorrealização e crescimento, surge do compromisso radical com o ser humano concreto e constitui-se em um *estar sendo* que, incessantemente, reafirma a vocação individual e coletiva de ultrapassar fatores e supostos limites que o desumanizam.

¹¹ Segundo Freire (1997, 2014b), inédito viável é algo que os seres conscientes sabem que pode existir a partir da junção de um querer, refletir e agir. Direcionado para “[...] derrubar as situações-limite que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser menos, o inédito viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável” (Freire, 1997, p. 106).

ensino-aprendizagem de humanidade e, assim, garantir o reconhecimento do autismo como *condição humana* de pessoas autistas como sujeitos e não objetos da história.

Reafirmando a busca coletiva e autêntica do *ser mais* como imprescindível para que se transcenda a construção social do autismo como deficiência – repleta de equívocos, desconhecimento e estereótipos – e afirmando serem os encontros aprendentes com pessoas autistas uma oportunidade única para aprendermos sobre nós mesmos(as) e para investirmos na nossa humanização (Macedo, 2017), veremos a seguir que questionar barreiras capazes de sustentar as faces da opressão, subverter narrativas e práticas que rejeitam formas não padronizadas de comunicação e assegurar, no exercício da docência, o direito das pessoas autistas à participação em interações comunicativas é mais que possível, é uma via de aprendizado para todos(as), em particular, para quem aceita se deixar surpreender.

Alargando o pensamento sobre o autismo com Temple Grandin

Conforme mencionado anteriormente, propomos, neste artigo, um processo de escuta educativa que, no encontro com pessoas autistas, corresponde a considerar, para além dos comportamentos, sua história pessoal, suas emoções, seus sentimentos, suas reações, enfim, tudo o que as afeta (Amatuzzi, 2008; Santos, 2020).

No sentido de qualificar esse processo de escuta, proporcionando um alargamento do pensamento sobre essa condição, neste tópico, promovemos a compreensão do interior do autismo num diálogo com o olhar de Temple Grandin. Lembrando que essa autora, pelo pioneirismo e pela extensão de sua obra, ao falar de si, numa abordagem sociológica autobiográfica, diz muito sobre o autismo e sua história.

Grandin escreveu inúmeros artigos e livros, nos quais, ao narrar suas percepções e seus sentimentos, derruba a noção de que pessoas autistas vivem “em seu próprio mundo”, não compreendendo o que se passa ao redor. Com forte relevo para a educação e a escuta educativa de pessoas autistas, o contributo de Grandin alerta-nos para a necessidade de diferenciação pedagógica na abordagem às pessoas que vivenciam essa condição, tendo em conta que, por essas escutas, podemos perceber quais os contornos que essa diferenciação poderá assumir.

Tendo recebido o diagnóstico de autismo quando tinha quatro anos, vivenciou-o na infância por meio de comportamentos perturbadores e aparentemente incapacitantes. Na juventude, em meio à dificuldade de entender o que lhe fugia à lógica e de fazer amizades, encontrou um professor que acreditou em seus talentos e os estimulou, propondo estratégias para desenvolvê-los (Donvan; Zucker, 2017). Esse olhar e essa escuta contribuíram, significativamente, para que ela chegasse à vida adulta realizada acadêmica e profissionalmente.

Sobre o fato de as pessoas observarem no autismo apenas o que lhe é externo, Grandin e Panek (2017, p. 112) deixam as questões: “Você quer saber como é o comportamento visto de fora? Ou quer saber como a experiência é percebida de dentro? Quer a descrição de um conjunto de sintomas – um diagnóstico? Ou a fonte de um sintoma particular – uma causa?”

Com essas perguntas, Grandin e Panek instigam-nos a ver que, além do visível, há uma série de questões sensoriais, físicas, cognitivas e emocionais, dentre outras inerentes à *condição humana*, ao conviver e ao aprender, que não podem ser ignoradas.

Apoiando-se em dados clínicos e científicos, afirma que o que faz pessoas autistas, como ela, sentirem-se – em maior ou menor grau – incapazes de filtrar estímulos externos se encontra no cérebro. Sendo essa incapacidade, para muitas pessoas autistas, avassaladora.

Sobre os problemas do processamento auditivo, Grandin (2011, p. 75) recorda: “[...] barulho alto causava dor. Eu tinha um enorme medo de balões estourando, pois, o barulho era como uma explosão dentro de minha mente. Ruídos menores, que a maioria das pessoas consegue ignorar, me deixavam dispersa”. Com relação às diferenciações no processamento auditivo, Grandin e Panek (2017) pontuam inúmeras, dentre as quais: há pessoas autistas que não conseguem compreender algumas consoantes; para outras, pequenos sons podem ter grande intensidade; há aquelas que repetem palavras sem saber seu sentido por considerar a sonoridade agradável; também há pessoas que sofrem por confundir estímulos visuais com os auditivos.

Abraços sempre a incomodaram (Grandin, 2011). Nos seus dizeres, abraços se assemelhavam a:

[...] uma onda marítima enorme e dominadora de estímulo e eu reagia como um animal selvagem. Ser tocada me despertava reação de fuga; mudava meu disjuntor. Eu ficava sobrecarregada e tinha que escapar e frequentemente o fazia dando empurrões repentinos. (Grandin, 2011, p. 70).

Sobre essas reações, a autora explica que, para pessoas autistas, mesmo as que procuram estimulação, é mais fácil tolerar o toque se iniciado pela própria pessoa.

Com relação a odores e sabores, para algumas pessoas autistas certos cheiros são insuportáveis e a textura e/ou o barulho de alguns alimentos podem causar aversão (Grandin; Panek, 2017). Outro aspecto apontado por Grandin como algo que pode levar à sensação dolorosa de crise se refere à necessidade de processar estímulos provenientes de diferentes vias. Exemplificando, prestar atenção simultaneamente ao que é dito, às mudanças do tom de voz, aos significados das palavras, às expressões faciais, além dos gestos, pode levar a pessoa autista a tapar os ouvidos, reagir de forma inesperada, conseguir prestar pouca atenção ao que é dito e/ou dar as costas ao falante (Grandin, 2011).

Em se tratando de reações como medo, agressividade ou comportamentos incompreensíveis por parte de autistas não verbais, Grandin (2011) assinala que, dentre as possíveis causas, deve-se observar se o comportamento diferente ocorreu após uma mudança de ambiente. Nesse caso, cabe investigar se há uma razão sensorial ou se decorre de uma condição dolorosa que a pessoa não consegue explicar; não sendo nenhuma das hipóteses anteriores, vale observar se a pessoa autista está tentando se comunicar ou chamar a atenção (Grandin, 2011).

Considerando que todas as pessoas, inclusive as autistas, têm diferenciações a serem trabalhadas e, ao mesmo tempo, interesses, pontos fortes, esperanças a serem identificadas e consideradas, cabe aos envolvidos no processo de escolarização questionar: quais são suas histórias, seus saberes, seus sonhos? (Santos, 2020).

Grandin e Panek (2017, p. 210-211) não ignoram que “ainda há um longo caminho a percorrer. A ignorância e as interpretações incorretas sempre são difíceis de superar quando passam a fazer parte do sistema de crenças de uma sociedade”. Contudo, como lembra Arendt (2008, p. 6), “[...] mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação”.

Cientes de que nem todas as pessoas autistas são como Grandin, cuja condição econômica e social, somada ao pensamento visual e ao aguçado olhar científico, contribuíram para que se tornasse uma personagem célebre, lembramos que, mesmo as que precisam de cuidados constantes, difundem um saber que vai muito além do que a Ciência pode dizer dessa condição (Maleval, 2017). Logo, todas as pessoas que vivenciam o autismo como condição podem ter uma vida mais feliz e produtiva se, no lugar de um trabalho focado em déficits, houver a preocupação em ouvir seus testemunhos, reconhecer seus saberes e cultivar seus pontos fortes.

Considerações finais

Avaliando que a construção social do autismo como um conjunto de déficits falha em reconhecer as potencialidades das pessoas autistas, impedindo-as não só do exercício de direitos e liberdades fundamentais, como também de demonstrarem seus talentos e capacidades, objetivamos, no presente texto, lançar luz na percepção do autismo como *condição humana* de diversidade. Mais que colocar em xeque princípios de redução, homogeneização e/ou dissimulação da diferença, defendemos a abertura à história do outro, a suas emoções, sentimentos e reações, por meio de uma escuta qualificada, compreensiva e acolhedora ou, dito de outro modo, uma escuta educativa.

À luz do que temos afirmado, defendemos, portanto, que nos cabe compreender a forma como pessoas autistas se sentem, (re)conhecer suas potencialidades e investigar que tipos de instrumentos precisamos providenciar para garantir a comunicação recíproca e o progresso – delas e nosso – como seres humanos e na relação social. Essa ideia é reforçada por Grandin que, advogando de dentro do autismo, elucida o fato de pessoas

que vivenciam essa condição terem potencialidades, curiosidades, ideias, desejos, sonhos e anseio por conviver e aprender, como qualquer outra.

Na contramão das narrativas excludentes, os depoimentos de Grandin se colocaram como um convite ao pensamento alargado. Essa escritora e cientista nos permitiu argumentar que, antes de traduzir comportamentos observáveis como sintomas de uma não adaptação ou de uma incapacidade de (con)viver, cabe-nos buscar a autoridade fundada no saber da outra pessoa, por meio de uma escuta qualificada, implicada em compreender as expressões de pessoas autistas em suas diferentes manifestações e num enquadramento de humanização.

Sendo cada pessoa autista, na especificidade de sua condição, dotada de uma visão de mundo particular, constituída de saberes válidos e valiosos a serem conhecidos e reconhecidos como condição para uma proposta educativa libertadora, reforçamos a convicção de que sua participação em interações comunicativas, com vistas à autodeterminação e ao desenvolvimento de suas capacidades expressivas, afetivas, intelectuais e laborais, é uma possibilidade de aprendizado para todos(as). Young, ao apresentar uma política da diferença na qual grupos em desvantagem se colocam como parte fluida e relacional dos processos sociais, sustenta essa convicção, convidando-nos a um ato de escuta dialético, no qual, a princípio, se não conseguirmos compreender as diferenças, podemos ao menos reconhecê-las e nos deixar surpreender, já que todas as pessoas trazem consigo leituras da realidade e possibilidades criativas capazes de contribuir para ampliar nossa limitada percepção do que vem a ser linguagem, conversação como performance e política da civilidade.

Reafirmamos que o autismo, longe de ser um transtorno, uma deficiência, uma doença, enfim, uma tragédia pessoal, é uma *condição humana*, cuja dificuldade de ser e (con)viver, para além dos desafios e especificidades de cariz mais pessoal, decorre das barreiras atitudinais e de conjunturas macroestruturais enfrentadas cotidianamente pelas pessoas cujo autismo informa suas vidas. Além disso, lembrando que a ignorância e as interpretações incorretas, quando passam a fazer parte do sistema de crenças de uma sociedade, são sempre difíceis de superar, sublinhamos a urgência de um exercício reflexivo, ético e intenso, enquanto antídoto à negação do direito de participação de pessoas autistas na esfera comum.

Diante do exposto, finalizamos assinalando que romper com construções sociais estigmatizantes implica um alargamento do pensamento, isto é, uma revisão do modo como nos comunicamos e interagimos com as tantas outras formas de estar num mundo pautado pela diversidade, o que inclui a neurodiversidade. No caso da escola e em relação ao autismo como condição, romper com as referidas construções corresponde à capacidade de compreender as pessoas autistas fazendo uma aproximação aos seus próprios termos.

Colocando em prática uma escuta educativa, implicada em compreender a experiência de quem vivencia o autismo como *condição humana*, tanto quanto a análise – crítica, constante e conjunta – de discursos que negam a

capacidade de pessoas autistas de participar em condições de igualdade na vida social, cultural e política, podemos não apenas contribuir para o nosso processo de humanização, num movimento ético e solidário mais profundo, como consolidar o verdadeiro encontro, aprendizado e crescimento humano na esfera pública.

Referências

ALBERTO, M. F. P.; SOUSA, O. M. C. G. Trabalho precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out./dez. 2008.

AMATUZZI, M. M. *Por uma psicologia humana*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARENDT, H. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

ARENDT, H. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ARENDT, H. Trabalho, obra, ação. Tradução de Adriano Correia. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 175-201, 2005.

ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, H. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Debates. Política, 64).

BLACKBURN, J. Personality disorders: 301.666 normal personality disorder. In: ENGDahl, E. *DSN-IV: the Diagnostic and Statistical Manual of 'Normal' Disorders*. [S.l.]: Institute for the Study of the Neurologically Typical, 1999. Disponível em: <<https://erikengdahl.se/autism/isnt/dsn-npd.html>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CORTESÃO, L. *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular).

DONVAN, J.; ZUCKER, C. *Outra sintonia: a história do autismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DUNKER, C.; THEBAS, C. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta, 2019.

FLEISCHMANN, A.; FLEISCHMANN, C. *Carly's voice: breaking through autism*. New York: Simon e Schuster, 2012.

FORST, R. Radical justice: on Iris Marion Young's critique of the "distributive paradigm". *Constellations: International Journal of Critical and Democratic Theory*, Oxford, v. 14, n. 2, p. 260-265, June 2007.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GRANDIN, T. *Mistérios de uma mente autista*. Belo Horizonte: Clube de Autores, 2011.

GRANDIN, T.; PANEK, R. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. *Emergence: labeled autistic*. New York: Warner Books, 1996.

GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. *Uma menina estranha: autobiografia de uma autista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HAMILTON, L. Disability as a social construction: investigating how autism is represented in the mainstream media. *Prism: Casting New Light on Learning, Theory and Practice*, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 20-38, 2019.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, [S.l.], n. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1943-03624-001>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KEDAR, I. *Ido in Autismland: climbing out of autism's silent prison*. Canada: Smashword, 2012.

MACEDO, E. *Cidadania em confronto: educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: LivPsic, 2009. (Coleção Ciências da Educação, 3).

MACEDO, E. Aprender a aprender com pessoas autistas: olhar a experiência a partir de incidentes críticos. In: SEMANA DA MULHER, 13., 2017, Marília. *Mulheres e gênero: olhares sobre a educação, mídia, saúde e violência*. Marília: Unesp, 2017. Palestra pública.

MACEDO, E. *Vozes jovens entre experiência e desejo: cidadania educacional e outras construções*. Porto: Afrontamento, 2018. (Coleção Ciências da Educação, 35).

MACEDO, E.; CLOUGH, N.; ARAÚJO, H. C. Ser 'sujeito inteiro' em educação: possibilidades de cidadania educacional. In: MACEDO, E. (Coord.). *Fazer educação, fazer política: linguagem, resistência e ação*. Porto: LivPsic, 2014. p. 79-92. (Coleção Querer Saber, 5).

MAFRA, J. F. *Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília: Liber Livro, 2016.

MALEVAL, J. C. *O autista e a sua voz*. São Paulo: Blucher, 2017.

MORAES, M. C. M. Desrazão no discurso da história. In: HÜHNE, L. M. (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 177-203.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 67-77, fev. 2009.

RICOEUR, P. *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

SANTOS, R. V. *Razões autistas na escola: um espectro de saberes em uma condição singular*. 2020. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. *A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento, 2005.

TORRES, M. I. B. Discapacidad: una construcción narrativa excluyente. *Equidad y Desarrollo*, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 165-183, jul./dic. 2015.

VASQUES, C. K.; BAPTISTA, C. R. Os desafios da escolarização de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento. In: MELETTI, S. M. F.; KASSAR, M. C. M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 271-288.

YOUNG, I. M. *Justice and the politics of difference*. New York: Princeton University, 1990.

YOUNG, I. M. *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University, 2000.

YOUNG, I. M. Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa. In: SOUZA, J. (Org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 365-386.

YOUNG, I. M. *Responsibility for justice*. New York: Oxford University, 2011.

Recebido em 9 de setembro de 2021.

Aprovado em 28 de março de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Sara Miranda de Lacerda^{I,II}

Natália Gil^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5126>

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as possibilidades pedagógicas para um ensino que favoreça o desenvolvimento do pensamento algébrico desde os primeiros anos, assumindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ponto de partida e pautado em literatura recente acerca do tema. Trata-se de um ensaio em que são apresentados alguns aportes teóricos os quais evidenciam que a melhora das capacidades de raciocínio e comunicação de ideias progressivamente mais abstratas está relacionada com desafios e explorações a que os alunos são expostos desde bem pequenos em atividades que valorizam a criatividade e a resolução de problemas. Destacamos, ainda, que vários pesquisadores têm indicado a importância do estudo de padrões e regularidades em *Early Algebra*, considerando o desenvolvimento do pensamento algébrico como etapa fundamental para o aprendizado da álgebra. O texto apresenta algumas ideias de trabalho pedagógico com padrões e regularidades para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental com base nas indicações da BNCC e aponta para a importância de destacar esse tema na formação de professores.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; *Early Algebra*; pensamento algébrico; raciocínio abstrato.

^I Pesquisadora independente. São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: <slacerda.lacerda@gmail.com>; <https://orcid.org/0000-0003-1892-5629>.

^{II} Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <natalia.gil@ufrgs.br>; <https://orcid.org/0000-0002-0818-4858>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Development of algebraic thinking and study of patterns and regularities with children: scrutinizing possibilities for early childhood education and early years of elementary school

The aim of this article is to analyze the pedagogical possibilities for a teaching that favors the development of algebraic thinking since the early years, assuming the Common National Curriculum Base (BNCC) as a starting point and based on recent literature on the subject. It is an essay in which some theoretical contributions are presented that show that the improvement of reasoning skills and communication of progressively more abstract ideas is related to the challenges and explorations to which students are exposed to from an early age in activities that value creativity and problem solving. It is also emphasized that several researchers have indicated the importance of studying patterns and regularities in Early Algebra, considering the development of algebraic thinking as a fundamental step for learning algebra. The text presents some ideas of pedagogical work with standards and regularities for Early Childhood Education and for the early years of Elementary School based on the indications of BNCC and points out to the importance of highlighting this theme in teacher education.

Keywords: Abstract thinking; Algebraic thinking; Base Nacional Comum Curricular; Early Algebra.

Resumen

Desarrollo del pensamiento algebraico y estudio de patrones y regularidades con niños: explorando posibilidades para la educación infantil y los primeros años de la educación primaria

El objetivo de este artículo es analizar las posibilidades pedagógicas para una enseñanza que favorezca el desarrollo del pensamiento algebraico desde los primeros años, asumiendo la Base Nacional Común Curricular (BNCC) como punto de partida y pautado en literatura reciente acerca del tema. Este es un ensayo en el que se presentan algunos aportes teóricos que evidencian que la mejora de las capacidades de razonamiento y comunicación de ideas progresivamente más abstractas está relacionada con los desafíos y exploraciones a que los alumnos son expuestos desde pequeños en actividades que valorizan la creatividad y la resolución de problemas. Destacamos, aún, que varios investigadores han indicado la importancia del estudio de patrones y regularidades en Early Algebra, considerando el desarrollo del pensamiento algebraico como etapa fundamental para el aprendizaje del álgebra. El texto presenta algunas ideas de trabajo pedagógico con patrones y regularidades para la educación infantil y los

años iniciales de la educación primaria con base en las indicaciones de la BNCC y apunta para la importancia de destacar ese tema en la formación de profesores.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; Early Algebra; pensamiento algebraico; razonamiento abstracto.

Introdução

À Matemática escolar apresenta-se o contínuo desafio de manter interlocução com o campo científico, espaço de produção de novos conhecimentos matemáticos e pedagógicos, e com as escolas, nas quais efetivamente acontecem as ações de ensino. Nesse sentido, os documentos curriculares têm se mostrado potentes estímulos para a reflexão e realização da transposição didática (Chevallard, 2013). Recusando a compreensão simplificada de que o currículo prescrito determinaria completamente o trabalho pedagógico¹, assume-se aqui que, não obstante seus limites, ele é composto de documentos que mobilizam a atenção de docentes, gestores e formadores de professores, resultando em algumas mudanças nos modos de ensinar. No que se refere à Matemática ensinada nos anos iniciais da escolarização, historicamente os esforços estiveram concentrados na noção de número e nas quatro operações aritméticas (Valente; Silva, 2020). Ainda que outros saberes matemáticos tenham, eventualmente, estado presentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em outras épocas, é mais recente a proposição sistemática de temas variados no ensino da Matemática para esses níveis de ensino.

O que propomos neste artigo é assumir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ponto de partida para analisar as possibilidades pedagógicas que se abrem na atualidade a um ensino que favoreça o desenvolvimento do pensamento algébrico desde a primeira infância. Assim, inicialmente, apresentamos alguns aportes da literatura recente sobre o tema que indicam uma importante relação entre o estudo dos padrões e o avanço das competências matemáticas dos alunos. As capacidades de raciocínio e comunicação de ideias progressivamente mais abstratas melhoram quando os alunos são desafiados desde pequenos em atividades de natureza exploratória no âmbito de propostas mais abertas, que valorizem a criatividade e a resolução de problemas (Vale, 2012). Em seguida, buscamos destacar na BNCC indícios do modo como o trabalho com padrões pode ser abordado nas vivências proporcionadas às crianças na educação infantil. Depois, seguindo semelhante propósito, em relação aos anos iniciais do ensino fundamental e tendo por foco o componente curricular Matemática, examinamos, na BNCC, algumas das possibilidades de trabalho pedagógico com padrões e regularidades, elementos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento algébrico (Zazkis; Liljedahl, 2002; Blanton; Kaput, 2005; Vale, 2012; Du Plessis, 2018).

¹ Para o aprofundamento acerca da noção de currículo, ver Gimeno Sacristán (2000).

Antes de passarmos à apresentação do tema específico, cabe mencionar que a BNCC é um documento curricular de abrangência nacional que constitui referência obrigatória para a elaboração dos currículos de escolas e redes de ensino brasileiras. Homologado em 2018, o texto apresenta competências gerais, competências específicas por áreas de conhecimento e habilidades distribuídas por unidades temáticas, visando estabelecer as aprendizagens esperadas nos três níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A relação entre o estudo dos padrões e o desenvolvimento do pensamento algébrico

Diante do propósito de melhorar as competências matemáticas dos alunos, torna-se fundamental não restringir o ensino de Matemática ao conhecimento dos números e ao treino de algoritmos. Vários estudos têm ressaltado a necessidade da proposição em sala de aula de tarefas matematicamente desafiantes, que abram espaço ao pensamento flexível, ao avanço na capacidade de raciocinar, à oportunidade de trocar, argumentar e comunicar ideias matemáticas (Vale, 2012). Nesse sentido, compreende-se que a ênfase recaia sobre propostas pedagógicas que envolvem a exploração de variadas situações cotidianas e a resolução de problemas. O que está posto, portanto, é a recusa à ideia da aula de Matemática unicamente como momento de treino de procedimentos e exposição apenas de conhecimentos prontos e acabados. As aulas de Matemática podem e devem ampliar as possibilidades de discussão, de proposição de soluções alternativas para problemas conhecidos, de exploração e construção de argumentos diante de situações em que não haja apenas uma resposta ou em que não haja resposta alguma. Isso implica, para além de assumir que o ensino de Matemática não deva se resumir ao conhecimento das soluções e dos procedimentos já conhecidos, também reconhecer que nem sempre o pensamento matemático se refere aos números. Tal perspectiva se apresenta explicitamente na BNCC (Brasil. MEC, 2018, p. 265):

A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos.

A generalização de padrões é um desses domínios fundamentais do conhecimento matemático. Zazkis e Liljedahl (2002, p. 379, tradução nossa) afirmam que “padrões são o coração e a alma da Matemática”. Apesar disso, o trabalho com padrões tem tido pouca presença nos currículos de

Matemática. Recentemente, a “atenção aos padrões tem sido reconhecida em sua importância como uma introdução à álgebra” (Zazkis; Liljedahl, 2002, p. 380, tradução nossa). Vale (2012, p. 182) reforça essa compreensão ao afirmar “a importância de tarefas de natureza exploratória, em particular as que envolvem generalizações na descoberta e estudo de padrões em contextos figurativos/visuais como componente essencial do pensamento algébrico”. Aqui importa sublinhar que álgebra e pensamento algébrico são domínios indissociáveis e complementares. No que se refere ao ensino, “a introdução da álgebra desde o início da escolarização precisa ser compreendida como desenvolvimento de um modo de pensar que antecede o uso da linguagem algébrica” (Nacarato; Custódio, 2018, p. 16). Ou seja, não se trata propriamente de ensinar álgebra na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e sim de incluir proposições que permitam o desenvolvimento do pensamento algébrico. Sem isso não é possível chegar a atribuir significado à formalização algébrica, foco de estudos nos níveis mais avançados da escolaridade, ou seja:

A álgebra, como campo da atividade matemática não se reduz à manipulação de fórmulas e regras e explorá-la nos anos iniciais significa dar aos alunos a possibilidade de identificar estruturas dos objetos matemáticos, de estabelecer relações e fazer generalizações, dando abertura a um tipo de pensamento e de expressão (Oliveira; Paulo, 2019, p. 91).

Historicamente, a álgebra esteve fora dos currículos dos anos iniciais de escolarização (Lima; Bianchini, 2017; Oliveira; Paulo, 2019). De modo geral, a álgebra tem sido ensinada, quando os alunos já são maiores, como conjunto de procedimentos sem conexão com os demais conhecimentos matemáticos e sem contextualização. Frequentemente, seu ensino focaliza aspectos de abstração e formalização matemática, não dando aos alunos a oportunidade para que possam refletir sobre tais conhecimentos em suas variadas articulações. Isso dificulta a atribuição de significado ao que é ensinado. Diante disso, vários autores têm enfatizado a importância da introdução de propostas de desenvolvimento do pensamento algébrico desde cedo na escola. Isso se refere a um conjunto bastante variado de ações que favoreçam desenvolver o modo algébrico de pensar. Como destacam Castro e Molina (2007, p. 68, grifo das autoras, tradução nossa):

A proposta da *Early Algebra* considera que os professores de todos os níveis devem promover o *pensamento algébrico*, ajudando os alunos a prestarem atenção às propriedades, relações e padrões envolvidos em todo tipo de atividades matemáticas, ainda que não pareçam algébricas à primeira vista. O objetivo é fomentar o modo de pensar algébrico mais do que o desenvolvimento das habilidades necessárias para lidar com procedimentos dessa área da Matemática.

Nesse sentido, torna-se evidente, não apenas a possibilidade de desenvolvimento do pensamento algébrico desde a educação infantil, como também a relevância da introdução dessa abordagem desde cedo. É o que tem sido defendido também pelo *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM), o qual considera que,

[...] assumindo a álgebra como uma constante no currículo desde a educação infantil em diante, os professores podem ajudar os estudantes a construir uma base sólida de aprendizagem e experiência como preparação para um trabalho mais sofisticado em álgebra nos níveis médio e superior da escolaridade (NCTM, 2000, p. 37, tradução nossa).

Há várias possibilidades para introdução desse tema no trabalho cotidiano com crianças. Lima e Bianchini (2017, p. 202) destacam que mais recentemente tem se apresentado “uma tendência de considerar seu desenvolvimento, o do pensamento algébrico, inicialmente, desde os primeiros anos de escolaridade por meio do estudo de padrões e regularidades”.

Nesse sentido, importa enfatizar que o desenvolvimento do pensamento algébrico se relaciona com variadas áreas da Matemática, com a aritmética, por exemplo, e implica a preocupação em habilitar os alunos a reconhecerem e usarem estruturas matemáticas (e não apenas resolverem exercícios). Como destacam Blanton e Kaput (2005, p. 413, tradução nossa), o

[...] raciocínio algébrico pode assumir variadas formas, incluindo (a) o uso da aritmética como um domínio para expressar e formalizar generalizações (aritmética generalizada); (b) a generalização de padrões numéricos para descrever relações funcionais (pensamento funcional); (c) a modelização como um domínio para expressar e formalizar generalizações; e (d) a generalização de sistemas matemáticos abstraídos de cálculos e relações.

Assim, as propostas que envolvem a exploração e o raciocínio com padrões e regularidades, a identificação de estruturas matemáticas em diferentes contextos, a proposição de atividades que envolvem generalização aritmética, a modelagem, entre outras possibilidades, constituem-se em caminhos fecundos para a ampliação das competências matemáticas dos alunos. Não se trata, portanto, propriamente de inserir um novo tema nos currículos dos anos iniciais de escolarização, mas sim de introduzir novos modos de apresentar e articular o que já vem sendo ensinado. Como destacam Oliveira e Paulo (2019, p. 85), a abordagem da álgebra nos primeiros anos de escolarização refere-se a “uma prática em sala de aula que requer um novo olhar para o aprender e ensinar Matemática. Os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais precisam compreender e reconhecer o sentido e as potencialidades desse tipo de pensamento”. As autoras sugerem, para isso, proposições que explorem o sentido numérico, as propriedades das operações e regularidades em sequências. O trabalho com padrões e regularidades é, como se pode perceber, apenas um dos caminhos na abordagem da *Early Algebra*, tendo, no entanto, assumido centralidade entre as habilidades propostas pela BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa é a razão pela qual optamos por dar destaque ao tema neste artigo.

Mas, afinal, o que são padrões? A noção de padrão atrela-se à ocorrência de repetição e/ou de mudanças que envolvem regularidades. Vale (2012, p. 186, grifo da autora) sublinha que “usamos o termo *padrão*

em Matemática quando pretendemos procurar ordem ou estrutura e por isso os termos regularidade, repetição e simetria estão muitas vezes presentes”. Encontramos padrões em muitas situações cotidianas: em estampas de tecidos, na arquitetura, nos ciclos da natureza, nas artes visuais, nos ritmos musicais, nos movimentos do corpo, entre outras. É importante notar que os padrões não têm apenas relação com desenhos e imagens:

O matemático procura padrões em números, em espaços, na ciência, em computadores e na imaginação. Teorias matemáticas explicam as relações entre padrões; funções e mapas, operadores e morfismos ligam um tipo de padrão a outro para produzir estruturas matemáticas duráveis (Steen, 1988, p. 616, tradução nossa).

Disso decorre a evidência de que há variados tipos de padrão e explorar essa diversidade em sala de aula é fundamental para o avanço da competência dos alunos em Matemática. Apenas a título de exemplo dessa variedade, podemos observar, nas Figuras 1 e 2, padrões visuais e numéricos, de repetição e de crescimento:

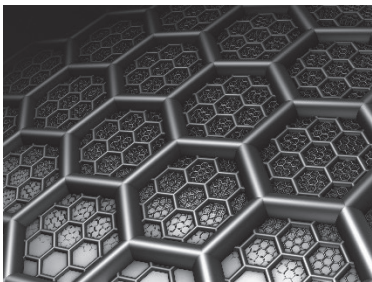
Padrões visuais	
Padrões numéricos	2 4 6 8 10 12 14 16 18

Figura 1 – Padrões visuais

Fonte: Elaboração própria com base em Pixabay (2015).

Padrões de repetição	OO OO OO OO OO OO												
Padrões de crescimento	<table border="1"> <tr> <td>OO</td> <td>OOO</td> <td>OOOO</td> </tr> <tr> <td>O</td> <td>OO</td> <td>OOO</td> </tr> <tr> <td></td> <td>O</td> <td>OOO</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>O</td> </tr> </table>	OO	OOO	OOOO	O	OO	OOO		O	OOO			O
OO	OOO	OOOO											
O	OO	OOO											
	O	OOO											
		O											

Figura 2 – Padrões de repetição

Fonte: Elaboração própria.

Identificando padrões na educação infantil

Na educação infantil, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças estão articulados e ocorrem em meio a situações de interação e brincadeira propiciadas no cotidiano escolar. Condizente com essa concepção, a BNCC estabelece, para esse nível de ensino, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento distribuídos em cinco “campos de experiência”: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Além disso, os objetivos estão propostos de acordo com cada um dos grupos de idade determinados no documento: bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses)².

A prática pedagógica na primeira infância orienta-se, portanto, muito mais pelos interesses e recursos cognitivos que os bebês e as crianças demonstram ter em cada fase, em termos de nível de desenvolvimento e vivências prévias, do que pela lógica interna das áreas de conhecimento. Nesse sentido, seria um equívoco localizar a Matemática em apenas um dos campos de experiências indicados na BNCC. Levando-se em conta a multiplicidade de possibilidades que o desenvolvimento infantil apresenta, vale observar que o trabalho com padrões e regularidades se mostra possível em quase todos os campos de experiência e, certamente, em todas as idades. Ginsburg (2021, tradução nossa) afirma que:

Crianças pequenas, mesmo bebês, estão expostas a muitas regularidades em seu mundo e nelas próprias. Elas encontram regularidades que são fixas e não se movem, como listras nas roupas. Outras regularidades se desdobram com o tempo, como as canções, ou continuam indefinidamente, como contar de dois em dois.

Para os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas, o corpo tem centralidade nos processos de aprendizagem. Por meio de experiências sensoriais, os alunos da educação infantil vão desenvolvendo noções fundamentais para que avancem das aprendizagens em Matemática nas etapas seguintes de escolarização, quando vai se tornar necessário o emprego de raciocínios mais abstratos e o uso progressivo de linguagem e formalização matemáticas. Nesse sentido, é interessante observar que o trabalho pedagógico com padrões encontra no campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” muitas possibilidades³. Assim, considerando o objetivo “(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais” (Brasil. MEC, 2018, p. 47), é possível propor que os bebês repitam uma sequência de gestos indicados pela professora. Por exemplo, tocando na boca, em seguida no nariz e, depois, na orelha, para, então, recomeçar a sequência: boca, nariz, orelha; boca, nariz, orelha...

Conforme as crianças crescem, torna-se pertinente incluir propostas um pouco mais elaboradas, já que as habilidades físicas adquiridas com o tempo permitem novos desafios, como pular e correr. Por exemplo, em face do objetivo “(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço

² Na BNCC, os objetivos para os bebês aparecem indicados pela sigla EI01...; para as crianças bem pequenas, EI02... e para as crianças pequenas, EI03...

³ O volume intitulado “O desenvolvimento do pensamento algébrico na educação básica”, organizado por Nacarato e Custódio (2018), traz várias sugestões de atividades para o trabalho em sala de aula com padrões em todos os níveis de ensino, incluindo a educação infantil e os anos iniciais de ensino fundamental.

(pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações” (Brasil. MEC, 2018, p. 47), pode-se propor que as crianças bem pequenas criem sequências de movimentos e(ou) gestos. Também é interessante criar percursos com sequência de obstáculos que pressuponham passar por baixo, subir, pular, escorregar, saltar com um pé só. Para as crianças pequenas, temos o objetivo “(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música” (Brasil. MEC, 2018, p. 47). Seguem sendo interessantes propostas semelhantes às já indicadas, mas torna-se também desejável incluir as crianças na própria criação das sequências de gestos e movimentos.

Para o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, o mais expressivo, no que se refere aos padrões, encontramos os seguintes objetivos: “(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias” e “(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música” (Brasil. MEC, 2018, p. 48). O trabalho com ritmos musicais e canções traz uma infinidade de novas possibilidades. Com os bebês, o foco deve estar em criar ocasiões nas quais eles possam desenvolver a percepção de regularidades sonoras. Para as crianças, é possível incluir desafios para que criem ritmos e sequências de sons, imitando animais, cantando, acompanhando ritmos nas canções ou tocando instrumentos musicais. Nesse ponto, é interessante observar que vivenciar e perceber ritmos e rimas constitui-se em um dos primeiros contatos das crianças com padrões repetitivos (Du Plessis, 2018). Os professores podem potencializar essas experiências infantis contribuindo para a construção de

[...] hábitos mentais que dão apoio à busca de regularidade e generalização em Matemática pela utilização do ritmo. Continuar um ritmo, estendendo sua regularidade, é um exemplo de generalização de padrões pela identificação de sua estrutura cíclica, o que pode ser apreendido por crianças bem pequenas (Du Plessis, 2018, p. 2, tradução nossa).

No mesmo sentido, as atividades que envolvem o trabalho com rimas, aliterações e a variedade de estruturas literárias também são muito potentes e estão bastante presentes nas proposições para a educação infantil. Quanto a isso, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, há um objetivo para cada grupo de idade:

- (EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.) (Brasil. MEC, 2018, p. 50).
- (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos (Brasil. MEC, 2018, p. 49).
- (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos (Brasil. MEC, 2018, p. 49).

Na literatura infantil, muitos livros apresentam estruturas de repetição e de crescimento na narrativa das histórias, como no caso do livro *Quando nasce um monstro*, de Sean Taylor e Nick Sharratt. Nesse livro, há a repetição de uma mesma estrutura ao longo de toda a história:

Quando nasce um monstro... *existem duas possibilidades* – ou é um monstro das-florestas-distantes, ou... é um monstro debaixo da sua cama. Se ele é um monstro-das-florestas distantes, tudo bem. Mas se ele é um monstro debaixo-da-sua-cama, *existem duas possibilidades* – ou ele come você, ou... vocês ficam amigos e você o leva para a escola. Se ele come você, tudo bem. Mas se você o leva para a escola, *existem duas possibilidades* [...] (Taylor; Sharratt, 2009, p. 4-9, grifos nossos).

Evidentemente, a leitura de poemas também envolve muitas situações interessantes para a percepção de padrões. Se considerarmos, por exemplo, o poema *As Meninas*, de Meireles (1967), podemos notar que tanto a rima, quanto a métrica, são elementos que podem ser mobilizados no trabalho pedagógico com padrões:

As Meninas

Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina.

E Maria
olhava e sorria: "Bom dia!"

Arabela
foi sempre a mais bela.

Carolina
a mais sábia menina.

E Maria
apenas sorria: "Bom dia!"

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade: "Bom dia!"

Como o foco nesse nível de ensino está na exploração de padrões, seria interessante, depois da própria leitura e fruição do texto, propor uma atividade de jogral, em que a alternância das crianças ao recitar o poema pode acentuar a percepção das regularidades. Além disso, não seria desafiador propor para os maiores que criassem um poema semelhante, trocando os nomes das meninas?

No que se refere à percepção de cores e formas, vale ressaltar que os bebês têm grande interesse por padrões visuais, que aparecem, por exemplo, em tecidos listrados ou com estampas regulares (Ginsburg, 2021). Isso significa que é valioso criar situações em que eles possam ampliar e diversificar essas experiências. Para as crianças maiores, os traços, as cores e as formas podem ser dispostos em sequências que elas devam identificar e continuar; não apenas em atividades realizadas com papel e lápis, mas também manipulando e posicionando objetos diversos (como blocos coloridos, brinquedos, folhas e pedrinhas, entre outros).

Em “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, temos mais alguns objetivos associados ao trabalho com padrões. Um dos aspectos a destacar diz respeito às experiências infantis com o tempo e a importância de que identifiquem a alternância entre dia e noite, dia de semana e final de semana e, também, noções como ontem, hoje e amanhã: “(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar)” (Brasil. MEC, 2018, p. 51). Também o desafio de ordenar objetos variados pode abrir espaço para a exploração de modos de organização, seguindo determinado padrão:

- (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.) (Brasil. MEC, 2018, p. 51).
- (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças (Brasil. MEC, 2018, p. 51).

Na experiência com espaços e movimentos, mais uma vez a percepção de ritmo entra em cena. As brincadeiras no pátio, a sensação de velocidade e regularidade no balanço, a alternância regular de movimentos nas danças coreografadas permitem a vivência sensorial de padrões para os bebês e ampliam para as crianças bem pequenas e pequenas a multiplicidade de novas oportunidades:

- (EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.) (Brasil. MEC, 2018, p. 51).
- (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois) (Brasil. MEC, 2018, p. 51).

Por fim, entram aqui também os números, nas atividades propostas para as crianças de 4 e 5 anos. Torna-se possível inserir alguns elementos de formalização dos raciocínios que envolvem relações. Tanto na oralidade,

em rodas de conversa, como em desenhos e formas intuitivas de registro, é possível propor para esse grupo etário desafios no sentido da comunicação daquilo que eles percebem, das soluções dadas aos problemas, das diferentes estratégias. O conhecimento dos números cria ocasião para identificação, por exemplo, do número que falta em uma sequência, do número subsequente ou anterior. As investigações em relação às formas de medição permitem introduzir a compreensão do registro das medidas recorrendo a uma unidade padrão, que nessa fase pode ser um pedaço de barbante com o qual as crianças possam medir a altura dos colegas, fazendo alguns registros e estabelecendo comparações:

- (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes (Brasil. MEC, 2018, p. 51).
- (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência (Brasil. MEC, 2018, p. 52).
- (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos (Brasil. MEC, 2018, p. 52).

A proposição de padrões e regularidades em álgebra nos anos iniciais do ensino fundamental

Para o ensino fundamental, a BNCC aponta o letramento matemático como foco central:

O ensino fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do *letramento matemático*, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas (Brasil. MEC, 2018, p. 266, grifo do autor).

Nesse documento, é vinculado à álgebra que o estudo de padrões e regularidades aparece mencionado:

A unidade temática Álgebra, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados (Brasil. MEC, 2018, p. 270).

No que se refere à formalização matemática propriamente, a previsão é que se inicie nos anos finais, mas isso não significa que o desenvolvimento do pensamento algébrico deva estar restrito àquela etapa:

Nessa perspectiva, é imprescindível que algumas dimensões do trabalho com a álgebra estejam presentes nos processos de ensino e aprendizagem desde o ensino fundamental – anos iniciais, como as ideias de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade. No entanto, nessa fase, não se propõe o uso de letras para expressar regularidades, por mais simples que sejam. A relação dessa unidade temática com a de números é bastante evidente no trabalho com sequências (recursivas e repetitivas), seja na ação de completar uma sequência com elementos ausentes, seja na construção de sequências segundo uma determinada regra de formação (Brasil. MEC, 2018, p. 270).

O documento ressalta que, para os anos iniciais do ensino fundamental, “as habilidades matemáticas que os alunos devem desenvolver não podem ficar restritas à aprendizagem dos algoritmos das chamadas ‘quatro operações’, apesar de sua importância” (Brasil. MEC, 2018, p. 276).

Ao analisar a inserção da álgebra como uma das unidades temáticas do estudo da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental no documento preliminar à BNCC, Lima e Bianchini (2017) concordam com a proposição de começar mais cedo o trabalho com álgebra e enfatizam que isso não significa negligenciar o ensino de aritmética, mas sim a possibilidade de articular essas áreas, visto que “o pensamento algébrico também se desenvolve por meio da compreensão das relações, padrões e estruturas matemáticas, inicialmente da aritmética” (Lima; Bianchini, 2017, p. 202). A proposta do trabalho com regularidades, com o estabelecimento de relações e comparações entre expressões numéricas e padrões geométricos e com a noção de equivalência são alguns dos aspectos destacados pelos autores.

Em continuidade ao exposto, Favero e Manrique (2021, p. 8, grifos das autoras) analisaram a versão homologada em 2018 e afirmam que, na proposição do ensino de álgebra para os anos iniciais, “são enfatizadas a ideia de regularidade, as propriedades da igualdade, a generalização de padrões e a noção intuitiva de função. Não há a exigência do uso de letras e é sugerida a articulação com outras unidades temáticas”. As autoras sistematizaram as habilidades propostas para os anos iniciais que se relacionam com o desenvolvimento do pensamento algébrico e identificaram que essas não se encontram, afinal, restritas à unidade temática “Álgebra”. Além disso, observaram que o documento dá bastante atenção ao trabalho com padrões e regularidades, mas destacam que há excessiva centralização em sequências, ponderando que “é necessário explorar regularidades e padrões em outras situações também” (Favero; Manrique, 2021, p. 13).

Concordando com as análises mencionadas acima, consideramos que é preciso que os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental compreendam que o trabalho no sentido do desenvolvimento do pensamento algébrico não se reduz, portanto, àquilo que a BNCC apresenta como álgebra. É possível realizar propostas pedagógicas que mobilizem identificação, descrição e generalização de

padrões em atividades associadas à leitura, escrita, arte, educação física etc. No âmbito da matemática, muitas possibilidades se apresentam também nas unidades temáticas “números”, “geometria” e “grandezas e medidas”. Nesse sentido, é preciso atentar para o fato de que há um conjunto muito maior de atividades a serem desenvolvidas do que o documento induz a crer e, mais que isso, é fundamental que os professores compreendam que se trata, principalmente, de levar os alunos a pensarem de um certo modo. No trabalho em sala de aula, um dos primeiros desafios (e isso consta entre as habilidades propostas na BNCC⁴) é *identificar* padrões em situações variadas. Tendo sido capazes de identificar um padrão, os alunos podem *dar sequência*, completando com os termos que faltam ou indicando o elemento seguinte. Há, ainda, a necessidade de *descrever*, o que pode ser feito oralmente, e *registrar* o padrão identificado, o que pode ser feito com desenhos, símbolos ou outros recursos. Em qualquer idade, é importante valorizar o desenho como forma de registro; pouco a pouco, os alunos passam a ser capazes de traduzir esses raciocínios em linguagem mais formal.

Além das atividades destacadas pelos verbos mencionados no parágrafo anterior, criar padrões é também uma maneira de permitir que os alunos expressem diferentes possibilidades de pensar e, nesse sentido, avancem na capacidade de *generalizar*. Isso implica reconhecer que o trabalho com padrões nas aulas de Matemática não pode se tornar uma atividade mecânica e repetitiva de “complete as sequências”, visto que o ganho cognitivo é muito mais significativo quando o aluno passa da identificação dos padrões e sua reprodução intuitiva à compreensão da regra geral e à capacidade de *expressar os raciocínios* envolvidos na tarefa. Ou seja, é importante que a aula de Matemática com padrões seja um momento de fala, troca de ideias, resolução de problemas e observação das soluções dadas pelos colegas:

As tarefas com padrões dão aos estudantes oportunidades para observar e verbalizar as suas próprias generalizações e traduzi-las numa linguagem mais formal de acordo com a idade. E, se os professores não tiverem nas suas práticas o hábito de propor aos alunos tarefas para exprimir as suas próprias generalizações, então não haverá lugar para o pensamento matemático (Vale, 2012, p. 190).

No que se refere à identificação de padrões, ainda que possa parecer algo muito simples, é preciso observar que não se trata de uma habilidade automática. Os alunos partem do reconhecimento global e intuitivo de um padrão, mas precisam avançar na capacidade de identificar as partes que o constituem. Essa tarefa pode se mostrar bastante desafiadora para os alunos desse grupo etário. Por exemplo, diante de uma sequência como ♪♪♪♪♪♪♪♪, o mais comum é que não tenham dificuldade em identificar que se trata da alternância de duas unidades diferentes, ♪ e ♪♪; mas podem achar mais difícil perceber que ♪♪ constitui uma unidade em si, que se repete. Para que os alunos avancem no desenvolvimento do pensamento algébrico, é importante que eles sejam convidados não apenas a continuar uma sequência dada, mas a explicar o raciocínio que os levou a identificar

⁴ Para uma descrição detalhada das habilidades na BNCC que envolvem o desenvolvimento do pensamento algébrico para os anos iniciais do ensino fundamental, ver Favero e Manrique (2021).

o padrão e que permitiu continuar a sequência. É fundamental, ainda, que tenham ocasião para ouvir as explicações dos colegas, que podem ter outras compreensões em torno de um mesmo desafio. Zapatera Llinares (2017) indica que, diante de um problema que envolve a quantidade de mesas e cadeiras para uma festa infantil, as soluções propostas pelos alunos mobilizam estratégias variadas. De modo geral, os alunos começam adicionando mais mesas e cadeiras seguindo o modelo, mas têm dificuldade em apontar uma generalização do padrão que permita resolver o problema sem desenhar cada mesa e cadeira acrescentada. Segundo o autor, a generalização de padrões é uma das aprendizagens mais importantes:

A generalização consiste em passar do particular ao geral e em ver o geral no particular e a generalização de padrões implica 1) tomar consciência de uma propriedade comum, 2) generalizar essa propriedade a todos os termos da sequência e 3) usar essa propriedade comum para encontrar uma regra que permita calcular diretamente qualquer termo da sequência (Zapatera Llinares, 2017, p. 89, tradução nossa).

No caso das sequências recursivas, por exemplo, é interessante solicitar aos alunos que expressem oralmente ou por escrito, com suas próprias palavras, que regra eles notaram na sequência (por exemplo, a cada figura tem uma bolinha a mais).

Quando a proposta envolve resolução de problemas e comunicação de raciocínios, os alunos são, portanto, desafiados a observar que há mais de uma maneira de compreender um mesmo padrão e isso os impulsiona a flexibilizar os modos de pensar, condição essencial ao avanço de suas capacidades matemáticas. Como argumenta Vale (2012, p. 194-195),

O reconhecimento de padrões e a generalização através de regras que os próprios alunos podem formular, recorrendo à linguagem verbal e à simbologia matemática, permitindo que o ensino de álgebra se processe de modo gradual e ajude a desenvolver a capacidade de abstracção [é] essencial na aprendizagem Matemática.

Isso implica que os professores estabeleçam articulações entre diferentes áreas da Matemática, como propõe a BNCC, abrindo espaço para a diversificação dos modos de pensar, a identificação de estruturas matemáticas, o estabelecimento de relações, o recurso à simbolização:

O papel do professor neste processo é crucial. A forma como se apresenta uma tarefa ou como o questionamento é efectuado pode condicionar que uma simples tarefa aritmética se transforme numa tarefa algébrica, onde há espaço para construir padrões, conjecturar, generalizar e justificar factos e relações matemáticas. Blanton e Kaput (2005) consideram que o raciocínio algébrico pressupõe que os alunos, partindo da observação de um conjunto de evidências, generalizem ideias matemáticas através de argumentações, expressando-as de modos cada vez mais formais de acordo com a idade. Assim, a álgebra é vista como uma ferramenta para expressar tais generalizações (Vale, 2012, p. 187).

Não se trata, portanto, de simplesmente incorporar às aulas algumas atividades com sequências, e sim de criar desafios variados que envolvam momentos em que os alunos precisem explicar seus modos de pensar

e conhecer múltiplas possibilidades de raciocínio. Nesse sentido, como sugerem Blanton e Kaput (2005, p. 440, tradução nossa), “os professores da escola elementar devem desenvolver ‘olhos e ouvidos’ para a álgebra como um novo modo tanto de ver a Matemática que eles ensinam como de ouvir os estudantes pensando sobre ela”, ou seja, não basta propor exercícios ou atividades com padrões e regularidades, é preciso acompanhar e estimular os raciocínios. Daí a necessidade de autonomia e preparo do professor para criar atividades pedagógicas e situações de desafio matemático. Como ressalta Vale (2012, p. 184), “O professor ao longo da sua prática tem de efectuar um conjunto de decisões durante o processo de instrução que dependem de vários factores que afectam as suas acções, incluindo a forma de interpretar o currículo e seleccionar os materiais curriculares e estratégias adequados a utilizar”. Portanto, a BNCC não deve ser assumida como determinante da prática. É mais produtivo considerá-la como um recurso que abre interessantes possibilidades. Nacarato e Custódio (2018, p. 23) enfatizam esse ponto ao afirmar que o professor

[...] precisa garantir que as tarefas elaboradas coloquem o estudante num contexto investigativo que permita o levantamento de hipóteses, o diálogo em sala de aula e a elaboração de sínteses, pelos alunos e pelo professor. Assim, apenas a escolha das tarefas não é suficiente para que seja criado um ambiente de apropriação e de produção de conhecimentos, que viabilize o desenvolvimento do pensamento algébrico.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar as possibilidades pedagógicas para um ensino que favoreça o desenvolvimento do pensamento algébrico desde os primeiros anos de escolaridade. Pretendemos lançar um olhar para o potencial e o papel da ação de professores ao ensinar Matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em relação ao desenvolvimento do pensamento algébrico desde a primeira infância. Para isso, assumimos a BNCC como ponto de partida, tendo em vista que esse documento direciona o olhar de profissionais da educação para o assunto ao colocar álgebra como uma das unidades temáticas no ensino fundamental. Nossa proposta foi ampliar esse olhar também para a educação infantil, considerando que o pensamento algébrico, seguindo o que vários pesquisadores têm demonstrado, pode ser desenvolvido desde os primeiros anos, já no grupo dos bebês e das crianças bem pequenas. Houve, neste artigo, o esforço de mostrar as possibilidades do trabalho com padrões a partir das propostas que estão na BNCC para a educação infantil e, também, para os anos iniciais do ensino fundamental, inclusive fora do bloco temático álgebra.

Procuramos na literatura existente o aporte teórico para lançar a discussão acerca da importância do olhar competente de professores que atuam nos anos iniciais de escolarização para o trabalho pedagógico que

favoreça o desenvolvimento do pensamento algébrico. Chamamos a atenção para a necessidade de desenvolver nos profissionais que ensinam ou vão ensinar Matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a sensibilidade e o conhecimento necessário para perceber esse potencial nos campos de experiência e nas unidades temáticas, conforme consta na BNCC. Para compreender o assunto, é importante saber o que são padrões e de que forma essa noção está relacionada a regularidades, repetição e pensamento algébrico. Foram destacadas neste texto algumas conclusões de estudos recentes que indicam a relação entre o estudo dos padrões e o desenvolvimento do pensamento algébrico. Foram trazidas também contribuições de autores que evidenciam a relação entre o estudo de padrões e o avanço de competências matemáticas nos alunos. Importa notar que há melhora das capacidades de raciocínio e de comunicação de ideias mais abstratas em alunos que são desafiados desde pequenos a desenvolver atividades exploratórias com propostas que valorizam a criatividade e a resolução de problemas.

Buscamos aqui reunir estudos que propõem a introdução desse tema no trabalho com crianças e, nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que não se trata de incluir um assunto novo, e sim de desenvolver, por parte dos professores, um novo olhar para as atividades que são realizadas nessa etapa da escolarização para o ensino de Matemática. Isso nos conduziu à conclusão de que a formação do professor que ensina ou vai ensinar Matemática precisa levar esses aspectos em consideração. Houve um esforço no sentido de trazer algumas sugestões e exemplos de propostas pedagógicas para ilustrar as indicações que foram destacadas da BNCC, tanto para a educação infantil como para os anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

- BLANTON, M. L.; KAPUT, J. J. Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, v. 36, n. 5, p. 412-443, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CASTRO, E.; MOLINA, M. Desarrollo de pensamiento relacional mediante trabajo con igualdades numéricas en Aritmética básica. *Educación Matemática*, México, v. 19, n. 2, p. 67-94, agosto 2007.
- CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Duque de Caxias, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013.

DU PLESSIS, J. Early Algebra: repeating pattern and structural thinking at foundation phase. *South African Journal of Childhood Education*, Cape Town, v. 8, n. 2, p. 1-11, 2018.

FAVERO, D. C. B. P.; MANRIQUE, A. L. A abordagem do pensamento algébrico da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação Matemática: Revemat*, Florianópolis, v. 16, p. 1-17, 2021.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GINSBURG, H. P. *What young children know and need to learn about pattern and algebraic thinking?* Stanford, 2021. Disponível em: <<http://prek-math-te.stanford.edu/patterns-algebra/what-children-know-and-need-learn-about-patterns-and-algebraic-thinking>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LIMA, J. R. C.; BIANCHINI, B. L. A álgebra e o pensamento algébrico na proposta da Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do ensino fundamental. *Revista de Produção Discente em Educação Matemática*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 197-208, 2017.

MEIRELES, C. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar, 1967.

NACARATO, A. M.; CUSTÓDIO, I. A. (Org.). *O desenvolvimento do pensamento algébrico na educação básica: compartilhando propostas de sala de aula com o professor que ensina (ensinará) Matemática: grupo colaborativo em Matemática - Grucomat*. Brasília, DF: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018. (Coleção SBEM, 12).

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). *Principles and standards for school Mathematics*. Reston: NCTM, 2000.

OLIVEIRA, V.; PAULO, R. M. Entendendo e discutindo as possibilidades do ensino de Álgebra nos anos iniciais do ensino fundamental. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 75-95, 2019.

PIXABAY. *[Hexágono]*. [S. l.], 2015. Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/illustrations/hex%3a1gono-hex-grade-abstract-design-866195/>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

STEEN, L. The science of patterns. *Science*, [s. l.], v. 240, p. 611-616, 1988.

TAYLOR, S.; SHARRATT, N. *Quando nasce um monstro*. São Paulo: Moderna, 2009.

VALE, I. As tarefas de padrões na aula de matemática: um desafio para professores e alunos. *Interacções*, Santarém, v. 8, n. 20, p. 181-207, 2012.

VALENTE, W. R.; SILVA, M. C. L. História da educação matemática no curso primário e formação de professores no Brasil. *Revista História da Educação*, Porto Alegre, v. 20, p. 1-30, 2020.

ZAPATERA LLINARES, A. Cómo alumnos de educación primaria resuelven problemas de generalización de patrones: una trayectoria de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, México, v. 20, n. 3, p. 87-114, 2017.

ZAZKIS, R.; LILJEDAHL, P. Generalization of patterns: the tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics*, [s. l], n. 49, p. 379-402, 2002.

Recebido em 24 de setembro de 2021.

Aprovado em 16 de maio 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública

Deusodete Rita da Silva Aimi^{I,II}

Filomena Maria Arruda Monteiro^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4913>

Resumo

Este texto reflete sobre uma investigação cuja questão central é como professores iniciantes constroem sua profissionalidade docente diante de tensões vividas no contexto da escola pública. O objetivo principal é compreender, por meio de narrativas, como eles vão produzindo sentidos e significados acerca das experiências docentes. A investigação pautou-se na metodologia da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly e envolveu quatro participantes de três escolas públicas. Foram utilizados entrevista, memorial, conversas, textos de *blog*, caderno de registro e notas de campo da pesquisadora. Os sentidos construídos foram sistematizados com base em reflexões sobre: espaço físico, solidão e outros sentimentos, ambiente hostil, indisciplina, falta de apoio e acompanhamento. As análises destacaram o complexo processo de tornar-se professor no contexto da escola pública, dialogando com as questões formativas, experienciadas na transição entre deixar de ser aluno para tornar-se professor. É vivenciando as tensões desse período de iniciação que as aprendizagens possibilitam a construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; escola pública; experiência.

^I Secretaria Municipal de Educação de Vilhena (RO). Vilhena, Rondônia, Brasil. E-mail: <deusodetersa@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7861-8834>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Guiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: <filarruda@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2991-7416>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

Abstract

Professional development of beginner teachers: tensions experienced in the context of the public school

This text reflects on an investigation about the central question of how beginner teachers develop their professionalism in the face of tensions experienced in the context of the public school. The main objective is to comprehend, through narratives, how beginner teachers construct meaning related to teaching experiences. This investigation is based on Clandinin and Connelly's methodology of narrative research and involved four participants from three public schools. An interview, memorial, conversations, blog posts, and the researcher's record notebook and field notes were used to compose the field texts. The meanings constructed were systematized with basis on reflections about: physical space, loneliness and other feelings, hostile environment, indiscipline, lack of support and follow-up. The analysis highlights the complex process of becoming a teacher in the context of the public school, dialoguing with formative issues, that one lives through in the transition between no longer being a student and becoming a teacher. It is in the face of the tensions of this period that learning enables the construction of new knowledge.

Keywords: experience; professional development; public school.

Resumen

Desarrollo profesional de profesores principiantes: tensiones vivenciadas en el contexto de la escuela pública

Este texto reflexiona sobre una investigación cuya pregunta central es cómo los docentes principiantes construyen su profesionalismo docente frente a las tensiones vividas en el contexto de la escuela pública. El objetivo principal es comprender, por medio de las narrativas, cómo producen sentidos y significados sobre las experiencias docentes. La investigación se basó en la metodología de investigación narrativa de Clandinin y Connelly e involucró a cuatro participantes de tres escuelas públicas. Se utilizaron entrevista, memorial, conversaciones, textos de blog, cuaderno de registro y notas de campo de la investigadora. Los significados construidos fueron sistematizados a partir de reflexiones sobre: espacio físico, soledad y otros sentimientos, ambiente hostil, indisciplina, falta de apoyo y seguimiento. Los análisis destacaron el complejo proceso de convertirse en docente en el contexto de la escuela pública, dialogando con las cuestiones formativas, vividas en la transición de estudiante a docente. Es experimentando las tensiones de este período iniciático que los aprendizajes posibilitan la construcción de nuevos conocimientos.

Palabras clave: desarrollo profesional; escuela pública; experiencia.

Introdução

El proceso de inserción a la docencia ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador (“aterriza como puedas”) o la del nadador (“nada o ahógate”). (Zidán, 2016).

Tomando a epígrafe citada como inspiração, e na busca por compreender como os professores se constituem no período de iniciação à docência, apresentamos neste artigo resultados de uma investigação realizada entre os anos de 2017 e 2019, durante o percurso de doutoramento de uma das autoras do texto¹. Tendo como paisagem três escolas públicas de ensino fundamental situadas na capital de um dos estados brasileiros e adotando como referencial teórico o desenvolvimento profissional docente, buscamos elucidar a seguinte questão: como professores em início da docência vão construindo a profissionalidade docente diante das tensões experienciadas no contexto da escola pública?

Para isso, definimos como objetivo geral da pesquisa: compreender, por meio das narrativas, como os professores iniciantes vão produzindo sentidos, apropriando-se e compartilhando significados sobre as experiências da docência; e como objetivos específicos: a) identificar as aprendizagens na docência no contexto da escola pública; e b) conhecer as experiências profissionais vivenciadas pelos professores no contexto escolar.

Uma das justificativas para a escolha da temática está relacionada às experiências vivenciadas pela autora principal do texto em seu contexto de trabalho, sobretudo no período em que atuou como coordenadora pedagógica, acompanhando outras professoras em uma escola pública de educação infantil e percebendo de perto as dores, as angústias e os desafios de um grupo de professoras iniciantes.

A pesquisa foi desenvolvida com a colaboração de quatro participantes, sendo todos professores egressos do curso de Pedagogia de uma universidade pública que iniciaram sua atuação após realizarem um concurso e serem efetivados como docentes dos anos iniciais na rede pública municipal. O presente texto foi construído com base nas contribuições de autores como: Contreras Domingo (2012), Day (2001), Dewey (1976; 1979; 2010), García (1998; 1999; 2009; 2010), Mizukami *et al.* (2002), Nóvoa (2009) e Shulman (2005; 2014), entre outros que possibilitaram um aprofundamento em torno das questões que circundam essa temática e ajudam a ampliar o olhar para esse período da constituição profissional.

Os resultados obtidos com a investigação e os sentidos construídos com base na leitura e na análise dos textos de campo produzidos com os participantes serão apresentados em torno das *tensões experienciadas no contexto da escola*: espaço físico, solidão e outros sentimentos, ambiente hostil, indisciplina, falta de apoio e acompanhamento. Vale destacar que as tensões elencadas foram assim intituladas em virtude do processo de construção dos textos de campo e do modo como emergiram durante os diálogos entre participantes e pesquisadora. Dessa maneira, ao longo da realização da investigação, confirmamos que os professores e as professoras

¹ O texto apresenta dados de uma investigação realizada durante o percurso do doutorado de AIMI, Deusodete Rita da Silva. *Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública*, 2019. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2019. A investigação contou com a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa.

têm muito a falar sobre seu processo de desenvolvimento profissional, principalmente quando consideramos o que diz respeito aos sentimentos que lhes acometem nesse período.

Dialogando com os sentidos sobre o início da docência

Ao iniciarmos as reflexões a respeito de como compomos sentidos sobre o início da docência, notamos que esse não é um assunto superado. Autores como García (1998), Imbernón (2010) e Nono (2011) vêm, nos últimos anos, discutindo questões que envolvem os diversos problemas, desafios, expectativas, necessidades e dilemas que ocorrem durante os diferentes momentos da carreira profissional. O conhecimento que os professores vão desenvolvendo ao longo desse período é dinâmico e não estático.

As leituras e reflexões realizadas até a escrita deste texto nos proporcionaram muitos modos de olhar para a trajetória em que o professor se constitui ao longo da vida e dos processos de formação dos quais escolhe participar. Ainda no início da investigação, com base na leitura de um texto de Diniz-Pereira (2015), percebemos que, desde quando pisamos na escola pela primeira vez, começamos um processo de formação e constituição profissional, pois temos o privilégio de vivenciar experiências nesse espaço muito cedo, espaço que mais tarde se constituirá nosso ambiente de trabalho.

As leituras de autores como Alarcão (2005; 2007), García (1999, 2009), Day (2001), Mizukami (2006), Monteiro (2017) e Zeichner (1993; 1995; 2008), entre outros, trouxeram possibilidades de refletir sobre o importante papel da formação inicial, pois é nessa fase que o professor toma conhecimento de todo o arcabouço teórico necessário ao fazer docente; por isso, é preciso ter clareza de que no período da formação inicial os professores não devem receber conhecimentos em forma de produtos acabados e suficientes, para que simplesmente os possam colocar em prática.

Diante da reflexão sobre como os professores aprendem a ser professores, encontramos nos textos de Contreras Domingo, Quiles-Fernández e Paredes Santín (2019) uma descrição que chama a atenção, pois, para eles, tornar-se professor é um modo de vida, baseado em quem somos e em quem vamos nos tornando nesse processo. Sendo assim, ao nos constituirmos professores, procuramos dar sentido à nossa vida, não basta ter conhecimentos profissionais dissociados do sentido e da composição da própria vida, visto que não se trata apenas de misturar os aspectos que são do campo pessoal e das competências profissionais. Podemos dizer que é mais o modo como conduzimos nossas vidas, como elaboramos e reelaboramos nossas histórias pessoais para reunir compromissos da profissão docente que abraçamos e convertê-los em ações e decisões no exercício da profissão (Contreras Domingo; Quiles-Fernández; Paredes Santín, 2019).

Os autores citados nos ajudam a pensar a formação dos professores, ainda durante a graduação, considerando que a vida daqueles que ali se

preparam para a docência deve ser cuidada e acolhida com escuta respeitosa para que depois possam reconhecer e cuidar da vida que acontece na escola. É preciso buscar uma formação docente mais humana, acolhedora e, acima de tudo, preocupada em escutar, em acompanhar os que se encontram em formação, pois assim poderão começar a ouvir, acolher e escutar seus alunos e a criar novas histórias com eles (Contreras Domingo; Quiles-Fernández; Paredes Santín, 2019).

É preciso compreender que esse é um processo que acontece de forma gradativa, “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o desenvolvimento profissional docente” (García, 2009, p. 7).

Em um de seus livros, Day (2001, p. 21) destaca que o “desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto e indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola”, e acrescenta que estas contribuirão para melhorar a qualidade da educação executada em sala de aula.

Assim, é possível dizer que o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências de aprendizagem, incluindo as vivenciadas em vários momentos de formação, abrangendo, ainda, situações vivenciadas como alunos em suas quase 12 mil horas com os professores ao longo da vida (Diniz-Pereira, 2015).

A realização da pesquisa com fundamento nas narrativas dos professores participantes levou-nos a levantar questões relacionadas ao conhecimento necessário para a docência, pois, mesmo sabendo que a formação para a docência se dá ao longo de toda uma vida, sentimos necessidade de entender melhor qual a natureza desses saberes. Buscamos, em autores como Shulman (2014), reflexões que possibilitassem compreender melhor as proposições de que os professores precisam adquirir uma “base de conhecimentos” para o exercício da docência.

Além de refletir sobre as questões colocadas por esse autor, procuramos compreender em que contextos e em quais condições ele chega a essa base de conhecimentos. Shulman (2014, p. 205) incita-nos a pensar: “Há mesmo muita coisa que é preciso saber para ensinar?” Em vez disso, a pergunta deveria expressar nosso espanto: “Como é possível aprender tudo que é preciso saber sobre o ensino durante o breve período destinado à formação de professores?”.

Shulman aponta que o conhecimento pedagógico do conteúdo é muito provavelmente o que melhor distingue a compreensão de um professor especialista. Mizukami (2004, p. 39), ao escrever sobre a base de conhecimento para o exercício da docência, também destaca que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um tipo de conhecimento que é “construído constantemente pelo professor ao ensinar a matéria e que é enriquecido e melhorado quando se amalgamam os outros tipos de conhecimentos explicitados na base”. A autora diz, ainda, que isso é uma forma de conhecimento específico do conteúdo e que inclui a compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica, assim como os princípios e as técnicas necessárias para tal ensino.

Ao discorrer sobre tais questões, percebemos que essa base de conhecimentos é entendida com apoio na ideia de desenvolvimento profissional e vai construindo-se no decorrer da carreira, evidenciando que, na formação inicial, ela não poderá ser percebida de forma plenamente desenvolvida, mas apenas em seus processos iniciais de desenvolvimento, em um movimento processual que a levará ao aprofundamento, à diversificação e à flexibilização a partir da experiência profissional refletida e objetivada ao longo da carreira (Mariani; Monteiro, 2016).

As experiências vivenciadas nesta investigação nos desafiaram a olhar para esse momento do desenvolvimento profissional docente – a iniciação à docência – com muito mais cuidado do que se fazia antes, até mesmo porque o tema tem se constituído uma preocupação crescente entre pesquisadores que investigam a formação de professores, como Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), García (1999; 2009; 2010), Mizukami (2004), Nono (2011), Nóvoa (2008; 2009; 2011), Papi e Martins (2010), Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Zidán (2016), entre outros, os quais afirmam ser essa uma questão suscitada em vários países da América Latina, Canadá, França e outros, há mais de 50 anos.

García (2010) enfatiza que o período de iniciação à docência representa o ritual que deve permitir que a cultura docente seja transmitida ao professor iniciante – conhecimentos, modelos, símbolos da profissão –, bem como a adaptação dele ao ambiente social em que realiza sua atividade profissional. As experiências vivenciadas nos possibilitam inferir que nem sempre é fácil, principalmente quando o ambiente não coincide com as características desse professor (García, 2010).

Assim, compreendemos que é preciso pensar as questões que envolvem as tensões em torno da oferta da formação inicial e as primeiras experiências dos professores, pois em muitos momentos foi possível perceber que o problema é tratado como se fosse um “divórcio entre a teoria e a prática” e que, principalmente, tem sido acentuado por “uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas” (García, 2009, p. 13), entre outros aspectos.

O desenvolvimento do estudo tem como base as discussões sobre a metodologia de *pesquisa narrativa* e as questões que envolvem seu desenvolvimento, pois o modo como a investigação foi realizada também diz muito sobre as experiências vivenciadas com os seus participantes.

Percurso metodológico: considerações sobre pesquisa narrativa

A escolha pela metodologia de pesquisa se deu em virtude do interesse e da busca por uma modalidade que, “não negligenciando o rigor e a profundidade da produção do conhecimento, seja capaz de romper com a perspectiva mais formalista de pesquisa”, possibilitando a construção de novos conhecimentos baseada na experiência vivenciada com os professores em seu local de atuação, a escola, considerando “a subjetividade das relações e das percepções daqueles que vivem as contradições cotidianas

que envolvem o processo ensino-aprendizagem” (Mariani; Monteiro, 2016, p. 113).

Ainda sobre a escolha da metodologia, uma das questões que trouxeram inquietações durante o percurso foi considerar a narrativa como método e como fenômeno. Inicialmente, buscando sempre obras que ajudassem a confirmar a escolha, encontramos os autores Telles (1999) e Mello (2004), que, como Clandinin e Connelly, (2015, p. 48) dizem que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, ele é o “fenômeno e, também, o método das ciências sociais”.

Um aspecto que nos chamou a atenção nessa proposta é o destaque que esses autores dão às pessoas nesse modo de investigar, para eles uma das “tensões mais fortes e sempre presentes”. Por isso, precisamos ter clareza de como concebemos “o lugar das pessoas na pesquisa”, salientando que “na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como corporificação de histórias vividas” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 77).

Tomamos também como referência as contribuições de Dewey (1976) sobre o conceito de “experiência”, pois, ao seguir as contribuições de Clandinin e Connelly (2015), observamos que a teoria de Dewey é fundacional para a pesquisa narrativa. Encontramos nesse autor a definição do termo “experiência” e seu “*continuum* experiencial”. Com fundamento nos termos posição, continuidade e interação, apresentados por Dewey, Clandinin e Connelly definem um novo termo, o “espaço tridimensional”, que é para a pesquisa narrativa uma base para pensar o contexto, as pessoas e o tempo no desenvolvimento de uma investigação.

Compreender o que Dewey nos apresenta como “experiência” é uma das ações primeiras de pesquisadores narrativos, pois é mediante essa compreensão que fomos também tecendo novos significados para o que nos foi revelado pelos professores participantes do estudo.

Clandinin e Connelly (2015) assumem que um dos critérios da experiência é a continuidade, nomeadamente a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências. Ainda citando Dewey, destacamos que nesse processo é possível perceber que há situações de experiências que despertam a “curiosidade, fortalecem a iniciativa e suscitam desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa onde for preciso no futuro”. Assim sendo, “a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde ela se move” (Dewey, 1976, p. 79).

Assim, inspirados pelas contribuições de Clandinin e Connelly (2015) e pelo conceito de experiência de Dewey (1976), entre outros, realizamos a investigação com quatro professores, aqui nomeados Carlos, Luiz, Rosa e Suze, que são iniciantes no exercício da docência. Eles concluíram seus estudos entre os anos de 2015 e 2016 e imediatamente foram aprovados em um concurso para atuar em escolas públicas de uma rede municipal de educação. Uma das justificativas para a escolha desses professores está relacionada ao fato de que todos concluíram o curso na mesma universidade pública e na mesma turma.

Carlos e Rosa são os mais velhos e já vivenciaram outras profissões antes da docência, enquanto Luiz e Suze são os mais jovens e encontraram na docência sua principal experiência profissional. Um fato importante a ser destacado é que Carlos e Luiz atuam na mesma escola. Os quatro participantes, mais do que estarem juntos durante a pesquisa, fazem parte da escrita das narrativas, sendo nomeados de modo a manter o sigilo da identidade.

Quanto aos textos de campo, ou às narrativas dos participantes, foram construídos desde o início de março de 2017 até dezembro de 2018. Para a composição deles, que, tomados em seu conjunto, constroem a narrativa de cada participante, foram utilizados: entrevista narrativa, memorial elaborado no curso de graduação, conversas informais, textos e áudios produzidos e enviados pela plataforma *WhatsApp* e textos produzidos pelos professores: publicações em *blog*, caderno de registro e notas de campo da pesquisadora. Destacamos que, no momento em que esses textos foram produzidos, uma nova etapa da investigação foi iniciada, a leitura e a análise dos textos, num constante ir e vir entre as narrativas dos professores e as contribuições dos teóricos mencionados aqui.

Quanto à questão da "paisagem" da pesquisa, ressaltamos que as três escolas frequentadas, denominadas aqui como "Escola da rua Caldas Novas", "Escola da rua Dourada" e "Escola da rua Atalaia", não foram selecionadas previamente, figurando como local de trabalho dos participantes. Um pouco mais dessa paisagem será mostrado juntamente com as narrativas dos professores.

Apresentamos, a seguir, as análises dos textos de campo ou, como vemos em Clandinin e Connelly (2015), os sentidos construídos da e na pesquisa, bem como as percepções ao longo desse caminho. Decidimos por apresentar as narrativas dos professores considerando cada participante com suas peculiaridades e os sentidos construídos, de modo que possamos compreender o caminho percorrido por eles.

Compondo sentidos sobre as experiências: tensões evidenciadas no percurso da investigação

Compor sentidos sobre as experiências dos professores foi, desde o início da investigação, um ponto de tensão, principalmente pela identificação com o que Clandinin e Connelly (2015, p. 176) destacam sobre apaixonar-se pelos participantes e, assim sendo, por estarmos tão apaixonadas, não poderíamos perder nada dos textos de campo.

Com o amparo desses autores, percebemos, então, que uma pesquisadora narrativa tem de ter a clareza, a compreensão, de que é preciso:

[...] escrever sobre pessoas, lugares e coisas "em transformação" mais do que "estáticos". [...] O texto de pesquisa narrativo é fundamentalmente um texto temporal – a respeito do que tem sido o que é agora, e o que está se tornando. O escritor precisa encontrar formas de escrever um texto que está "em um lugar", não abstrato, mas situado. (Clandinin; Connelly, 2015, p. 194).

Ao longo do percurso, foi possível buscar os suportes para a construção dessa grande narrativa que aqui se materializa. Com eles, elaboramos o entendimento sobre vários aspectos e peculiaridades da escrita, sempre considerando as preocupações quanto à questão da forma para os textos de pesquisa narrativa, e, nesse movimento de a todo momento voltar à teoria para nos entendermos nesse processo, apresentamos as tensões evidenciadas na investigação.

Tensões experienciadas no contexto da escola

Fui para minha sala de aula com meu novelo de linha verde e os formulários de avaliação diagnóstica e muita, muita fé, mas fé não dá aula, então, nesse caso, eu teria que resolver isso. A professora Carla acompanhou-me até a sala, apresentou-me aos alunos e saiu. Pronto, agora, eram eles e eu (Carlos).

Inspiradas por esse trecho da narrativa de Carlos, um dos participantes, apresentamos os sentidos construídos durante a investigação. As narrativas foram organizadas considerando estes aspectos, que em uma pesquisa formalista são intitulados categorias de análise: *espaço físico; solidão e outros sentimentos; ambiente hostil; indisciplina; falta de apoio e acompanhamento*. Tais aspectos foram selecionados por emergirem de forma expressiva nas narrativas de todos os participantes e, por isso, foram considerados verdadeiras “tensões” no processo de constituição profissional. Destacamos, ainda, que as narrativas não estão apresentadas cronologicamente: elas se deslocam num espaço-tempo de acordo com a organização realizada segundo os temas da pesquisa.

- Espaço físico

As narrativas que envolvem reflexões sobre as tensões relacionadas ao espaço físico da escola perpassam todos os textos de campo, pois, sempre que os professores se sentiam à vontade para falar dos desafios que vinham vivenciando, logo os relatos sobre os espaços físicos da escola acabavam tomando toda a conversa. Vale destacar que para Rosa e Suze essas questões foram mais latentes do que para Carlos e Luiz.

Ao iniciar os diálogos com a professora Suze, identificamos em seu relato que os desafios do contexto foram se intensificando com o passar dos dias, ou ela foi se sentindo mais afetada com a questão da inexistência de espaços adequados para realizar suas atividades, principalmente por se tratar de uma escola muito antiga, construída em um tempo no qual não se exigia muito das construções públicas.

Além de ter que dar conta de todos os desafios de ser professora iniciante da educação básica em uma escola com vários problemas relacionados às concepções pedagógicas para a educação infantil, Suze ainda se via desafiada a lidar com a ausência de espaços adequados. Os espaços

de uma escola não são simples arranjos físicos, são também arranjos conceituais e carregados de símbolos; assim sendo, constituem-se campos nos quais e com os quais aqueles que os habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Se uma escola possui espaços duros, fechados, vai receber dos alunos que são atendidos o mesmo: emoções duras, fechadas e pesadas como o concreto que cobre o chão. Como qualquer outra linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta, requerendo atenção (Cunha, 2005).

As narrativas envolvendo reflexões sobre o espaço de trabalho também foram temas invocados por Rosa. Em uma das primeiras vezes em que nos falamos, levou-nos até sua nova sala de aula, pois como a escola em que trabalha estava interditada pela vigilância sanitária, o local onde exercia sua ação docente não era propriamente uma sala de aula, mas uma espécie de varanda em uma área externa. Bem próxima à sala dela, ficava a quadra de esportes, que naquele momento cumpria outra função, uma vez que foram construídas nela quatro salas provisórias para atender aos alunos do 6º ao 9º ano.

As salas de Rosa e de outra professora do 1º ano eram as mais frágeis, no sentido estrutural: sem muitas opções, foi escolhido para alojar a sala de Rosa um espaço que antes era usado para atividades recreativas, o qual foi separado por uma parede que só é totalmente fechada até a altura do quadro branco; do quadro para cima, a parede foi construída com espaços entre os tijolos, o que fazia com que o barulho das duas salas fosse compartilhado. Rosa e outros professores vivem às voltas com os problemas originados por essa situação e não conseguem concentrar a atenção nas atividades pertinentes ao currículo da turma.

Rosa, em nossos primeiros encontros, demonstrava sempre ser uma fortaleza, sem reclamar das difíceis condições de trabalho, mas, como já estivemos em seu lugar, sabemos que as dificuldades existentes nesse espaço afetam muito o professor; na verdade, afetam todos os professores, mas os iniciantes são, de fato, os que experimentam esses problemas com uma dose maior de incertezas porque têm menos referências e mecanismos para lidar com essas situações (Vaillant, 2009).

Para além dos problemas com os espaços na escola, os participantes da pesquisa passam por vários desafios, visto que a iniciação à docência é realmente um período diferenciado no caminho de transformação de um docente. "Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, mas tem um caráter distintivo e determinante" (Vaillant; García, 2012, p. 125).

- Solidão, isolamento e outros sentimentos

A solidão foi um dos sentimentos que mais apareceu nas narrativas dos professores. São as mulheres, Rosa e Suze, que apresentaram as narrativas mais carregadas desses desafios. Rosa demonstrou muita segurança e,

durante o decorrer da pesquisa, começou a falar de forma muito discreta sobre suas dificuldades: "O que angustia a gente é saber se está indo no caminho certo ou não, porque a gente tem uma grande responsabilidade". É interessante perceber que, mesmo diante de todos os saberes que já trazia consigo nesse período de iniciação à docência, ela sentiu falta desse apoio, pois possui clareza de que tem ainda muito mais a aprender (Roldão, 2007).

Rosa, como Suze, sofre com o isolamento, que, conforme apontam Fullan e Hargreaves (2001), além de instituído historicamente no cotidiano do professor, é sempre revigorado com uma sobrecarga de trabalho e, no caso de Rosa, a forma como se configurou a sua chegada nessa unidade escolar.

Como Rosa, Carlos, que trabalha na Escola da rua Caldas Novas, também trouxe o sentimento de estar sozinho diante dos desafios e até mesmo das alegrias da profissão.

A gente fez a avaliação diagnóstica por causa do final do bimestre, é uma avaliação insuficiente, mas não vem ao caso. E assim, quando você vira a página assim do caderno, né? Aí você vê o avanço do menino, né? Não adianta você chamar o colega para mostrar... Não adianta falar em casa também, porque não adianta. Ninguém está interessado nisso, se o menino está aprendendo, ele tem que aprender mesmo, as pessoas pensam assim, né?, mas eles não sabem o que a gente está fazendo aqui, eles não entendem e aí fica assim, é coisa sua, é um momento seu. (Carlos).

A narrativa de Carlos nos faz viajar no tempo e nos possibilita reviver as primeiras experiências de docência, em um movimento introspectivo e, simultaneamente, extrospectivo que nos faz voltar no tempo e reviver as experiências da primeira sala de aula (Clandinin; Connelly, 2015).

- Ambiente hostil

Suze foi a participante que primeiro falou sobre as relações no ambiente de trabalho. Assim que assinou os termos de efetivação do concurso, sentiu-se emocionada; primeiro, porque precisava trabalhar e, segundo, por ser essa uma experiência pela qual esperava muito. Entretanto, ao chegar à escola escolhida, não foi bem recebida. Disseram que não tinha vaga e, mesmo ela tendo certeza de que existia uma vaga naquela instituição, eles a devolveram para uma nova lotação.

Ela conta da frustração e do sentimento de rejeição, pois quando voltou ao órgão responsável confirmou novamente a existência da vaga, mas nesse momento não desejava mais insistir em permanecer num local onde não tinha sido bem recepcionada. Ela relata que se sentiu rejeitada e ficou sem saber para onde ir, porque as outras escolas não estavam situadas nas proximidades de sua residência. Ao contar, retoma toda a angústia daquele dia e se emociona. Ao se emocionar, envergonha-se e pede desculpas, dizendo que não deveria se expor tanto, mas que esse episódio marcou o seu início na docência.

A professora Rosa, talvez a iniciante mais experiente entre os quatro participantes, quando sentiu segurança para falar sobre sua chegada à escola, contou que a primeira impressão que teve de alguns colegas foi tão atemorizante que decidiu se isolar, não interagir com os colegas mais antigos da escola, tendo recebido tanta hostilidade que tinha medo até de cumprimentar as pessoas. Novamente recorremos a García que, ao escrever sobre os desafios vivenciados pelo professor iniciante, pontua que este mais parece um estrangeiro que muitas vezes não está familiarizado com as regras e normas internas aceitas no ambiente escolar, o imigrante que deixou uma cultura familiar para se mudar para outra que lhe pareceu atraente, mas descobre-se repellido pelos integrantes dessa nova cultura (García, 2010).

Analisar os relatos de Rosa nos faz retomar os textos de Nono (2011, p. 32), principalmente quando a autora aborda os desafios vivenciados pelos professores iniciantes e entre eles destaca "o constrangimento institucional" a que são submetidos nesse período e as consequências que trarão para esse profissional. Freitas (2000) concebe tal situação como perversa, pois os colegas de trabalho impingem ao iniciante um sofrimento desnecessário.

Aos poucos, percebemos que Rosa vai ficando mais segura e desabafa: "Foi uma etapa muito difícil". Em outra ocasião, diz: "Ficou um clima tão ruim que alguns professores não nos respondiam nem um bom dia", algo bem complicado, pois "se não quisessem ser gentis, que fossem educados pelo menos, né?". Em seguida, ela fala sobre os momentos em que precisou de ajuda e chegou a procurar suporte para a elaboração dos planos de aula, percebendo que necessitava de alguma orientação, uma vez que cada escola tem seu jeito de fazer, porém, quando ia falar com a coordenadora, ouvia: "Mas vocês já não viram isso na faculdade?" ou "Perguntando de novo? Mas você não passou no concurso?".

O que mais chama a atenção no relato de Rosa, e do não acolhimento, é que em vez de a escola ganhar com a presença de uma profissional que tem bagagem e pode contribuir, e até complementar, ajudar outros colegas, por não se sentir acolhida nesse espaço, a professora coloca-se em posição de defesa, de alerta, pois teme receber críticas e, com isso, o tempo todo se mantém nessa vigilância, de ser aquela que tem que apresentar os melhores resultados.

- Indisciplina

As reflexões referentes à ocorrência da indisciplina dos alunos também figuraram como um assunto recorrente em nossas narrativas: todos eles trouxeram questões relacionadas a essa temática, alguns mais, outros menos, mas todos teceram reflexões sobre como lidaram ou não conseguiram lidar com esse fenômeno que acomete muitos professores na escola.

Carlos foi, talvez, quem menos trouxe queixas sobre a indisciplina dos alunos, apenas no início da investigação, quando relatou algumas de suas pesquisas sobre o assunto:

Então eu descobri isso, há sim crianças muito indisciplinadas, com muita dificuldade para ouvir, com muita dificuldade para cumprir regras, o que fazer, né? Eu já não estava mais aqui para pegar os dois mil lá da prefeitura, eu estava aqui para aprender a ser professor, entende? Então, como fazer? (Carlos).

Ao apresentar as perguntas, Carlos começa a narrar suas desventuras buscando descobrir como lidar com a indisciplina dos alunos:

Aí eu me lembro bem de uma menina chamada Elena, estava assim, na minha mesa, aqui assim, aqui no cantinho, a menina entrou naquele cantinho e ninguém tirava dali, não saía de lá, por mais que você tentasse, falei duro, falei, falei com amor, falei com carinho, falei sem carinho e ela não saía, aí aquele negócio dessa garotinha me deu assim uma ideia sabe. Eu pensei: rapaz, eu vou resolver o problema dessa aluna hoje. (Carlos).

Carlos conta que, assim que a aula terminou, esperou que todos fossem embora, depois, pegou sua moto e o endereço da menina Elena e foi à casa dela: "Quando eu cheguei na porta da casa da Elena e bati palma... assim, quando ela me viu, ela levou um susto muito grande. Como se dissesse: 'No meu território? No meu espaço?'".

A narrativa de Carlos sinaliza algo que não demoraríamos mesmo para identificar: o quanto se envolve com os assuntos relacionados aos seus alunos e o quanto ele sofre com situações de descaso com a educação:

A mãe veio também, aí eu falei assim: bom dia, a senhora me conhece? Ela falou assim: não, eu não o conheço. Mas a senhora devia me conhecer porque já tem três meses que eu sou professor da sua filha. Ah, você é professor da Elena? E, a partir da minha afirmação, me convidou para entrar. Me sentei num lugar, e aí fui tomar um café, a Elena ficou por ali, né? Aí a Elena ficou esperando a hora em que eu iria fazer o relato da indisciplina, eu acho que ela esperava aquilo com muita aflição. Que horas ele vai falar? E eu já estava preparado para não falar, pois na minha cabeça eu já tinha formado isso: não vou falar. (Carlos).

Enquanto vai contando, vai criando esse suspense que é típico de alguém que já entende como prender a atenção quando se conta um caso. "A senhora tem livros em casa? Tem livros de histórias infantis, de literatura infantil para ela?" Carlos conta que a mãe respondeu que não tinha, mas ele não se deu por satisfeito, perguntou para a menina também e, diante da negativa das duas: "abri a mochila e peguei uma coleção de livros Contos Clássicos: 'Este livro aqui é pra você e estes outros você entrega para o professor só quando você cansar deles, eles não são seus, eles são meus, mas eles vão ficar com você'".

Foi como tirar a indisciplina da aluna com a mão, foi como se tivesse feito assim um trabalho, assim um parafuso apertado e tirado. Ela ficou comigo até o final do ano assim, ela ficava pertinho de mim. E aí eu fiquei quieto, né? Não sabia se podia visitar as crianças, então eu comecei fazer minhas visitas clandestinas, sozinho, fui pegando os endereços e as crianças falavam: o senhor ainda não foi lá em casa... e lá em casa e não foi... e eu comecei a andar no bairro, pegava a moto e saía andando, ia lá para poder saber por que não apareceram na escola. (Carlos)

Carlos nos fez retomar as contribuições de Roldão, porque, como essa autora destaca, ele demonstra dominar um saber:

[...] que integra e mobiliza, operando a convergência que permite ajustá-lo a cada situação, é sim alguma coisa de específico, que se afasta do mero domínio dos conteúdos como da simples ação relacional e interpessoal. (Roldão, 2007, p. 101).

- Falta de apoio e acompanhamento

Uma das maiores queixas não verbalizadas nas narrativas está relacionada a esse tão necessário apoio e acompanhamento no período da iniciação à docência. Suze começa nossa primeira narrativa com a seguinte frase: "Você quer ouvir sobre choque de realidade? Eu vou te dizer o que é choque de realidade", fazendo relação com os desafios que vivenciou ao assumir a sala de aula do 1º ano do ensino fundamental. Ao utilizar o termo "choque de realidade", Suze demonstra que, de algum modo, sabe que o início da docência é esse momento de se encontrar com o novo, que, para muitos, é mesmo assustador. Assim como Nono (2011), que, inspirada em Veenman (1984), afirma que a "transição da formação inicial dos professores para o primeiro trabalho de docente pode ser dramática e traumática" (Nono, 2011, p. 21). Suze segue seu relato que mais se parece com uma denúncia:

Eu passei no concurso, em uma semana eu estava na faculdade e pronto, vamos lá assumir o concurso, no outro dia, assinei o papelzinho numa segunda à tarde e na terça eu estava na escola, sem atividades, sem nada, não conhecia a outra professora nem ninguém. (Suze).

E segue dizendo, quase sem respirar: "Eu lembro que fui improvisando porque não conhecia a proposta da escola nem os projetos que estavam trabalhando. [...] tive muita resistência das crianças no começo". Suze fala e logo nos olha como se estivesse preocupada com o julgamento. Em vários momentos de nossas conversas, pedimos para Suze comentar como era a sua relação com a coordenadora:

Olha, sobre o suporte pedagógico, é assim: a coordenadora me auxilia naquilo que preciso, não temos muito tempo para conversar, pois é tudo muito corrido. Durante a hora de atividade, sempre tem alguma coisa, ou é uma formação, ou é uma reunião. (Suze)

Ao dizer isso, muda de assunto. Percebemos que, desde que começamos a conversar, ela vem evitando falar sobre a atuação da coordenadora e decide não explicitar muito para não comprometer a relação que elas vêm construindo. Mas Suze não precisa falar. O comentário que faz sobre a ajuda que recebe nos leva a refletir sobre as contribuições de Zidán (2016), o qual diz que é preciso criar formas de ofertar suportes aos professores iniciantes, pois começar a carreira docente sem um apoio, sem ter com quem contar nessas condições, longe de "começar com o pé direito", é uma experiência que força os professores iniciantes a nadarem em águas profundas.

Em determinado momento de nossa conversa, ainda em meados de 2017, Suze conta as dificuldades que vem tendo com o que para ela é de extrema importância: os materiais para o trabalho com os alunos, na verdade, a falta de materiais.

Nem sempre a escola tem recursos, eu vejo que pode ser uma questão de prioridades. Eu estava fazendo a massinha de modelar caseira para eles, mas era sempre só com os meus ingredientes, não dá e ainda por cima o tempo de vida útil da massinha é um tempo inferior ao da massinha industrializada [...]. As vezes, eu faço ainda para eles, peço os ingredientes, ou faço com as minhas coisas mesmo. (Suze).

Suze apresenta características do que Zeichner (1993) aponta como características do bom professor, aquele que, de posse de certo grau de autonomia, não necessita que lhe digam o que é preciso fazer, que não descarta que precisa aprender os saberes técnicos e com outros, mas que não espera que lhe mostrem o que fazer, vai sempre em busca.

No fim de 2018 e, conseqüentemente, encerrando nossas narrativas, Suze, em determinado momento, retoma as experiências que vivenciou no início de 2017 e destaca: "Na verdade, eu não sabia que a realidade era tão cruel assim, agora eu sei, né? Tipo assim, metade da turma do 1º ano não sabe escrever o nome ou mais da metade não reconhece as letras do alfabeto". Então, ela olha, como se quisesse ter certeza de que estávamos vendo, ouvindo o que dizia, pois, como para ela essa informação era assustadora, acreditamos que queria confirmar se estava equivocando-se.

Nesse mesmo período, estivemos com Carlos em um dia muito tenso; ele, que havia participado da segunda reunião consecutiva de planejamento de ações e projetos para o ano de 2019, tinha vivenciado uma situação de conflito e, ao terminar a reunião, iniciamos um diálogo. Conversamos sobre o ocorrido e era visível que ele estava um pouco abalado, pois havia passado por uma situação de incompreensão. Começamos a conversar na tentativa de encerrar nosso período de construção de narrativas, mas o episódio ainda estava em sua cabeça, e ele o relata novamente, destacando alguns acontecimentos na reunião. Diz que foi acusado de "atropelar" a reunião com muitas propostas, que está planejando muito para a equipe. Percebemos que se sente rejeitado, que temem sua ascensão, e a coordenadora chega a verbalizar que ele está querendo tomar seu lugar.

Essas conversas, que ocorreram em nosso último encontro de construção de narrativas, possibilitaram-nos notar que a escola, a equipe gestora de modo geral, ainda não consegue aproveitar todas as possibilidades de contribuições de seus professores; ainda não consegue se desvencilhar dessa forma de excluir ou minar as iniciativas que vão em sentido contrário àquilo que tem sido seu único modo de gestão. Novamente, vemos a necessidade de refletir sobre as influências que ainda perduram de um período no qual as ações da escola eram pautadas nos pressupostos da racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2014).

Naquele dia, a conversa ficou muito marcada pelos sabores que Carlos vivenciou nessa reunião, que deveria ser um momento de partilha

de contribuição e de retorno à comunidade, pois ele sabe o quanto pode colaborar, o quanto consegue enxergar dos desafios que a escola vem enfrentando.

Em certo momento, questionamo-nos: Será que a universidade, ou melhor, a formação inicial poderia ter nos ajudado com isso? Será que os professores da graduação teriam como alertar Carlos e outros sobre essa possibilidade de a escola não os aceitar ou não abrir as portas e, nesse caso, os professores precisariam passar por esse processo de enfrentamento? Em meio aos nossos devaneios sobre a relação necessária da universidade com as escolas de educação básica, onde estão os alunos que são preparados na universidade, pensamos sobre a falta dos representantes da universidade nos espaços escolares. Assim, encerramos nossos diálogos com algumas certezas e muitas outras perguntas.

Considerações finais

A investigação cujos resultados são aqui apresentados possibilitou grandes reflexões e, conseqüentemente, aprendizagens. Uma dessas reflexões está relacionada às práticas de formação continuada realizada na escola, pois, mesmo ocorrendo na instituição, esta também necessita ser revista; a escola precisa considerar melhor o que é escolhido e ofertado com o título de formação continuada, visto que, a exemplo do que narram os professores, as formações nem sempre apresentam boas possibilidades de reflexão, principalmente por desconsiderarem as reais necessidades deles, por não possibilitarem espaços de fala e partilha. Ao que tudo indica, o planejamento para essa formação ainda tem se apoiado em um modelo baseado na racionalidade técnica: alguém, na maioria das vezes de fora da escola, vem ensinar algo aos professores.

Ao retornar aos objetivos deste trabalho, podemos dizer que foi possível identificar as narrativas de aprendizagens na docência, no contexto da escola pública de Cuiabá, dos professores participantes e compreendemos que as narrativas dessas aprendizagens nem sempre são identificadas por alguns desses professores como sendo aprendizagens, mas elas existem e estão encharcadas de experiências educativas, como nos ensinou John Dewey. Percebemos, ainda, que muitas dessas narrativas estão carregadas de fortes sentimentos em decorrência dos desafios vivenciados. Notamos que é diante das tensões desse período que as aprendizagens vão ocorrendo em torno de planejar, agir, refletir e planejar novamente, e assim novamente agir, enquanto vão sendo construídos novos conhecimentos.

Perante esse cenário, é possível afirmar que as experiências vivenciadas com os professores durante a investigação nos possibilitaram perceber que eles aprenderam muito uns com os outros e são essas aprendizagens, geradas em situações conflituosas, que provocarão outras experiências futuras, aumentando o repertório de conhecimentos que os professores vão, a exemplo do que nos aponta Shulman (2014), amalgamando durante os primeiros anos de profissão.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- ALARCÃO, I. (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores Ileel/Ufu. Uberlândia: EdUfu, 2015.
- CONTRERAS DOMINGO, J. *Autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CONTRERAS DOMINGO, J.; QUILES-FERNÁNDEZ, E.; PAREDES SANTÍN, A. Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, Málaga, v. 0, p. 58-75, 2019. Disponible en: <<https://revistas.uma.es/index.php/mgn/issue/view/510/272>>. Acceso en: 26 jul. 2022.
- CUNHA, S. R. V. "Um pouco além das decorações das salas de aula". *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 133-149, jan.-jun. 2005.
- CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação*, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2166>>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto Editora, 2001.
- DEWEY, J. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1976.
- DEWEY, J. *Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectiva em diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457/6750>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

FREITAS, M. N. C. *O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional*. 2000. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipe na escola*. Tradução de Jorge Avila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCÍA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abril 2009. Disponível em: <<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130/217>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/issue/view/3>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARIANI, F.; MONTEIRO, F. M. A. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-134, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/8878>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MELLO, D. M. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras*. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MELLO, D. M.; MURPHY, S.; CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 3, p. 565-583, set./dez. 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-50, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, jul. 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUfscar, 2002.

MONTEIRO F. M. A. De ensinantes a aprendizes: investigação narrativa nos anos iniciais. In: MONTEIRO, F. M. A.; FONTOURA, H. A. (Org.) *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

NONO, M. A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. *Comunicações...* Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 21-28. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/erc3aancia-e28098desenvolvimento-profissional-de-professores-para-a-qualidade-e-para-a-equidade-da-aprendizagem-ao-longo-da-vida_3.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de Mentoria *Online* para professores iniciantes: fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009> Acesso em: 30 jul. 2022.

ROLDÃO, M. C. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. *Reveduc: Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 1 n. 1, p. 50-118, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponible en: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

VAILLANT, D. *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*. Madrid: OEI, 2009. Informe final.

VAILLANT, D.; GARCÍA, C. M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, Summer, 1984.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZIDÁN, C. E. R. Profesores principiantes en escuelas vulnerabilizadas: experiencias, políticas y desafíos para el desarrollo profesional docente. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA, 5., 2016,

Santo Domingo. *Anales...* Santo Domingo: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016.
Disponível em: <<https://www.ort.edu.uy/ie/articulos/profesores-visitantes-en-escuelas-vulnerabilizadas.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

Recebido em 11 de junho de 2021.

Aprovado em 5 de abril de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios

Paula Trindade da Silva Selbach^{I,II}

Maria Beatriz Luce^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5084>

Resumo

As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário constituem-se em uma das possibilidades de construir uma pedagogia que melhor corresponda aos desafios assumidos pelas universidades públicas em nosso País. Nesse sentido, buscamos compreender as concepções que sustentam as políticas de desenvolvimento profissional docente de cinco universidades do Sul do Brasil. Para tal, destacamos as principais similaridades e diferenças entre as propostas institucionais com relação aos seus objetivos e público-alvo, anotando possíveis desafios a serem enfrentados para a consolidação dessas propostas. A metodologia empreendida foi o estudo de casos múltiplos. Inicialmente, foi realizada a análise dos documentos que regulamentam a organização e o funcionamento dessas políticas e, em seguida, os dados foram complementados com a realização de oito entrevistas com gestores e servidores responsáveis por planejar as ações dessas políticas. É possível afirmar que todas as instituições que fizeram parte deste estudo compreendem que o processo de desenvolvimento profissional docente não pode ser dissociado do desenvolvimento da própria universidade. Os principais desafios referem-se

^I Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <paula.selbach@ufsm.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-2232-4156>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <luceb@ufrgs.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1842-164X>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Michigan State University (MSU). East Lansing, Michigan, Estados Unidos da América do Norte.

ao envolvimento dos docentes estáveis com essas políticas e a articulação entre instâncias estruturais da organização e do trabalho docente como cursos e departamentos.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; formação continuada; professores universitários.

Abstract

Professional development policies for university professors in five universities in the South of Brazil: challenges and concepts

Professional development policies for university professors are one of the possibilities for building a pedagogy that best represents the challenges taken by public universities in Brazil. In this sense, this work aims to understand the concepts that support the professional development policies for professors from five universities in the South of Brazil. To do so, the main similarities and differences among institutional approaches related to their goals and target audience were highlighted, pointing out possible challenges faced in order to consolidate their propositions. The applied methodology was the study of multiple cases. Firstly, data analysis of documents that determine how the institutions are structured and how their work was done. Subsequently, the data collected were supplemented by eight interviews with staff members in charge of planning these policies and actions. Finally, it can be said that all institutions participating in this study do understand that the process for the professional development of professors cannot be detached from the development of the university itself. The main challenges are related to the commitment of tenured professors with these policies, and the dialogue between the institution's structural stances and the professor's work, such as programs and departments.

Keywords: continuing education; faculty professional development; professors.

Resumen

Las políticas de desarrollo profesional del docente universitario en cinco universidades federales del Sur de Brasil: concepciones y desafíos

Las políticas de desarrollo profesional del profesor universitario se constituyen en una de las posibilidades de construcción de una pedagogía que corresponda mejor a los desafíos que asumen las universidades públicas en nuestro país. En este sentido, buscamos comprender las concepciones que sustentan las políticas de desarrollo profesional de los profesores de cinco universidades del Sur de Brasil. Para ello, destacamos las principales similitudes y diferencias entre las propuestas institucionales con relación

a sus objetivos y público, señalando posibles desafíos a enfrentar para la consolidación de estas propuestas. La metodología utilizada fue el estudio de casos múltiples. Inicialmente, se realizó un análisis de los documentos que regulan la organización y el funcionamiento de estas políticas y, luego, se complementaron los datos con la realización de ocho entrevistas con gestores y servidores encargados de planificar las acciones de estas políticas. Es posible afirmar que todas las instituciones que participaron en este estudio entienden que el proceso de desarrollo profesional de los profesores no puede dissociarse del desarrollo de la propia universidad. Los principales desafíos se refieren al compromiso de los docentes estables con estas políticas y la articulación entre instancias estructurales de la organización y del trabajo docente como cursos y departamentos.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; educación continuada; profesores universitarios.

Introdução

As universidades públicas brasileiras assumiram, nas últimas décadas, um forte compromisso com a democratização do acesso à educação superior de qualidade para as camadas da população que foram historicamente excluídas desse nível de ensino. No âmbito do planejamento educacional, os Planos Nacionais da Educação – PNE 2001-2010 (Brasil, 2001) e PNE 2014-2024 (Brasil. Inep, 2015) –, trouxeram metas e estratégias para ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior.

Compreendemos que esse compromisso, consoante movimento mundial, só poderá se efetivar na medida em que também assume que “a universidade não só participou na exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou sua inferioridade [...] em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência” (Santos, 2004, p. 53). Logo, apesar dessa temática permear agendas de políticas nacionais, sabemos que a democratização não se encerra com a ampliação do acesso, mas se refere também à forma de produção do conhecimento enraizada nessa instituição, que muitas vezes ignorou a maioria da sociedade.

É nesse sentido que, primeiramente, para os docentes universitários, coloca-se o desafio de refletir e recriar sobre a sua prática pedagógica considerando esse novo contexto. Por essa razão, as “tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem as frequenta” (Santos, 2004, p. 53).

Historicamente, a reflexão sobre questões pedagógicas não faz parte dos hábitos cotidianos do docente universitário, pois construíram sua formação para o magistério sob a perspectiva da pesquisa e do

aprofundamento dos conhecimentos do campo específico, mais relacionados à sua formação inicial, científica, artística ou profissional.

Como explica Cunha (2019, p. 129), a pedagogia universitária é impactada pelos “valores do campo científico que a sustentam”, o que gera múltiplas pedagogias. Os professores dos diferentes cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior refletem, nas suas práticas pedagógicas, “o que se instala nas representações de docência de um determinado campo profissional ou científico” (Cunha, 2019, p. 129).

Reconhecemos, assim como Cunha (2019, p. 129), que o “campo científico e profissional com seus valores e culturas se manifestam nas práticas e formas de atuação na academia”. Esses valores e culturas também afetam as formas como os professores percebem os alunos, sendo que “as representações [...] sobre a discência, seus fazeres e perfis se alternam nos diferentes espaços” (Cunha, 2019, p. 129). Entretanto, essas culturas e valores não são estáticos e estão suscetíveis a interferências externas, entre estas as definições e o planejamento da educação superior no âmbito nacional. No caso do Brasil, o atual PNE reforçou o compromisso com a ampliação do acesso ao ensino superior, movimento que se acelerou nas duas últimas décadas. Como aponta o documento, a Meta 12 compromete-se a:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (Brasil. Inep, 2015, p. 207).

Além disso, uma das estratégias dessa meta é “ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas” (Brasil. Inep, 2015). Sabemos que tais políticas interferem diretamente no perfil de alunos que acessam esse nível de ensino, confrontando as representações dos docentes sobre os discentes de graduação de determinado curso. Por essa razão, essas questões devem ser consideradas, no sentido de superar as “práticas prescritivas e desconectadas dos valores e estruturas dos campos profissionais” (Cunha, 2019, p. 129). Esse é um dos motivos pelos quais apontamos o desenvolvimento do campo da pedagogia universitária como possibilidade para enfrentar os desafios de inclusão social e de oferta de ensino superior de qualidade, com relevância social.

Os professores são responsáveis por promover processos de ensino e aprendizagem que considerem, entre outras questões, a democratização do acesso de diferentes grupos sociais ao ensino superior, que trazem consigo os problemas da educação básica e tantos outros referentes às desigualdades sociais. Promover uma formação de qualidade a partir desses contextos é um grande desafio, assim como prover oportunidades de aprendizagem que sejam relevantes para a atuação no contexto mais imediato, enquanto também permitam a mobilidade acadêmica e profissional sem fronteiras geográficas e institucionais ou de áreas de conhecimento

e prática profissional. Assim é o mundo desta e da próxima geração de adultos; esse é o horizonte da docência universitária nos diversos tipos de instituições e quadrantes acadêmico-científicos.

Por conseguinte, compreendemos os tempos e as condições institucionalizadas e dedicadas à formação pedagógica do docente universitário como possibilidade de desenvolvimento profissional, particularmente ao promoverem ações que tenham por objetivo discutir a prática pedagógica e oportunizar conhecimentos relevantes sobre essa matéria. Nas universidades, as políticas institucionais de formação docente, estruturadas em coordenadorias, programas, núcleos, dentre outras formas, revelam a sua valorização e efetividade sendo locais mediadores entre os professores universitários e os conhecimentos pedagógicos.

Pontuamos também o quanto as propostas, na medida em que se tornam políticas institucionalizadas, tornam-se potentes para lidar com as novas demandas do movimento em planejamento educacional, em especial aquelas que visam à progressiva democratização e expansão das universidades públicas ao implicarem pertinente formação docente. Assim, o conceito de desenvolvimento profissional ganha notoriedade por abordar a formação pedagógica do docente universitário como um processo contínuo, que rejeita a dissociação entre formação inicial e continuada, entre o professor que recém-ingressou na carreira e aquele que já exerce a docência há muitos anos (Marcelo, 2009).

Dias e Branco ([2022], p. 18), ao realizarem uma investigação sobre as produções acadêmicas no decênio 2007-2017 com a temática "formação pedagógica de professores universitários", concluíram que os conhecimentos pedagógicos necessários para exercer a docência "ainda são pouco valorizados no ambiente universitário, não obtendo a legitimação necessária por parte das instituições de educação superior". Entretanto, a mesma investigação concluiu que as propostas de formação docente, quando implantadas nas instituições pesquisadas, "foram consideradas eficazes e provocaram mudanças efetivas nas práticas pedagógicas dos professores" (Dias; Branco, [2022], p. 18). As políticas de desenvolvimento profissional docente trazem, pois, novas possibilidades para a construção de uma pedagogia universitária nas universidades brasileiras.

Nessa perspectiva, investigamos: quais os objetivos das políticas de desenvolvimento profissional do docente das universidades públicas? Quais as concepções de formação que sustentam as ações das propostas? Como é abordada a formação do docente ingressante e do docente experiente? Com essas questões, procuramos compreender as concepções das políticas de desenvolvimento profissional docente de cinco universidades do Sul do Brasil. Desse objetivo mais amplo, especificamos: perceber as principais similaridades e diferenças entre as propostas com relação aos seus objetivos e público-alvo; e observar possíveis desafios a serem enfrentados para a consolidação dessas propostas.

Optamos por iniciar este artigo com o processo metodológico pelo qual buscamos as concepções de desenvolvimento profissional docente de cinco universidades do Sul do Brasil. Na seção seguinte, apresentamos

a conceituação de desenvolvimento profissional docente que orientou a pesquisa e, em seguida, entrelaçamos esses delineamentos teóricos com os dados encontrados, no sentido de desvelar as similaridades e diferenças entre as propostas de desenvolvimento profissional docente. Por fim, nas conclusões, salientamos possibilidades para novos estudos dessas políticas, em especial, sugerindo que considerem a relação com as unidades e o departamento das universidades, ou seja, a diversidade entre campos de conhecimento.

Percursos metodológicos

Para desenvolver a pesquisa, delimitamos como campo empírico cinco universidades públicas federais localizadas no Sul do Brasil. Esse recorte facilitou a coleta dos dados pela proximidade entre as instituições, ao mesmo tempo que permitiu trazer para o estudo a especificidade de cada uma em relação à estruturação dessas políticas. Considerando que os espaços que se destinam ao desenvolvimento profissional docente são denominados de programas em três universidades e de núcleo e coordenadoria nas outras duas, optamos por nos referir a eles como políticas ou propostas de desenvolvimento profissional docente, de modo a contemplar todas as iniciativas.

Para o estudo, elegemos cinco universidades públicas de um único estado da região Sul do Brasil que atendessem aos seguintes critérios de seleção: ser pública e federal, ter sede e foro no mesmo estado e contemplar mais de uma área de conhecimento. Assim, duas universidades públicas federais foram excluídas da amostra inicial por duas razões: uma tem sede e foro noutro estado e a outra é uma universidade especializada em apenas uma área do conhecimento, nesse caso, as Ciências da Saúde.

Preferimos desenvolver nossa pesquisa em universidades públicas e federais por entender que essas instituições foram fortemente afetadas nos últimos 15 anos por políticas que objetivaram democratizar a educação superior por meio de programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni (Brasil, 2007) e o Sistema de Seleção Unificada – SiSU (Brasil. MEC, 2010). O Reuni teve como principal objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007, art. 1). O Reuni, com vigência de 2007 a 2012, promoveu mudanças que ainda repercutem nas universidades federais brasileiras que a ele aderiram, impactando diretamente no perfil de alunos que passaram a acessar a educação superior. Já o SiSU, facilitou a mobilidade geográfica de estudantes para ingresso nos cursos de graduação e, por conseguinte, a maior diversidade desse público nas universidades federais que adotaram esse sistema de seleção.

Atualmente, o PNE 2014-2024 reforça a expansão das matrículas na educação superior em pelo menos 40% no segmento público. Contudo, o PNE não postula a necessidade de formação pedagógica para os professores

universitários receberem esses novos estudantes. Diferentemente, o Reuni apontou em suas diretrizes a necessidade de “oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem” (Brasil, 2007, p. 10). Com efeito, esses programas e metas impactam os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas universidades, mesmo os já findos, como o Reuni (Brasil, 2007).

Ao conduzir a pesquisa, procuramos ter o cuidado para não desconsiderar a história e as características de cada universidade, mesmo as recentemente instituídas. Por essa razão, optamos pela pesquisa qualitativa com a intenção de “analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

A estratégia definida foi o estudo de casos múltiplos. Yin (2010) esclarece que os estudos de caso são adequados principalmente quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê”. As questões que nos moveram atendem ao que pré-determina o autor em relação ao estudo de caso: Como as propostas de desenvolvimento profissional docente compreendem a formação para os professores universitários? Como percebem a formação como um *continuum* entre a formação inicial e continuada? Por que alguns obstáculos não permitem superar a compreensão fragmentada da formação docente?

Entre as vantagens dos estudos de casos múltiplos, em relação a estudos de caso único, consideramos a possibilidade de reforçar os achados ou encontrar diferenças contrastantes entre os casos e suas variáveis. Esse processo é denominado de replicação, que pode ser literal ou teórica. Essa razão foi valiosa para definir procedimentos que pudessem ser aplicados em cinco universidades diferentes e também permitissem extrair dentre elas semelhanças e diferenças significativas. Conforme Yin (2010, p. 78), “[...] cada caso deve ser selecionado cuidadosamente para que: (a) possa prever resultados similares (uma replicação literal), ou (b) possa produzir resultados contrastantes, mas para razões previsíveis (uma replicação teórica)”. Estes últimos auxiliam na complementação da estrutura teórica, tornando-se “[...] o veículo para a generalização de novos casos” (Yin, 2010, p. 78).

Nesse sentido, cada universidade foi tratada como um caso. Quatro dessas instituições são mais antigas e a quinta foi iniciada no bojo das políticas de expansão da educação superior entre os anos de 2006 e 2008, localizada em região de menor desenvolvimento econômico e educacional. Das quatro universidades consolidadas, uma está na capital do estado e as outras três em cidades do interior, mas que são mais populosas e desenvolvidas economicamente, sendo destacadas na região.

De modo a preservar a identidade dos gestores que contribuíram com a pesquisa, os nomes das instituições e dos programas, núcleos ou coordenadorias foram codificados e são exibidos no Quadro 1, da forma como faremos referência no texto. O Quadro 1 apresenta como as propostas são nomeadas em cada universidade.

Quadro 1 – Nomenclatura das políticas de desenvolvimento profissional docente

Universidades	Propostas de desenvolvimento profissional	Gestores entrevistados
UA	Programa 1	E1
UB	Programa 2	E1
UC	Núcleo 2	E1
UD	Programa 4	E1 – E2
UE	Coordenadoria 5	E1 – E2 – E3

Fonte: Elaboração própria.

Importa ressaltar que a universidade E (UE) está em processo de consolidação e possui uma estrutura descentralizada e bastante distribuída em algumas cidades. A universidade A (UA) está localizada em uma capital e possui *campus* em outra cidade. As universidades B (UB) e D (UD) também possuem *campus* em outras cidades. A universidade C (UC) é a única instituição concentrada em apenas uma cidade.

Primeiramente, procedemos a um mapeamento dos lugares organizacionais onde essas propostas se encontravam nas instituições, reforçando que, no momento da pesquisa, todas estavam alocadas nas pró-reitorias que tratam das questões de ensino e graduação. A partir desse momento, examinamos organogramas e documentos, como resoluções dos conselhos superiores, normativas e projetos que estavam disponibilizados nos portais eletrônicos nos anos de 2014 e 2015. Assim, recolhemos parte das resoluções, projetos e regimentos que definem e explicam os objetivos dessas políticas nas universidades em questão. Na UA e na UD, os documentos foram entregues pelos gestores no momento da entrevista, pois não estavam disponibilizados nos portais eletrônicos. Nesses documentos, estavam expressos os objetivos dos programas ou núcleos, o público-alvo e outras informações relevantes, sendo que esse mapeamento inicial foi imprescindível para a elaboração das questões de pesquisa¹. Como optamos por não identificar as universidades que contribuíram para este estudo, os documentos serão citados como dados da pesquisa.

Em seguida, localizamos os gestores e alguns servidores responsáveis pelos programas institucionais de formação docente, que foram convidados a contribuir com a pesquisa através de entrevista. Foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com gestores, professores, pedagogos e técnicos responsáveis pela organização e pelo planejamento das propostas de desenvolvimento profissional docente nos anos de 2014 e 2015. O número de entrevistados não foi definido anteriormente pelas pesquisadoras, mas está relacionado ao momento em que se encontrava o processo de consolidação dessas políticas. As universidades com políticas mais consolidadas tiveram maior número de entrevistados, considerando que tinham mais gestores, pedagogos e técnicos em assuntos educacionais diretamente envolvidos com essas iniciativas.

¹ A pesquisa foi realizada em conformidade com preceitos éticos, tendo sido cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em uma das universidades a que as pesquisadoras estão vinculadas.

Na preparação e aplicação dos instrumentos de entrevista e coleta de documentos não disponíveis nas páginas digitais públicas, tivemos o cuidado de considerar as experiências do ponto de vista dos informantes, tentando entender o sentido, o significado atribuído às ideias e experiências. Os participantes foram informados sobre os riscos da pesquisa e sobre a possibilidade de responder parcialmente as perguntas, de cederem ou não documentos institucionais. Entre os principais riscos da pesquisa, citamos a possibilidade de exaustão ao responder as 15 questões, o que demandou tempo dos entrevistados, assim como a necessidade de interromper a entrevista, considerando que todas foram realizadas nos setores responsáveis pela formação pedagógica nas universidades, no horário e local de trabalho dos participantes. Outro importante critério ético se refere à possibilidade de sofrer algum constrangimento para responder algumas questões, pois a maioria das políticas estava em processo de consolidação no momento da recolha dos dados ou sofrendo alterações por parte dos servidores que exerciam a gestão dessas políticas naquele momento.

Dos dados obtidos, foi possível definir as categorias de análise: concepções das propostas, que originou as subcategorias *objetivos das propostas* e *público-alvo*; e desafios enfrentados para a implementação das propostas, que se subdividiu em *isolamento docente como desafio* e *relação frágil com e entre os departamentos e cursos*.

O desenvolvimento profissional como política institucional

Estudos como os de García (1999) sinalizam que a formação é um processo contínuo que rejeita classificações e que a dissociação entre formação inicial e continuada perde o sentido. Concordamos com o autor quando diz que:

[...] o conceito de 'desenvolvimento' profissional tem uma conotação de evolução e continuidade que, no nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. (García, 1999, p. 9).

Assim como Ferreira (2020, p. 13), entendemos a continuidade do desenvolvimento profissional docente (DPD) "em seu sentido literal, como aquilo que é contínuo e o DPD tende a ser".

Argumentamos, ao tomarmos a formação docente a partir desse conceito, que esta constitui-se em possibilidade de compreender que a apropriação dos conhecimentos pedagógicos ocorre por meio de processo permanente de desenvolvimento profissional do docente, independentemente do momento profissional em que se encontra, se recém-ingressante ou estável na carreira. A esse conceito é interessante acrescentarmos a compreensão de Cunha, Bolzan e Isaia (2021, p. 311) de que o desenvolvimento profissional "envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência". Esses percursos são contínuos, mas não necessariamente

equilibrados, de modo que é possível rever a ideia de linearização da formação docente.

Encarar a formação docente com base no conceito de desenvolvimento profissional leva à compreensão de que, em qualquer momento da sua trajetória, o professor é interpelado por questões importantes que chamam à reflexão, que requerem que ele invista esforços na sua formação pedagógica. Essa formação ocorre em diferentes momentos, influenciada por diferentes fatores. Reforça Ferreira (2020, p. 8) que o desenvolvimento profissional docente "é multidimensional e sofre influências individuais, coletivas, emocionais, políticas, sociais, econômicas e profissionais". Não desvalorizamos com isso a formação que precede o exercício da docência, mas inferimos que a compreensão da impossibilidade de linearização da formação docente é fator que abre possibilidades para o processo de mudança.

Entretanto, para muitos docentes atuantes nas universidades, a apropriação dos conhecimentos de cunho didático-pedagógico não foi valorizada em sua pós-graduação nem foi exigência para o ingresso na carreira. Por isso, é como se estivessem isentos de se preocuparem com esses conteúdos no decorrer de sua trajetória profissional. Em consequência, o fato de não terem tido formação inicial fortalecida na área pedagógica, legítima continuarem sua formação profissional focando tão somente no desenvolvimento dos seus conhecimentos específicos, da pesquisa e, eventualmente, da prática profissional em que atuam.

A ideia de que a formação continuada pressupõe, necessariamente, uma sólida formação inicial tem esteio na racionalidade técnica. Santos (2008, p. 15) explica a forte influência da ciência moderna² ao propagar que "conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas sobre o que se separou". Essa perspectiva influenciou também as Ciências Humanas, pois se acreditava que, da mesma forma que foi possível descobrir as leis da natureza, seria possível descobrir as leis da vida em sociedade. De certa maneira isso explicitaria o desprestígio das Ciências Humanas e do conhecimento gerado por áreas próximas; assim como o desprestígio dos conhecimentos pedagógicos. No entanto, o processo de ensino é complexo, dificultando classificações e divisões, como entre a formação inicial e a continuada, ou entre docentes ingressantes e experientes.

Mesmo que a legislação atual ainda não considere a formação pedagógica como exigência para se tornar professor universitário³, este momento faz transparecer o hiato que a ausência da apropriação do campo da pedagogia deixou na formação do docente universitário. Nesse contexto, é auspicioso encarar tal momento como sendo propício para que se desencadeie um processo de mudança. Vivenciamos um período em que os desafios e as resistências coexistem com as novas possibilidades de se conceber a formação docente. Novas possibilidades de apropriação e reconfiguração do campo da pedagogia universitária.

Correntemente, observamos o interesse eventual e individual dos professores pela formação pedagógica, por meio de cursos de diversas modalidades e duração. Algumas instituições de educação superior se

² Caracterizada por Santos (2008) como o pensamento que teve início com a Revolução Científica do século 16 e dominou o pensamento científico a partir do século 18, sendo a mola propulsora para grandes transformações técnicas e sociais.

³ "A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996, art. 66), nos quais [ainda] não há exigência de componentes curriculares de formação docente.

preocupam em propiciar tais espaços de qualificação docente, por exemplo, através da proposição de encontros periódicos de formação. Algumas universidades direcionam os cursos de formação para os ingressantes na docência, ministrados por professores mais experientes ou por professores da área de educação. Existem casos em que é possível observar iniciativas pontuais, que partem de determinado curso ou departamento, com o intuito de discutir questões que se impõem à prática pedagógica específica de cada curso ou circunstância, como atualmente em relação ao ensino remoto emergencial em função da pandemia da Covid-19.

Através dos problemas de cada tempo e das demandas da instituição, as diferentes pedagogias geradas nesses processos auxiliam na construção de práticas situadas em local específico, como problemas emergentes e, por essa razão, quando enfrentados corroboram significativamente para a qualidade do processo de ensino empreendido pelos professores.

Marcelo García (1999, p. 168) enfatiza que os professores “valorizam aquilo que tenha maior probabilidade de aplicação imediata e direta nas suas classes, e que possa resolver um problema por ele detectado”. Não defende, com isso, que as propostas de formação abordem apenas os conteúdos pedagógicos que tenham aplicação imediata, mas, sim, que as questões levantadas pelos professores, a partir da sua prática, gerem saberes quando confrontadas com os conteúdos pedagógicos. Assim fazendo, a prática do professor pode se tornar mais complexa e desafiadora, “uma prática formativa que esteja imersa nos campos de formação e ação dos docentes, fazendo vir à tona as culturas como ponto de partida e de chegada da reflexão” (Cunha, 2019, p. 130).

O processo de formação do docente universitário requer inserção em uma abordagem “que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (García, 1999, p. 137). Na esteira de Santos (2004), percebe-se que um dos grandes desafios da universidade é assumir a responsabilidade social, é transformar o conhecimento que produz em conhecimento pluriversitário, criando condições e mecanismos para que a comunidade possa interpelar a ciência e que todos os grupos, mesmo aqueles que representam as minorias, sejam considerados nos avanços e no processo de melhoria de vida que a ciência proporciona, pois “a sociedade não é uma abstração, esses desafios são contextuais em função da região, ou do local e, portanto, não podem ser enfrentados com medidas gerais e rígidas” (Santos, 2004, p. 68).

Essa função social do ensino universitário se refere a um sentido global, mas também local. Compreende-se, então, que a pedagogia universitária se desenvolve conforme os diferentes sujeitos que fazem parte desse processo, os lugares em que a universidade se insere, as articulações que estabelece com a comunidade local, entre outros e com o mundo, em sentido mais amplo.

A institucionalização das políticas de desenvolvimento profissional fornece possibilidades para os professores compreenderem os momentos de aproximação com o campo pedagógico como conjunto de esforços que

não findam com o término de uma etapa da formação. Em alguns casos, essa prática propicia o início da apropriação dos conhecimentos didático-pedagógicos para muitos docentes. Não se pode desconsiderar as outras possibilidades de formação, mas, ao contrário, pode-se entender que quanto mais o professor universitário precocemente iniciar seus estudos na área pedagógica mais possibilidade terá de repensar, relacionar e redefinir os conhecimentos específicos de determinada área com os conhecimentos pedagógicos.

Apontamos, por conseguinte, que a continuidade da formação no local e tempo de trabalho merece atenção pelas possibilidades que oferece, pois quando os conhecimentos pedagógicos são mobilizados para encarar desafios e problemas específicos, oriundos da prática, ganham conotação mais motivadora para o processo de formação. Nessa lógica, entende-se que os diferentes programas, coordenadorias e núcleos de apoio pedagógico, quando institucionalizados, contribuem substancialmente para o desenvolvimento profissional do docente universitário e, conseqüentemente, para a consolidação do campo da pedagogia universitária.

As políticas universitárias de desenvolvimento profissional: o que revelam documentos e falas

Com base nas reflexões trazidas e oportunizadas neste estudo sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, compreendemos que a formação é um processo contínuo, que perfaz todas as etapas e funções da vida acadêmica do professor, como cursos de graduação e pós-graduação, ingresso na carreira docente e aquisição de estabilidade após estágio probatório⁴, sendo todas importantes para os professores conquistarem seu espaço na academia, especificamente para a formação pedagógica. Cada etapa traz questões importantes para compor a agenda da formação dos docentes. Por isso, entendemos que todos os momentos da formação têm igual importância. Sempre há desafios e, portanto, possibilidades de superação. Contudo, o que presenciamos atualmente é a valorização da formação inicial em detrimento da formação em serviço. Nesse sentido, concordamos com Wiebusch, Cofferi e Tauchen (2019, p. 532) quando afirmam que, em relação à atuação como docente, a pós-graduação é insuficiente para o ingresso na carreira, sendo que “é importante formação continuada e em serviço, visando tempos e espaços formativos para a problematização e socialização de conhecimentos pedagógicos da profissão”.

O desenvolvimento profissional também tem relação com o contexto das universidades e demais instituições de educação. Marcelo e Vaillant (2009) explicam que o desenvolvimento profissional se constitui numa ferramenta imprescindível para a melhora dessas instituições. Aliar essas políticas às demandas e questões que se impõem às universidades e aos professores é uma maneira de promover significativas

⁴ Estágio probatório é a etapa em que todo o servidor público da esfera federal está sujeito, conforme legislação nacional vigente: “Artigo 20. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo” (Brasil, 1990). Como a pesquisa envolveu cinco universidades públicas federais, todos os docentes que nelas atuam, ao ingressarem, devem passar por essa etapa.

mudanças nos diferentes âmbitos dessas instituições. Assim, a compreensão do desenvolvimento profissional docente está interligada com as condições oferecidas “por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive” (Cunha; Bolzan; Isaia, 2021, p. 311).

Foi nessa perspectiva que buscamos olhar para os documentos das propostas de desenvolvimento profissional docente. A partir da análise dos documentos, montamos o Quadro 2, em que apresentamos a localização das propostas na estrutura das instituições, os objetivos que as permeiam e o público-alvo ao qual se destinam, além de evidenciar as diferenças e similaridades no que tange à concepção de desenvolvimento profissional docente.

Quadro 2 – Escopo das políticas de desenvolvimento profissional docente

(continua)

Universidade/ localização das propostas	Objetivo das políticas	Público-alvo expresso nos documentos	
		Professores iniciantes	Professores efetivos
UA Pró-reitoria de ensino ou graduação	Levantar as demandas de formação para os docentes iniciantes da [nome da Ifes]; Articular as demandas de formação docente às dificuldades identificadas na formação discente.	Obrigatório para todo o docente submetido ao regime de estágio probatório. Existe um programa específico para essa atividade.	Existe o espaço destinado no organograma, mas sem o caráter de obrigatoriedade e sem um cronograma rígido, a exemplo do programa para professores ingressantes.
UB Centro de educação da universidade com articulação com a pró-reitoria de ensino ou graduação	Promover a reflexão e o repensar das ações pedagógicas a partir da integração entre as diferentes dimensões implicadas nessa prática e a qualificação das relações estabelecidas entre os sujeitos da ação.	As ações do programa são destinadas prioritariamente aos professores iniciantes.	Contempla professores efetivos.

Quadro 2 – Escopo das políticas de desenvolvimento profissional docente

(continuação)

Universidade/ localização das propostas	Objetivo das políticas	Público-alvo exposto nos documentos	
		Professores iniciantes	Professores efetivos
UC Pró-reitoria de ensino ou graduação	Contribuir para a expansão e o fortalecimento da educação superior pública e de qualidade voltada ao atendimento das demandas locais e regionais.	As atividades do programa são voltadas para os professores iniciantes que se encontram em estágio probatório, sendo que a participação do docente no referido programa será considerada relevante no processo de avaliação de desempenho.	Não contemplado nos documentos e no organograma da instituição.
UD Pró-reitoria de ensino ou graduação	Promover formação pedagógica dos docentes; Promover o efetivo envolvimento e comprometimento dos docentes com o ensino da graduação; Propor reflexões sobre o papel da universidade no contexto atual e os desafios da docência universitária.	Obrigatório para os docentes ingressantes em todo o período probatório.	Todos os docentes da universidade frequentarão, no mínimo, a cada cinco anos, atividades no âmbito do programa. Os docentes que continuarem apresentando média inferior a seis, após a segunda avaliação consecutiva pelos discentes, participarão de encontros de orientação profissional coordenados pela Pró-reitoria de Graduação.

Quadro 2 – Escopo das políticas de desenvolvimento profissional docente

(conclusão)

Universidade/ localização das propostas	Objetivo das políticas	Público-alvo expresso nos documentos	
		Professores iniciantes	Professores efetivos
UE Iniciou ligado à reitoria e foi realocado na pró- reitoria de ensino ou graduação	Investigar, analisar, intervir no processo de ensino- aprendizagem da instituição.	Desenvolve a acolhida e o acompanhamento do professor ingressante. Não enfatiza a obrigatoriedade nos documentos, mas o comprometimento dos docentes.	Preocupa-se com o aperfeiçoamento da docência no ensino superior. Não enfatiza a obrigatoriedade nos documentos, mas o comprometimento dos docentes.

Fonte: Elaboração própria.

É possível observar que todas as propostas possuem vínculo direto ou indireto com as pró-reitorias de ensino ou graduação. Quanto aos objetivos das políticas, notamos que na maioria são amplos e se referem a todos os docentes da instituição, não fazendo diferença entre os que recém-ingressaram e os que já estão há anos na carreira. Apenas a UA define como um dos principais objetivos do seu programa “levantar as demandas de formação para os docentes iniciantes da [nome da Ifes]”, sendo a universidade com a política de desenvolvimento profissional docente há mais tempo institucionalizada. Compreendemos que, por essa razão, qualquer alteração para o atendimento dos professores estáveis⁵ requer a revisão de um projeto já consolidado e que a atenção aos professores novatos é evidente na prática. A solução para essa questão, encontrada pela gestão, foi destinar um espaço diferenciado e específico no organograma para os professores estáveis, o qual, no momento da pesquisa, ainda estava em processo de implementação.

Os objetivos expressos nas políticas das universidades B, C, D e E se aproximam do conceito de desenvolvimento profissional na medida que refletem a preocupação de que a formação pedagógica dos professores considere a complexidade e a função social das universidades em que atuam. Essa constatação é feita a partir da análise do Quadro 2, coluna “Objetivo das políticas” e desvelada em expressões como:

“Repensar as ações pedagógicas a partir da integração entre as diferentes dimensões implicadas nessa prática” (UB);

“Contribuir para a expansão e fortalecimento da educação superior pública e de qualidade” (UC);

⁵ Nas instituições de educação superior federais brasileiras, são denominados professores estáveis aqueles que atingiram a estabilidade na carreira de professor do magistério superior. Explica a Lei nº 8.112: “Artigo 21. O servidor habilitado em concurso público e empossado em cargo de provimento efetivo adquirirá estabilidade no serviço público ao completar 2 (dois) anos de efetivo exercício” (Brasil, 1990).

“Propor reflexões sobre o papel da universidade no contexto atual e os desafios da docência universitária” (UD);

“Investigar, analisar, intervir no processo de ensino-aprendizagem da instituição” (UE).

Ao abordar o desenvolvimento profissional do professor universitário, García (1999, p. 257) aponta diferentes modelos e abordagens, sendo um deles o modelo organizacional, que “ênfatiza a necessidade de se ir para além dos contextos pessoais ou didáticos, defendendo que o desenvolvimento profissional inclui também a instituição em que se trabalha, neste caso, a universidade”. Notamos que os objetivos das políticas analisadas estão de acordo com esse modelo, ao demonstrar que reconhecem a importância de que os professores tenham a dimensão do contexto da instituição na qual desempenham suas funções.

Tal preocupação é evidenciada nas falas dos entrevistados das universidades A e E. Na UA, apesar dessa dimensão não aparecer explicitada no objetivo, o gestor foi enfático na sua resposta, para além do que está expresso nos documentos, e acrescentou que o “desenvolvimento profissional do docente tem que ser um desenvolvimento que dê conta da função social desse docente” (UA-E1). Nesse sentido, ainda coloca o entrevistado:

[...] a ideia é que o docente, ainda que ele esteja naquele laboratório, saiba que estar naquele laboratório tem uma série de implicações [...]. A ideia é que... o que se espera é que o professor se aproprie do espírito [nome da instituição], que ele entre dentro da filosofia institucional e, então, que replique no seu trabalho como professor, como docente, no processo geral (UA-E1).

Na mesma perspectiva, uma entrevistada da universidade E mencionou que o fazer pedagógico “ultrapassa o espaço da sala de aula, no sentido de aliar-se à pesquisa e extensão” (UE-E1). Assim, concepções inerentes à existência da coordenadoria buscam balizar suas ações pela compreensão de que os processos que o docente desencadeia para o desenvolvimento profissional ultrapassam a preparação pedagógica para o exercício da docência e os momentos da aula:

[...] não só em ‘minha docência’ em sala de aula, mas em todos os aspectos de sua prática, de aulas, estágios e projetos, ... em perspectivas que vão muito além daquele momento. Não podem pensar que ser docente é só estar num espaço com discentes, em quatro paredes, é muito além disso (UE-E1).

Essa concepção de desenvolvimento profissional, expressa nos documentos e defendida pelos gestores, traz à tona a reflexão sobre o quanto o processo de ensinar e aprender, que se desenvolve na aula universitária, impacta em outras instâncias da instituição e da sociedade. Não é só a aula que passa a ser objeto de reflexão, mas toda a estrutura e atuação institucional, considerando que podem facilitar ou dificultar esses processos. Assim, é enfatizado “um modelo de desenvolvimento profissional

que questione mudanças nas estruturas e na organização da instituição universitária [...]” (García, 1999, p. 258). Todas as instâncias da instituição se comprometem com essas políticas e são passíveis de revisão a partir de uma concepção que defenda a “democracia na tomada das decisões, da participação e da clareza dos processos”.

Na definição do público-alvo para o qual as propostas se destinam, quatro universidades (UA, UB, UC e UD) demonstraram que o foco principal são os professores iniciantes, que recém-ingressaram na carreira e que se encontram em estágio probatório, sendo que as políticas de desenvolvimento profissional docente empreendidas pela UA e pela UD são obrigatórias para esse público de professores.

Nas instituições B e C, apesar dessas políticas não serem obrigatórias, os documentos definem que as ações são voltadas prioritariamente para os docentes iniciantes. A UC relaciona a importância da participação nas ações das propostas para a avaliação no estágio probatório e é a única universidade que não faz menção à formação pedagógica para professores estáveis nos documentos.

As universidades A e D trazem o caráter de obrigatoriedade das propostas para os professores ingressantes. A universidade D sinaliza ainda a obrigatoriedade para os docentes ingressantes ou estáveis que não atingiram uma avaliação satisfatória do docente pelo discente duas vezes consecutivas. Além disso, a cada cinco anos, todos os docentes devem frequentar o programa. Importa, nesse ponto, trazer o que sinalizam os estudos de Xavier, Toti e Azevedo (2017) sobre o caráter de obrigatoriedade das propostas de desenvolvimento profissional docente. Os dados sobre a participação dos docentes nas propostas demonstraram que “a maior participação se dá entre os que estão em período de estágio probatório, obrigados a cumprir uma exigência legal” (Xavier; Toti; Azevedo, 2017, p. 340). Assim, tão logo são desobrigados a participar das ações desencadeadas por essas políticas, os docentes não se sentem envolvidos e motivados a continuar investindo na sua formação pedagógica. Cabe a reflexão sobre a obrigatoriedade na participação das políticas de desenvolvimento profissional docente, uma vez que, não necessariamente, constituem-se como motivadoras para a formação pedagógica permanente.

Nesse sentido, essas propostas se aproximariam ainda mais da concepção que entendemos de desenvolvimento profissional na medida em que forem abertas a todos os docentes, independente do momento em que se encontram na carreira e sem estabelecer uma periodicidade rígida entre a participação nas ações dos programas, como ocorre na UD.

A universidade E já traz nos documentos que as ações do seu programa compreendem a formação de uma maneira mais contínua, não fazendo distinção entre a fase que o docente se encontra na sua carreira e a importância de participar de ações de formação pedagógica. Nessa universidade, os programas iniciados ao tempo de sua criação e que permaneceram vigentes buscaram contemplar três grupos distintos de docentes: os ingressantes, os estáveis e os professores que ocupam cargos de gestão nas coordenações de cursos de graduação. O reconhecimento das

peculiaridades de cada grupo de professores é a justificativa para a criação de três projetos de desenvolvimento profissional docente, conforme consta no documento: “Entendemos que não se pode trabalhar com os professores iniciantes do mesmo modo que aquele que já possui uma vasta experiência ou conhecimento da instituição, pois as necessidades são diferentes” (documento UE). Das cinco instituições pesquisadas, essa foi a única que trouxe preocupação com os professores que exercem atividades de gestão. As palavras da entrevista UE-E1 reforçaram o que já demonstram os documentos, que independentemente de serem para ingressantes, gestores e professores estáveis e possuem a mesma ênfase em termos de comprometimento dos docentes, demonstrando igual preocupação com as etapas de formação em que se encontram os professores: “a coordenadoria trabalha com a formação em geral [incluindo] cursos, encontros e reuniões acadêmicas com coordenações de curso”.

A UC foi a única instituição pesquisada a não mencionar, nos documentos analisados, os docentes estáveis como possível público-alvo das ações de formação docente. Entretanto, o gestor entrevistado coloca a intenção de reconfigurar essa política de modo a atingir igualmente os professores que se encontram em etapas diferenciadas de exercício e formação: “a ideia da pedagogia universitária, é não só como uma formação geral para os professores iniciantes, que também é muito importante, mas como algo de formação destinada para todos os professores da universidade” (UC-E1). A fala do gestor sinaliza alterações no objetivo do núcleo que trata das ações de formação pedagógica para os docentes.

Na universidade A, nota-se uma alteração na concepção de abertura dos módulos pedagógicos para todos os docentes, embora não com a mesma ênfase dada aos professores ingressantes. O gestor dessa universidade coloca, para além dos documentos, a intenção de abrir as oficinas que ocorrem no programa para iniciantes a todos os professores, mas “não em caráter obrigatório. A quem quiser que possa fazer, [...], a ideia é ter situações de aprendizagem para os professores que queiram” (UA-E3).

As respostas demonstram que o compromisso com os docentes estáveis é preocupação dos gestores e coordenadores das políticas de desenvolvimento profissional docente das universidades. Os documentos sinalizaram uma paulatina incorporação de ações voltadas para os professores estáveis na UA, UB e UD. Apenas a UE não faz diferença entre a fase em que o docente se encontra, se ingressante ou estável, em relação ao comprometimento com a participação dos docentes nas ações da coordenadoria. Em recente estudo, Xavier e Azevedo (2020, p. 18), ao mapearem programas de assessoria pedagógicas em algumas universidades públicas brasileiras, observaram que “quando associado ao estágio probatório, tomaram ainda maiores proporções no que se referia ao desequilíbrio conceitual e operacional”, aplicando um efeito de tempo estipulado para a formação, o que contraria a concepção de que o desenvolvimento profissional docente é permanente.

Em relação à noção de tornar as políticas institucionais cada vez mais voltada aos professores estáveis, os entrevistados demonstraram uma forte

preocupação de que os docentes compreendam que a sua atuação extrapola a aula e requer sua reflexão sobre as funções sociais da universidade. Uma das justificativas para essa problemática reside na dificuldade em motivar os docentes, principalmente os estáveis. Falaram os entrevistados que motivar os docentes para esse diálogo mais amplo, que envolva o papel e a função social da universidade, é algo muito difícil, atribuído principalmente ao notável isolamento docente e produtivismo científico, que constituem um desafio a ser enfrentado.

A constatação dos entrevistados vai ao encontro do que coloca Perez Gómez (2001, p. 168) sobre “o isolamento docente, vinculado ao sentido patrimonialista de sua sala de aula e seu trabalho, pode ser considerado uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar”. As falas demonstram o quanto ainda se reproduz, através de mecanismos culturais, a ideia individualista da docência:

“[...] convencer o teu colega que ele precisa se qualificar [é complicado]. As vezes há aquele professor que está aqui como eu, há vinte anos, e acha que não precisa saber mais nada, não precisa aprender; e tu tens que sempre estar continuando a aprendizagem. Acho que o maior desafio é o convencimento desses” (UD-E1);

“[...] temos que pensar nos que estão entrando na universidade, aos que estão em meio de carreira e nos de final de carreira. A intenção é despertar o interesse deles. As vezes o professor sênior já não está [tão motivado]” (UB-E1);

“[...] com os professores mais experientes é que nós temos que desenvolver uma estratégia para ver por onde capturar” (UC-E1);

“[...] eu acho que a maior questão que se coloca de fato é a questão da identidade docente: “Sou o profissional que ensina morfologia, não sou profissional da educação”! E a área específica ainda preponderando[...]” (UE-E2); e

“[...] então a gente tem feito, inclusive, algumas desacomodações, assim no sentido de que não basta estar cumprindo a carga horária. Não basta estar fazendo... Nem o fato de que ‘ah eu sou um grande pesquisador!’” (UA-E1).

Perez Gómez (2001, p. 169) coloca que a cultura individualista e suas características dominantes “tanto em seus conteúdos como em suas formas, não supõe de modo algum a determinação definitiva da atuação nem do pensamento dos docentes”. Por mais que se perceba essa cultura, ainda muito enraizada nas práticas cotidianas do fazer dos professores na universidade, o autor adverte que ela não é o único fator determinante. O isolamento docente é reivindicado pela ideia de autonomia profissional, o que acaba reforçando o estancamento e a fragmentação das práticas. Assim, as políticas de desenvolvimento profissional precisam assumir a influência “da estrutura e cultura organizacional e dos próprios professores – individual e coletivamente (logo, tem aspectos negativos (isolamento, por exemplo) e positivos)” (Ferreira, 2020, p. 8). O desafio que se coloca para as propostas de desenvolvimento profissional docente é questionar a cultura vigente, levando o docente a compreender que ser professor universitário vai além

do espaço da sala de aula, dos laboratórios, do cumprimento da carga horária de ensino e da ênfase apenas nas atividades de pesquisa.

Os problemas que se colocam no dia a dia dos docentes exigem uma compreensão coletiva, que encontra amparo no conceito de desenvolvimento profissional. Nas palavras de Marcelo García (1999, p. 137), desenvolvimento profissional “apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores”. No mesmo sentido, Marcelo e Vaillant (2009) colocam que um dos pilares dos programas de desenvolvimento profissional docente é a resolução colaborativa de problemas.

Outro desafio que se coloca é a relação frágil com os cursos e departamentos. Marcelo e Vaillant (2009, p. 80) têm demonstrado que os programas de desenvolvimento profissional docente que melhores resultados apresentam são aqueles “que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores”. Nas universidades, os cursos e departamentos são as instâncias organizacionais mais próximas do cotidiano dos professores e, mesmo que muitas vezes as reuniões dessas instâncias abordem questões mais burocráticas, ali as temáticas que envolvem a prática pedagógica também se tornam objeto de discussão e reflexão. Na mesma perspectiva, Marcelo García (1999, p. 255) já entendia que “os departamentos universitários [...] são peças-chave para a implementação de modelos de desenvolvimento profissional”.

Conforme apresentamos no Quadro 2, quatro das propostas se localizam nas pró-reitorias de ensino ou graduação e apenas uma é desencadeada pelo centro de educação da universidade. Foi possível constatar, com base nas entrevistas, o quanto é desafiadora a articulação dessas políticas com os cursos e departamentos: “é evidente que a gente nunca vai dar conta da demanda local de cada campus, eu falo do dia a dia, essa coisa, o que, que esses [locais] estão precisando discutir nesse momento” (UE-E2). Da mesma forma, a UD coloca que não possui servidores suficientes para fazer essa articulação, principalmente pedagogos e técnicos em assuntos educacionais, e considera que “isso seria essencial [...], ter um pedagogo ou um técnico em assuntos educacionais, ou um dos professores, que pudesse fazer essa articulação dentro da unidade acadêmica” (UD-E1).

As instituições UA, UD e UC utilizam reuniões das pró-reitorias com os diretores das unidades, chefes de departamentos e coordenadores de cursos para tentar introduzir as temáticas da formação docente, mas também entendem que essa não é a melhor alternativa pois não se trata de um espaço específico para isso, além de cada unidade e cada departamento ter suas especificidades, que não conseguem ser objeto de reflexões aprofundadas em reuniões como essas.

Nesse viés, vislumbram-se possibilidades para a consolidação dessas políticas. Planejar ações e estratégias que envolvam problemas comuns aos docentes, sejam eles ingressantes ou experientes e estáveis, estabelecendo articulação com os *campi*, unidades, departamentos e

cursos, e encontrar possibilidades para essa articulação é o desafio dessas universidades. Contudo, vale ressaltar que instâncias superiores e a gestão das universidades não estão desobrigadas com o desenvolvimento profissional docente. Pelo contrário, as propostas precisam ser institucionalizadas e as instâncias superiores devem zelar para que os objetivos das universidades sejam considerados nessas ações. Baseadas na análise de casos múltiplos, concordamos com Marcelo García (1999, p. 225) quando afirma que “não devemos nos apoiar à ideia de que a organização e incentivo de propostas de desenvolvimento profissional é unicamente função dos departamentos”.

Conclusão

Ao final deste estudo consideramos que nossos objetivos foram alcançados, pois foi possível obter um diagnóstico das políticas de desenvolvimento profissional docente em cinco universidades de um estado do Sul do Brasil. A análise dos documentos e das entrevistas fez emergir similaridades e diferenças dessas políticas, possibilitando uma melhor compreensão das questões de pesquisa como dos desafios para a consolidação das políticas institucionais que são objeto deste trabalho.

É possível afirmar que todas as instituições participantes compreendem que o processo de desenvolvimento profissional docente não está dissociado do desenvolvimento da própria universidade, o que ficou explícito nos objetivos dessas políticas, expressos nos documentos (UC, UD e UE) ou enfatizados pelos entrevistados. Mesmo que essa questão não esteja explícita nos documentos, como é o caso da UA e UB, no momento das entrevistas, os gestores reforçaram essa perspectiva.

Quanto ao público-alvo, o estudo demonstrou que, em quatro das cinco universidades, as atividades propostas são voltadas prioritariamente para o professor ingressante, embora possam ser aproveitadas por todos. Apenas a UE tinha estratégias específicas para docentes experientes.

Notamos, nas falas dos gestores, que um importante desafio é comprometer os docentes, principalmente os estáveis e mais experientes, com seu desenvolvimento profissional e coletivo. Aspectos culturais, como a compreensão de que as atividades desenvolvidas em aula não precisam de preparo e que o ensino não seja uma atividade profissional com competências que podem ser continuamente aprendidas e exercitadas, demonstram o quanto o isolamento dos docentes (Pérez Gómez, 2001) ainda está enraizado nas suas próprias vivências de ensino e aprendizagem. Essa concepção justifica os objetivos e as ações das políticas institucionais.

Reforçamos que as propostas das cinco universidades denotam um movimento no sentido de aproximação cada vez maior com o conceito de desenvolvimento profissional docente. Não são propostas estagnadas, pelo contrário, estão em permanente revisão no sentido de enfrentamento da ideia de que os professores universitários não precisam investir na

sua formação pedagógica. Uma alternativa vislumbrada pelos próprios entrevistados para enfrentar esses desafios é a maior articulação dessas ações, que se dão nas instâncias superiores das instituições, com as unidades e os departamentos. Entendemos que as novas ações projetadas são promissoras na medida em que buscam levantar as demandas do cotidiano dos docentes para elaborar propostas mais amplas de desenvolvimento profissional. Quanto mais diversificadas as ações dessas propostas, no sentido de abarcar as singularidades de cada grupo de docentes e discentes, melhor. É nessa perspectiva que vislumbramos novos estudos e ações sobre desenvolvimento profissional dos docentes universitários, assumido como um processo institucionalizado, mas “que tem lugar em contextos concretos” (Marcelo; Vaillant, 2009, p. 80). Concordamos com Xavier e Azevedo (2020, p. 20) que quaisquer políticas institucionais que estão preocupadas com o desenvolvimento profissional docente não são estáticas mas estão em permanente movimento, referenciadas “na relação que se estabelece entre sua responsabilidade pedagógica e as concepções institucionais que vão sendo constituídas”.

Ao considerar os contextos concretos da prática pedagógica para o planejamento das ações nas políticas de desenvolvimento profissional docente, a universidade pode se aproximar das especificidades de seus alunos que estão ingressando a partir do atual processo de democratização do acesso das universidades públicas federais brasileiras. Sem dúvida, essa é uma das possibilidades para uma renovação das práticas pedagógicas universitárias que, na compreensão de Santos e Almeida Filho (2009, p. 224):

[...] deverão ser renovadas como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo emancipatório e de formação profissional, política, cultural e acadêmica.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Seção 1, p. 23935.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior de participantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Seção 1, p. 80.

CUNHA, M. I. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, maio/jun. 2019.

CUNHA, M. I.; BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Professor da educação superior. In.: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES)*. Porto Alegre, v. 2, p. 282-339, 2021.

DIAS, J. F.; BRANCO, J. C. S. Formação pedagógica de professores universitários: contribuições e lacunas identificadas no processo de revisão da produção intelectual. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 9, p. 1-22, [2022].

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 11, p. 1-18, 2020.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores para uma mudança: para uma mudança educativa*. Porto: Ed. Porto, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, v. 1, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, 2009.

PEREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Lisboa: Almedina, 2009.

WIEBUSCH, A.; COFFERRI, F. F.; TAUCHEN, G. Enfrentamentos e silenciamentos dos professores iniciantes na carreira universitária: um estudo com duas instituições públicas do Rio Grande do Sul. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 525-534, set./dez. 2019.

XAVIER, A. R. C.; AZEVEDO, M. A. R. Assessoria pedagógica universitária no contexto da universidade nova: mapeamento e reflexões. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-23, 2020.

XAVIER, A. R. C.; TOTI, M. C. S.; AZEVEDO, M. A. R. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em 23 de agosto de 2021.

Aprovado em 1 de junho de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente

Joelson de Sousa Morais^{1,II}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4933>

GOODSON, Ivor F. *Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson*. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2020.

De uma sensibilidade e perspicácia de grande potencialidade, Ivor F. Goodson é uma referência mundial no campo da educação, do currículo, das histórias de vida e da pesquisa narrativa. Está envolvido também com estudos que levam em consideração a vida e a carreira dos professores, bem como o profissionalismo docente. Atualmente, Goodson é professor de Teoria da Aprendizagem no Centro de Pesquisa em Educação, na Universidade de Brighton, no Reino Unido, e de Pesquisa Internacional na Universidade de Tallinn, na Estônia, além de ter vasta experiência em pesquisa, publicações e produção do conhecimento na Europa, no Canadá e nos Estados Unidos, ocupando inúmeros cargos como visitante em diferentes países.

Com uma rica produção e contribuições no campo da educação em nível mundial acerca das histórias de vida e narrativas de professores e profissionais de outras áreas, que vêm se consolidando há mais de quarenta anos, Ivor Goodson nos abrilhanta com mais uma obra sua lançada no Brasil, no final do ano de 2020.

Trata-se do livro *Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson*, lançado pela Editora Vozes. A obra é constituída de 392 páginas, contemplando textos do autor já publicados

¹ Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Codó, Maranhão, Brasil. *E-mail*: <joelsonmorais@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1893-1316>>.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

em língua inglesa e que foram traduzidos para o português. É um projeto que chega a professores e pesquisadores brasileiros, sobretudo da área da educação, mas também de outras tantas áreas que tomam suas reflexões como possibilidade investigativa, de aprendizagem e de formação.

O livro se organiza, inicialmente, com o “Prefácio à edição brasileira”, os “Agradecimentos” e a “Introdução – Aprendizagem, currículo e política de vida”. Compõe-se, a seguir, de três partes, assim tematizadas: “Parte I – Aprendizagem e currículo”; “Parte II – Métodos”; e “Parte III – Política de vida”. Apresentam-se, no total, 19 capítulos que, embora independentes entre si e elucidando determinadas perspectivas no campo da educação, estão interligados, situando as políticas educacionais, o currículo, a formação docente e a necessidade de ouvir a voz do professor, entre outras questões.

Suas preocupações aludem, por exemplo, às implicações das histórias de vida dos professores e buscam, em especial, situar como eles se percebem em embates e refrações das estruturas e organizações sociais.

Na obra, são tratados vários temas que se relacionam com as experiências de vida, pesquisa e formação do autor ao longo de sua trajetória, destacando-se: a diferença entre estórias e histórias de vida; a história do currículo; a criação curricular; as reformas educacionais; os métodos de ensino ao longo de diferentes épocas; a estória da história de vida; a pesquisa-ação, entre outros assuntos.

A importância do livro se reflete no foco crescente na “política de vida”, devido ao “triumfo da sociedade individualizada”, segundo a qual:

[...] a política de vida individual torna o ponto de contestação social. Antes o foco estava nos movimentos sociais coletivos, por exemplo, para a mudança curricular ou escolar. Agora uma estratégia principal para entender a mudança social deve se concentrar na política de vida dos indivíduos (Goodson, 2020, p. 25).

Nesse sentido, os saberes e conhecimentos da vida individual, pautados na subjetividade de professores (pelas histórias de vida) e de outros agentes educacionais, configuram-se como determinantes para a melhoria das carreiras e a emergência de políticas, fundamentais ao desenvolvimento da vida e profissão da pessoa, do professor.

Goodson aposta muito no conhecimento das histórias de vida dos professores e defende a potencialidade da educação pública como promotora de transformações substanciais nas políticas e reformas educativas, no currículo, na avaliação da aprendizagem, na formação e na profissionalização desses sujeitos, mediatizados pelas histórias de vida e narrativas produzidas e circuladas no cotidiano escolar e para além de seus muros.

As abordagens teóricas e epistemológicas sobre o currículo são uma dimensão muito presente em toda a obra do autor e evidenciam sua pertinência conceitual e implicações formativas, que têm um valor inestimável no campo da educação. Cabe então salientar, segundo o educador, que:

[...] a palavra 'currículo' deriva da palavra latina *currere*, que significa 'correr' e se refere a um curso (ou corrida de carruagens). As implicações da etimologia são que o currículo é, portanto, definido como um curso a seguir ou, sobretudo, a apresentar (Goodson, 2020, p. 72, grifo do autor).

Em suas reflexões conceituais acerca do currículo, o autor aprofunda um pouco a sua historicidade, mostrando-nos que o surgimento do termo data de 1633, em Glasgow, na Escócia; também aponta o modo de organização e surgimento das "classes", o que sinalizava um tipo de currículo escolar que foi discutido na Faculdade de Montaigne, em Paris, entre os séculos 16 e 17.

Além do mais, "um dos problemas perenes de se estudar o currículo é que ele é um conceito multifacetado construído, negociado e renegociado em vários níveis e arenas" (Goodson, 2020, p. 199), o que o torna crucial de ser entendido e que faz toda a diferença na construção de uma educação de qualidade.

Nas discussões acerca do currículo, o autor defende veementemente em todo o livro: a construção social cotidiana do currículo e da educação; o currículo em ação; o currículo como produto histórico-social; o currículo como negociação, entre outras dimensões.

Em um dos relevantes capítulos da obra, intitulado "A estória da história de vida", Goodson faz uma viagem aprofundada e potencialmente significativa ao surgimento das histórias de vida como corrente de pensamento e produção de saberes e conhecimentos, trazendo as diferenças e pertinências entre estórias de vida e histórias de vida. A esse respeito, pontua:

"A estória da história de vida" apresenta um breve resumo da emergência histórica da tradição de história de vida, especialmente na Universidade de Chicago na década de 1920. Na sua primeira encarnação, a abordagem da história de vida perdeu prestígio devido a defesa cada vez mais poderosa dos métodos estatísticos, mas também porque a natureza qualitativa do método solapou a postura da sociologia como possuidora de *status* científico. Ademais, até mesmo entre os sociólogos inclinados à etnografia, mais ênfase passou a ser dada a situações interativas do que na biografia como a base para entender o comportamento humano (Goodson, 2020, p. 26).

É nessa historicidade que o autor mostra tanto o surgimento das histórias de vida no campo acadêmico no início do século 20 como o seu declínio, que perdurou por algumas décadas, ressurgindo com total vigor e potencialidade a partir da década de 1980, tornando-se, atualmente, uma fonte rica e contribuidora de transformações e políticas na escola, na educação, no sistema de ensino e na própria vida do professor.

Mediante as histórias de vida dos professores, é possível depreender e compreender a realidade histórico-social da qual eles fazem parte, os conflitos que enfrentam em seu cotidiano existencial e desenvolvimento profissional, bem como o currículo operacionalizado, as políticas educacionais, a formação que possuem os docentes, as práticas de ensino etc.

Por meio dessas histórias de vida, acentua-se uma precípua possibilidade de refletir e refratar a realidade diante das políticas educativas vigentes e que impactam, sobremaneira, a vida e profissão do professor, reverberando, entre outras questões: na tessitura de suas subjetividades; na organização do trabalho pedagógico; nos conhecimentos mobilizados no cotidiano da prática pedagógica; na avaliação realizada com os alunos; na sua formação; na consciência crítica e reflexiva; na relação com os alunos, os outros professores e demais agentes educacionais.

No entanto, é preciso compreender qual a diferença existente entre *estórias de vida* e *histórias de vida*, tendo em vista que a primeira se reflete na emergência da própria história contada pelos professores e a segunda diz respeito a um nível de politicidade tramada pela interpretação, pela influência e pela relação com outros contextos sociais mais amplos. Segundo retrata o educador:

A diferença vital entre narrativas/estórias de vida e histórias de vida totalmente desenvolvidas é que a estória ou narrativa está localizada no contexto histórico em que as vidas estão incorporadas e enraizadas. Os enredos e roteiros pelos quais recontamos a nossa vida se relacionam às condições e possibilidades atuais em determinados períodos históricos (Goodson, 2020, p. 25-26).

Ademais, Goodson acredita na potencialidade e riqueza que as histórias de vida podem significar e trazer à vida do professor, às políticas e reformas educativas, curriculares e pedagógicas e à consequente melhoria da escola pública gratuita, laica e de qualidade.

Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson é, portanto, uma obra inestimável e especialmente valorosa (com a qual nos presenteou Ivor Goodson) no campo da educação, sobretudo para os pesquisadores narrativos que atuam na área. Espera-se que suas ideias contribuam para o surgimento de um cenário fértil de compreensão da realidade à nossa volta (em nossas vidas, formação e desenvolvimento profissional), permitindo a percepção sobre a riqueza e potencialidade do currículo, das histórias de vida e das políticas subjetivas da vida do sujeito como transformadores e possibilitadores de mudanças substanciais e de emancipação das consciências.

Referências

GOODSON, Ivor F. *Aprendizagem, currículo e política de vida: obras selecionadas de Ivor F. Goodson*. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2020.

Recebido em 24 de maio de 2021.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Uma enciclopédia temática para a educação superior brasileira

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto^{I,II}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5146>

MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 2 v.

Em 2003 e 2006, com o objetivo de contribuir para a metateoria da pedagogia universitária numa perspectiva epistemológica, pesquisadores integrantes da Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (Ries) publicaram os volumes I e II da Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário. Em 2021, a rede publicou a Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (Ebes) com o objetivo de proporcionar olhares sobre posições, pensamentos e fatos na contemporaneidade, externar tendências e motivar a busca de respostas aos desafios para a educação superior na atualidade.

Em dois volumes, a Ebes contém oito capítulos e um índice temático. Os capítulos se estruturam em eixos, abordando natureza, desenvolvimento e organização do campo, e contextos emergentes. No primeiro volume, encontram-se os temas: a internacionalização, as políticas, a gestão e a avaliação da educação superior, enquanto no segundo volume se acham os temas: a história, o currículo e as práticas da educação superior e dois atores: os professores e os estudantes da educação superior.

No capítulo sobre a internacionalização da educação superior, Marília Morosini e Marilene Gabriel Dalla Corte ressaltam a ampla abrangência e ambiguidade do fenômeno. Apontam que ele se constitui num campo

^I Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <mcarmolp@gmail.com>; < <https://orcid.org/0000-0001-9960-707x> >.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

científico com abordagem interdisciplinar, influenciado pelos movimentos mundiais de nacionalismo, regionalização e globalização, em diferentes gradações, com diferentes *ethos*, e se associa a três movimentos mundiais interconectados: os marcos regulatórios da União Europeia, a busca de aperfeiçoamento de estudantes de países emergentes, baseada na crença da cientificidade do conhecimento do norte, e o movimento na direção sul-sul, que valoriza o conhecimento de realidades emergentes. O capítulo é composto por três eixos temáticos, focalizando as concepções e interfaces de internacionalização, as políticas públicas da educação superior, a internacionalização em contextos emergentes, os atores da internacionalização, as questões relacionadas a esse processo na América Latina e no Brasil, além das estratégias de expansão, institucionalização e avaliação da qualidade.

No capítulo sobre políticas da educação superior, Sérgio Roberto Kieling Franco aborda a concepção de política e sua interação com as relações de poder, destacando que os fluxos de ação do Estado envolvem as interações entre os agentes governamentais e a sociedade civil e entre a configuração institucional do Estado e o ordenamento jurídico. Ressalta a complexidade da política da educação superior brasileira, tendo em vista sua forte regulação e os diversos interesses envolvidos. Nos quatro eixos temáticos, o autor aborda conceitos da política da educação superior, como políticas sociais, políticas públicas, políticas educacionais, políticas da educação superior, política regional/internacional, além de tratar dos atos legais e normativos e dos preceitos constitucionais e legais, e de aspectos relacionados à estratégia nacional de ciência, tecnologia e inovação. São também abordados aspectos estruturais da educação superior no Brasil e seus atores institucionais, a regulação da educação superior, as políticas de desenvolvimento da pesquisa e o desenvolvimento da educação superior brasileira como campo das disputas, que dá materialidade aos princípios legais e constitucionais. Apesar de o capítulo ser amplo e detalhado, cabe fazer uma ressalva ao tratamento teórico da política na parte inicial do texto. Por ser característico de uma enciclopédia se dirigir a um público amplo, o aprofundamento da abordagem teórica seria importante para a compreensão dos conflitos e do contexto da política da educação superior brasileira.

No capítulo sobre gestão da educação superior, Maria Estela Dal Pai Franco e Solange Maria Longhi abordam a gestão como um campo de conhecimentos multidisciplinares com perspectiva interdisciplinar e interligado a diversas áreas disciplinares. Como campo do conhecimento, sua origem e seu desenvolvimento se reportam à administração da educação e às teorias de organização, destacando a eficiência econômica e a eficácia pedagógica como características da teoria organizacional clássica; a administração para a efetividade política da teoria política comparada; a relevância da razão para a teoria crítica; os elementos como globalização, internacionalização e neoliberalismo, que caracterizam os princípios gerenciais contemporâneos; e, nas abordagens emergentes, o princípio da organização. O capítulo está estruturado em três eixos, abordando

conceitos da gestão na educação superior, tais como a gestão democrática e do conhecimento, a gestão da tecnologia e da sustentabilidade. Os eixos abordam ainda a organização e os processos decisórios institucionais, envolvendo o planejamento e o desenvolvimento da educação superior, além da relação entre os movimentos associativos acadêmicos e a gestão da educação superior.

No capítulo sobre a avaliação da educação superior, Denise Balarine Cavalheiro Leite e Marlis Morosini Polidori discutem as origens da avaliação, a gênese de sua relação com exames e seleção, sua natureza como campo científico, considerando conteúdos, paradigmas e modelos numa perspectiva clássica. As autoras registram que, para esse capítulo, revisaram, reelaboraram e ampliaram o *corpus* teórico constante do capítulo Avaliação da Educação Superior, da Enciclopédia de Pedagogia Universitária e do Glossário Avaliação da Educação Superior. O texto está estruturado em três eixos, nos quais são abordados a avaliação tradicional, com suas concepções clássicas, tradicionais e hegemônicas de avaliação; os aspectos relacionados à avaliação da pesquisa; as medidas em avaliação; os indicadores e impactos da avaliação e creditação; bem como os programas e sistemas de avaliação da graduação e da pós-graduação brasileira. É discutida, ainda, a autoavaliação como avaliação solidária, entendida como contribuição da América Latina aos estudos sobre avaliação da educação superior.

No capítulo sobre a história da educação superior, José Vieira de Sousa analisa os múltiplos fatores que concorrem para explicar a gênese, o sentido e o alcance das transformações históricas da educação superior no mundo e no Brasil, tendo como ponto de partida a criação da Universidade de Bolonha. A partir do século 16, analisa o fenômeno em relação aos cenários mundiais, latino-americano e brasileiro, com suas especificidades, contradições e similaridades. O capítulo está organizado em quatro eixos, nos quais são abordadas a configuração do campo da história da educação superior, a pluralidade de atores e as tendências investigativas do campo, a origem da universidade, a ideia de modelos históricos de universidade e sua relação com ideias medievais, humanistas, iluministas e positivistas e a evolução da educação superior na América Latina, no Caribe e no Brasil, entre os séculos 16 e 19. Os acontecimentos do século 20 e início do 21 são tratados como legado da universidade e da diversidade institucional, estando presente também a discussão de temas característicos dos contextos emergentes, como as crises da universidade na sociedade globalizada, implicações da perspectiva gerencialista sobre as instituições e disparidades mundiais no acesso à educação superior.

No capítulo sobre os currículos e as práticas na educação superior, Cleoni Maria Barboza Fernandes busca clarificar a polissemia, a historicidade e o modo como o conceito de currículo tem sido apropriado. Discute a evolução do conceito e de suas concepções na perspectiva funcionalista, nas vertentes marxistas, e nos reconceptualistas, sintetizadas em três categorias: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Compreende o desenvolvimento do currículo como um processo complexo, polissêmico

e em contínuos movimentos políticos, envolvendo concepção, realização e avaliação. O capítulo é composto por três eixos, abordando a relação entre o currículo e suas práticas e as epistemologias, a partir da compreensão do conceito de epistemologias do Sul e dos ciclos de conhecimentos historicamente produzidos, visando abranger a historicidade dos estudos sobre o tema em sua complexidade e diversidade cultural e política. A organização curricular na educação superior e a relação que se estabelece entre as práticas curriculares e esta organização é também abordada, além de temas como currículo e cidadania, reinvenção de pedagogias universitárias, contextualização curricular, currículo e avaliação da aprendizagem.

No capítulo sobre o professor da educação superior, Maria Isabel da Cunha, Doris Pires Vargas Bolzan e Sílvia Maria de Aguiar Isaia discutem a profissão de professor, ressaltando que a noção de profissão se relaciona com a vida social política, cultural e econômica, residindo a responsabilidade por certificar o *status* social no grau de autonomia técnica do profissional. Nesse sentido, afirmam as autoras ser o professor uma semiprofissão, uma vez que sua ação oscila entre uma autonomia parcial e a obediência a uma regulação moral, política e institucional pré-definida. O capítulo está estruturado em dois eixos, abordando, em primeiro lugar, a formação docente, em que os processos formativos (lugares de formação) se configuram como categoria transversal e tem por componentes a formação inicial, em serviço, continuada (modalidades) e permanente. Em seguida, é discutido o desenvolvimento profissional do docente, tendo a docência como categoria transversal e como componentes as dimensões da docência, as culturas, a aprendizagem docente, as trajetórias, as redes de conhecimento e a profissão docente.

No capítulo sobre o estudante da educação superior, Vera Lúcia Felicetti discute a diferença entre o estudante e o aluno, estando caracterizado este último apenas pela figura legal do seu vínculo institucional, enquanto o estudante se insere numa cultura educacional mais complexa, sendo nela protagonista e partícipe, pois, além de receber lições, sobre elas se debruça para consolidar sua aprendizagem. Os estudos sobre o tema têm abordado o estudante considerando três dimensões: o acesso à educação superior, o percurso formativo e os resultados da formação, mas, dado que o egresso já não mais pertence ao contexto da educação superior, o capítulo abrange apenas as duas primeiras delas. Sendo assim, são dois os eixos: acesso e percurso formativo. O acesso se compõe de quatro aspectos: o nacional, relacionado aos processos de seleção organizados pelo governo federal; o institucional, relacionado aos processos próprios das instituições de educação superior; as outras formas de seleção; e as condições pessoais do estudante (cotista, primeira geração *etc.*). No eixo percurso formativo, a autora aborda o tipo de estudante na instituição, a inclusão do estudante, a aprendizagem, as estratégias de estudo e a interação acadêmica e social na educação superior. Cabe observar que, embora o conceito de inclusão constante do item 2.2 do capítulo seja abrangente, a abordagem da inclusão apresentada nos verbetes do percurso formativo é restrita

às pessoas com necessidades especiais. Desse modo, estão ausentes do capítulo questões importantes também relativas à inclusão no percurso formativo, como é o caso dos diversos tipos de programas de apoio ao estudante implementados pelas instituições de educação superior, bem como das políticas públicas de permanência voltadas à assistência estudantil.

A Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (Morosini, 2021) demonstra o empenho do grupo de pesquisadores aplicado na construção de uma obra de vulto, como referência para a compreensão da complexidade da educação superior no contexto atual. Os capítulos são trabalhados seguindo metodologia que dá abrangência e profundidade ao conhecimento acumulado sobre a temática, aportando contribuição para a reflexão sobre a educação superior brasileira. Deve ser observado, contudo, que a opção por trabalhar o fenômeno por temas e atores abriu lacunas que fazem com que a Ebes não atenda à complexidade da educação superior brasileira. Essa opção, certamente resultante da dimensão da equipe de autores, fez com que questões presentes na alteração da configuração da educação superior brasileira, tais como os resultados da introdução de cotas para negros e indígenas, os cursos de graduação tecnológica e, mesmo as relações com o mercado (empresa júnior, por exemplo), embora mencionados em alguns casos, não chegaram a estar devidamente abordados. Tendo em vista a contínua evolução da sociedade, de seus movimentos e, conseqüentemente, da educação superior, uma futura nova versão dessa enciclopédia poderia incluir capítulos que ampliem seu escopo, além de revisão das questões apontadas para dois dos capítulos.

Referências

MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia Brasileira de Educação Superior – EBES*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. 2 v.

Recebido em 8 de outubro de 2021.

Aprovado em 18 de abril de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender

Rogério Rodrigues^{I,II}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5121>

LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Em 2017, o livro *Elogio da escola* foi editado no Brasil, pela primeira vez, por Jorge Larrosa. Em 2021, foi reimpresso, o que evidencia a necessidade de pensar a escola como lugar específico para o sujeito realizar a atividade educativa junto com o outro numa forma de experiência de vida.

Compreendemos que a reprodução dessa edição do livro indica que estamos diante de algo interessante a pensar e, principalmente, praticar para compreender o significado do espaço escolar. Aqui, encontra-se toda a dimensão da discussão sobre o elogio da escola em suas múltiplas possibilidades de interpretação.

Nesse sentido, é importante indicar que esta resenha se refere à reimpressão da edição de 2017, mas o lugar do elogio da escola já não é o mesmo, principalmente, após o período de distanciamento social em que se fez necessário o fechamento das escolas a partir de março de 2020 por causa da pandemia de covid-19. Precisamos retomar a discussão do elogio da escola diante desse acontecimento, uma vez que ele permite outras significações que destituem o espaço escolar como lugar próprio para aprender e ensinar diante das tecnologias de ensino remoto.

Estar distante ou perto do outro pode implicar diversas questões subjetivas, mas estar presente no espaço escolar é determinado pela

^I Professor Titular da Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Itajubá, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: <rrunifei@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-2657-7302>>.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

objetividade de reconhecer a escola como aparelho que pode aproximar os sujeitos. No momento atual, compreender a importância do espaço escolar é fundamental para a realização do trabalho de aprender e ensinar junto com o outro.

Reapresentar o livro *Elogio da escola* (Larrosa, 2021) numa resenha é uma atividade complexa, visto que o educar é compreendido numa dinâmica ampla que se compõe numa relação entre o ensinar e o aprender. A escola seria um lugar específico para essa atividade, que se pauta no encontro entre os sujeitos em que a “[...] experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação” (Larrosa; Kohan, 2021, p. 5).

Jorge Larrosa é:

[...] doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona, Espanha, onde atualmente é professor titular de Filosofia da Educação. Publicou diversos artigos em periódicos brasileiros e tem dois livros traduzidos para o português: *Imagens do outro* (Vozes, 1998) e *Pedagogia profana* (Autêntica, 1999). (Bondía, 2002, p. 28).

O autor tem perspectiva educativa centrada no encontro entre os sujeitos e, portanto, estar presente com o outro é elemento primordial da experiência pedagógica. Aqui, há uma linha de corte que se distancia por completo das diversas outras imposições da lógica da escola como lugar de estar sem tempo para aprender. Essas formas de aprender sem o ensinar precarizam o espaço escolar, destituindo a importância do sujeito a partir do exacerbado elogio aos instrumentos.

Grande parte das críticas sobre a escola se refere ao fato de que ela deixou de ser atual e está em desacordo com a realidade, em que as formas tecnológicas atuais promovem, em tempo real, uma conexão com o acontecimento. Essa forma imediata da transmissão de dados se impõe na velocidade em que o acontecimento se apresenta sem o devido trabalho do pensamento. O sujeito entra em contato com algo instantaneamente quando segura *smartphones*, *tablets* e outros equipamentos.

A velocidade ampliada das mídias eletrônicas se opõe por completo à forma lenta em que se apresenta a cultura no encontro dos sujeitos no interior da escola. Entretanto, aquilo que se aponta como crítica à escola, na forma lenta de se relacionar com o acontecimento, é que deveria ser compreendido como o ponto mais rico em termos de elogio à escola. Seria a lentidão do processo de análise do acontecimento que se constitui o tempo para pensar.

O tempo escolar seria o sentido próprio para a palavra *skholé* – aquele que tem tempo livre para criar. Essa condição é um verdadeiro paradoxo numa sociedade que impõe o tempo do trabalho. A escola seria um lugar de resistência que destitui, por um lado, o lugar da experiência escolar pelo viés do fetiche da mercadoria no imediatismo, no elogio de coisas e equipamentos. Por outro lado, a forma lenta do trabalho escolar seria o lugar próprio para se constituir os processos formativos da consciência crítica.

Diríamos que o elogio da escola seria, em parte, o reconhecimento desse espaço como lugar em que ocorre o ensinar e o aprender para além

da aparência fenomênica. Ali, os sujeitos estabelecem uma experiência única. Primordialmente com o outro e, secundariamente, com coisas e equipamentos. Trata-se de compreender que a escola se destina ao encontro dos sujeitos para uma finalidade pedagógica.

A compreensão da escola como aparelho serve de fio condutor para pensarmos o elogio da escola. Tal elogio faz referência direta aos sujeitos que ali se encontram para uma atividade específica, alinhados no ensinar e no aprender com tempo livre para estarem presentes perante o outro para escutar e dizer.

Portanto, a escola é um lugar para uma atividade complexa e o livro organizado por Larrosa (2021) evidencia isso, em conjunto com autores que discutem a proposição da organização e do funcionamento do aparelho escolar.

A complexidade desta resenha se amplia ainda mais se levarmos em conta que o livro em questão é uma coletânea escrita por diversos autores em que se apresenta um pensamento amplo para compreender a escola nas contradições da realidade social relacionada com a questão do processo formativo no ambiente escolar.

Estabelecemos como ponto específico de análise evidenciar a importância da escola para a vida em sociedade, ou seja, a necessidade de responder por qual motivo devemos fazer o elogio da escola? Para responder essa questão, devemos significar o papel da escola numa sociedade de desiguais. Esse ponto é central para Larrosa (2004), que já enfrentava isso ao compreender a escola como um lugar comum para todos os comuns. Para que isso possa ocorrer, há o pressuposto de que deveria prevalecer a palavra anunciada no espaço escolar, pautada na responsabilidade e na autoridade.

Essa vertente de compreender a escola como espaço público é algo que permite organizar o livro em textos alinhados no conjunto de diversos autores que buscam analisar a escola como um lugar específico, onde se realiza a atividade do ensinar e do aprender no ambiente escolar, algo peculiar no sentido de ampliar a experiência própria daqueles ali presentes.

Portanto, os diversos autores se alinham na perspectiva de entender os processos formativos pelo viés da criticidade, de que a escola não se reduz a um ambiente meramente informativo. Ela se apresenta como lugar de encontro de todos os comuns para apropriação daquilo que deveria ser comum a todos – a cultura científica escolar.

Nesse contexto, o nosso primeiro contato com o pensamento de Jorge Larrosa, em seu livro intitulado *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (Larrosa, 2004), permitiu compreender que se busca resgatar uma representação de escola pautada na troca de experiências entre os sujeitos em seu interior. Isso é algo que já indicava uma perspectiva de entender o ensinar e o aprender como algo que gira em torno da palavra que possa produzir algo inédito em termos de formação do sujeito. Sobre isso:

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação

de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. (Larrosa, 2004, p. 188).

Partimos do pressuposto de que fazer o elogio da escola é reconhecer a importância desse modo específico, o de que a escola pode receber o sujeito para uma experiência de abertura para o mundo. Para tanto, ela deveria estar alinhada como forma de realização de atividades para dizer algo específico nesse lugar e, principalmente, para ter tempo livre para fazer algo significativo com os sujeitos.

Na Grécia antiga, *skholé* significava o momento em que se escapava da determinação do fazer. E sobre o não terminado, o não fazer a apropriação e a destinação do tempo e, como tal, um catalisador de começos. A escola nesse sentido coloca alguém na posição de começar. (Simons; Masschelein, 2021, p. 54).

O que está em jogo no processo de realizar o elogio da escola é uma determinada concepção de mundo, sujeito e, no caso específico da escola, o papel dos que ali se encontram para realizar as atividades de ensinar e aprender como forma de estudo escolar.

A compreensão do que seria o trabalho escolar é algo que atravessa como tema os diversos autores que se encontram no livro organizado por Larrosa (2021), pois o entendimento específico da atividade de ensino é algo de ampla e dedicada dinâmica, que pode se apresentar inclusive em uma caminhada com os alunos pela cidade. Portanto, o ato de caminhar pela cidade pode ser uma forma específica de trabalho escolar, em que:

[...] o pedagogo, professor universitário, vive uma espécie de experiência de amizade com os estudantes, no sentido de alguém que compartilha, com eles, uma preocupação com o mundo e que compartilha, com eles, uma exposição ao que o caminho pode porventura trazer de mundo. (Kohan, 2021, p. 74-75).

Nessa proposição do ensinar e aprender, caminhando pelos espaços das cidades, encontra-se a concepção de escola mais ampla possível, em que o entendimento do exercício do estudo é encontrado num modo de relacionamento direto com a vida. Os acontecimentos que ocorrem na dinâmica da realidade deveriam ser de interesse de todos os sujeitos comuns e, portanto, o elogio da escola se apresenta como lugar específico para a tarefa de elaborar o modo de existência na vida em sociedade, trata-se de lugar específico para o sujeito elaborar seu próprio modo de existência.

Por fim, o livro contém um DVD com três documentários e o registro de duas exposições para ampliar a proposta entre o texto escrito e outras formas de mídia. Aqui, apresenta-se a premissa básica, que também fundamenta o papel dos professores e dos alunos no interior da escola – “aí está” – (Larrosa; Venceslao, 2021, p. 142) como modo de pensar e fazer o espaço escolar como lugar de livre acesso à cultura. Para tanto, a escola deve ser um lugar em que todos os sujeitos em idade escolar devem estar efetivamente presentes, conforme o nosso preceito constitucional (Brasil, 1988).

Referências

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?lang=pt&format=pdf#:~:text=JORGE%20LARROSA%20BOND%C3%8DA%20%C3%A9%20doutor,Au%2D%20t%C3%AAntica%2C%201999>>. Acesso em: 22 set. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2021.
- KOHAN, W. O. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita escola. In: LARROSA, J. (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 65-85.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, J.; KOHAN, W. Apresentação. In: LARROSA, J. (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 5-6.
- LARROSA, J.; VENCESLAO, M. Um povo capaz de skholé: elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola. In: LARROSA, J. (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 113-144.
- SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, J. (Org.). *Elogio da escola*. Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 41-63.

Recebido: 22 de setembro de 2021.

Aprovado: 19 de maio de 2022.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

DIRETRIZES PARA AUTORES



RBEP

Vigência 2022

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* publica apenas textos inéditos na área de Educação. É um periódico de acesso aberto sob licença *Creative Commons*, portanto permite compartilhar, distribuir, exibir e fazer trabalhos derivados de seu conteúdo, desde que se atribuam os créditos devidos. Não há cobrança de taxa para *download* de artigos individuais ou de edições completas, bem como para submissão, processamento ou publicação de artigos.

A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos textos submetidos são de exclusiva responsabilidade dos(as) autores(as), não refletindo, necessariamente, a opinião da equipe editorial da revista.

A RBEP prima pelas boas práticas científicas, com base nas diretrizes do *Committee on Publication Ethics (Cope)*, e empenha-se em coibir más condutas, como plágio ou possíveis violações éticas.

1 Submissão

- 1.1 Os textos são encaminhados exclusivamente por meio do *Open Journal Systems – OJS* (rbep.inep.gov.br/ojs3), cujo acesso é realizado mediante cadastro prévio.
- 1.2 Os dados de identificação de autores devem ser digitados diretamente nos campos apropriados do OJS (metadados), durante a etapa de submissão, incluindo: nome completo, afiliação institucional, ORCID, *e-mail*, última titulação e instituição em que o título foi obtido.

2 Tipos de textos aceitos na *RBEP*

- 2.1 *Estudos* – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
- a) pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados e aprovação do conselho de ética, quando for o caso;
 - b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre o tema e questão de relevância para a área de Educação.
- 2.2 *Relatos de Experiência* – artigos que relatem projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de Educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados, contextualizados e metodologicamente fundamentados.
- 2.3 *Resenhas* – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

3 Normas gerais para apresentação dos originais

- 3.1 *Idiomas*: os textos podem ser redigidos em português, espanhol ou inglês.
- 3.1.1 Os textos em espanhol ou inglês devem ser submetidos após devidamente revisados.
- 3.2 *Autoria*:
- 3.2.1 O número de autores por artigo científico e relato de experiência não poderá exceder o total de quatro pessoas.
 - 3.2.2 O número de autores por resenha não poderá exceder o total de duas pessoas.
 - 3.2.3 Na *RBEP*, consideram-se autores aqueles que tenham contribuído, de forma substancial, em todas as seguintes etapas do trabalho:
 - a) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;

- b) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
 - c) aprovação final da versão submetida.
- 3.2.4 Para os demais colaboradores (estagiários, auxiliares de pesquisa etc.), deve-se anexar como documento suplementar, no ato de submissão, uma declaração em que sejam especificadas as contribuições individuais. Essa informação será publicada, ao final do artigo, em um subtítulo separado, denominado "Colaborações".
- 3.2.5 A identificação de autoria do texto deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. Recomenda-se o uso de «XXX» em substituição a quaisquer referências, incluindo as bibliográficas, e aos números de protocolos e pareceres éticos que possam identificar a autoria.
- 3.2.6 É preciso remover a autoria de todos os arquivos submetidos. A exemplo das opções "Propriedades" e "informações", no Microsoft Word, garantindo, dessa forma, o critério de anonimato dos textos submetidos.
- 3.2.7 Todos os autores devem ser cadastrados no ato da submissão no sistema da revista. Em nenhuma hipótese, serão acrescentados ou retirados nomes após o início da avaliação.
- 3.2.8 Autores que tiverem texto aprovado deverão respeitar o prazo de 24 meses a contar da aprovação para realizar uma nova submissão. Do contrário, a submissão será arquivada.
- 3.2.9 A aceitação do texto pela revista implica automaticamente a cessão de seus direitos autorais ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- 3.2.10 A *RBEP* reserva-se ao direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a qualidade do periódico.
- 3.3 *Mídia*: os textos podem ser submetidos no formato Microsoft Word (.doc e .docx), *Open Office* (.odt) ou RTF, configurados com entrelinhas 1,5, e conter entre 28.000 e 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo, palavras-chave nos três idiomas e referências).
- 3.3.1 Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2 MB.
 - 3.3.2 O texto deve ser formatado conforme *template* disponível na página da revista.
 - 3.3.3 O nome do arquivo enviado não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.

- 3.4 *Fonte*: Times New Roman, em corpo 12 para o texto; corpo 10 para as citações destacadas; e corpo 8 para as notas de rodapé.
- 3.5 *Ilustrações*: as imagens devem ser legíveis, possuir resolução a partir de 300 dpi e estar acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, as tabelas e os gráficos (de preferência em Excel) devem vir em preto e branco e obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 3.6 *Título*: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês e o espanhol.
- 3.7 *Resumos*: os artigos devem ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português, inglês e espanhol, com até 1.500 caracteres considerando os espaços.
- 3.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, ensaio, estudo de caso etc.) e a natureza do problema tratado;
 - b) Objetivo – ressalta o que se pretende e o que se buscou demonstrar com o trabalho;
 - c) Justificativa – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado;
 - d) Metodologia – descreve a abordagem, o referencial teórico e metodológico empregado, bem como as principais técnicas utilizadas. Indica as fontes dos dados e o modo como estes foram usados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis;
 - e) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.
- 3.8 *Palavras-chave*: os artigos devem apresentar entre três e cinco palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas, quando possível, em vocabulário controlado – *Thesaurus Brasileiro de Educação* –, as quais devem vir traduzidas para o inglês e o espanhol.
- 3.9 *Citações*: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 10.520/2002).

- 3.9.1 As citações diretas com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.
 - 3.9.2 As citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
 - 3.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
 - 3.9.4 A exatidão e a adequação das citações e das referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
 - 3.9.5 A omissão de referência em citações diretas ou indiretas pode caracterizar plágio (ver item 5.2).
- 3.10 *Notas*: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço; ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas devem ser feitas no texto.
- 3.11 *Referências bibliográficas*: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética, por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023/2002).
- 3.11.1 Quando se tratar de obra consultada *online*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
 - 3.11.2 Todos os endereços de páginas na internet (URLs) incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos.
- 3.12 *Siglas*: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.
- 3.13 *Destques*: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.
- 3.14 As resenhas devem seguir as mesmas exigências indicadas para os demais gêneros textuais, no entanto, devem possuir extensão entre 10.000 e 15.000 caracteres, considerando os espaços.
- 3.15 A não observância das normas gerais de apresentação dos textos ensejará o arquivamento da submissão, assim como a inadequação da submissão ao foco e ao escopo da revista.

3.16. Agradecimentos

3.16.1 Organizações privadas ou governamentais que forneceram apoio ou financiamento para a pesquisa devem ser mencionadas de forma objetiva.

3.16.2 Os autores são responsáveis pelas menções a pessoas e instituições.

3.16.3 Essas informações devem ser registradas em documento suplementar no ato da submissão e, caso o artigo seja aprovado, serão publicadas em seção própria no artigo.

4 Processo de avaliação

4.1 Pré-avaliação

4.1.1 Todos os artigos são pré-avaliados pela Editoria Executiva, em conformidade com o item 3.15.

4.2 Avaliação cega por pares (1ª rodada)

4.2.1 Os artigos são avaliados por dois consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria tanto para os avaliadores *ad hoc* como para a Editoria Científica, para garantir imparcialidade e anonimato na avaliação.

4.2.2 Na primeira rodada de avaliação de mérito dos textos, serão considerados os seguintes critérios:

- a) relevância do tema para a área de estudo;
- b) clareza na exposição do objeto de estudo, objetivos e justificativa;
- c) pertinência e atualidade da bibliografia;
- d) consistência teórico-metodológica;
- e) rigor na utilização dos conceitos;
- f) adequação argumentativa da análise dos resultados.

4.2.3 Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- a) Aprovado – o artigo está aceito para publicação.
- b) Correções obrigatórias – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- c) Não aprovado – o artigo é rejeitado.

4.2.4 No caso de o texto receber duas avaliações indicando a não publicação, a submissão será arquivada nesta etapa do processo e o autor será comunicado.

4.3 Decisão da Editoria Científica (2ª rodada)

- 4.3.1 A Editoria Científica é composta por conceituados especialistas, proeminentes de diferentes linhas de pesquisa da área de Educação de diferentes instituições do País, diversificados regionalmente.
- 4.3.2 Os textos que passam pela primeira rodada de avaliação seguem para avaliação da Editoria Científica, que emitirá parecer consolidado manifestando-se pela pertinência ou não da publicação dos trabalhos submetidos, de acordo com as Diretrizes da Revista. Nessa rodada, o parecer também pode solicitar correções obrigatórias no original, as quais serão averiguadas em uma nova rodada de avaliação.
- 4.3.3 O atendimento às condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais" (item 3) também será objeto de avaliação da Editoria Científica.
- 4.3.4 Nesta rodada, os autores receberão comunicado, por meio de sistema eletrônico, informando a decisão editorial (aceito, não aprovado ou correções obrigatórias).
- 4.4 Os avaliadores e editores devem manter sigilo sobre os artigos avaliados e não podem utilizar informações, dados, argumentos ou análises sem autorização prévia dos autores.
- 4.5 Caso os avaliadores suspeitem de má conduta científica, devem comunicá-la à Editoria Executiva da revista.
- 4.6 O Conselho Editorial do Inep, composto por pesquisadores do Brasil e do exterior, cuja produção científica é referência para a área de Educação, pode ser demandado a emitir pareceres sempre que os editores julgarem necessário.

5 Diretrizes éticas

- 5.1 *Originalidade*: a submissão de um original implica que o trabalho:
 - a) não foi publicado anteriormente (exceto sob a forma de resumo ou como parte de uma palestra ou tese/dissertação acadêmica, devidamente referenciados no artigo);
 - b) não está sendo avaliado para publicação em outra revista;
 - c) se aceito, não será publicado em outro periódico, em qualquer outro idioma, inclusive eletronicamente, sem o consentimento por escrito do detentor dos direitos autorais.

- 5.2 Não se admite o uso não referenciado de ideias, conceitos, análises, imagens e textos (ou fragmentos de textos) de outros.
- 5.3 *Detecção de plágio*: para verificar a originalidade, o trabalho será submetido ao software de detecção de plágio *Similarity Check*.
- 5.4 *Publicação redundante (autoplágio)*: não se deve republicar o mesmo trabalho sob novo título ou se apropriar de parte significativa de texto já publicado pelo mesmo autor.
- 5.5 Trechos de textos já publicados do mesmo autor em outras revistas com ISSN ou livros com ISBN devem ser devidamente referenciados e não podem exceder o limite de 30% do total do artigo original submetido à *RBEP*.
- 5.6 Uma vez identificado plágio, ou autoplágio superior a 30%, a submissão será arquivada e o autor ficará impedido de submeter novo artigo à revista por um período de 24 meses.
- 5.7 Observar as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, quando os procedimentos metodológicos envolverem a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou informações identificáveis, na forma definida pela Resolução CNS nº 510, de 7 abril de 2016.
- 5.8 Análise de má conduta científica: todas as suspeitas de má conduta científica serão analisadas primeiramente pela Editoria Executiva, que encaminhará relatório técnico para deliberação da Editoria Científica e/ou do Conselho Editorial.
- 5.9 Quanto à política de retratação, caso se conclua que houve, intencionalmente ou por desconhecimento, má conduta por parte dos autores, a *RBEP* poderá adotar as seguintes medidas:
- a) advertir o autor;
 - b) arquivar o artigo ainda no processo de avaliação ou edição;
 - c) retirar o artigo da revista *online*, no caso de já publicado;
 - d) dar publicidade na revista ao fato ocorrido, caso o artigo já tenha sido publicado.

6 Casos omissos serão analisados pela Editoria Executiva.

EDITORIAL

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira: uma trajetória em busca de uma educação
de qualidade

Carlos Roberto Jamil Cury

SEÇÃO COMEMORATIVA INEP 85 ANOS

A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular

Carlos Eduardo Moreno Sampaio

Luciano Abrão Hizim

Formação de professoras rurais em Mato Grosso e no Território Federal do
Guaporé, no Centro-Oeste e Norte brasileiros (1941-1947)

Cleicinéia Oliveira de Souza

Nilce Vieira Campos Ferreira

A partir de Anísio Teixeira: reflexões sobre a educação brasileira

Lia Ciomar Macedo de Faria

ESTUDOS

Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que
prescrevem os currículos de seis países?

Artur Gomes de Morais

Alexsandro da Silva

Cotas para pessoas com deficiência nos cursos superiores
do Instituto Federal do Paraná (IFPR)

Andreia Nakamura Bondezan

Claudia Gallert

Jacqueline Maria Duarte Lewandowski

Jessica Fernanda Wessler Ferreira

Práticas de sustentabilidade em escolas estaduais de Guarapuava (PR)

Fernando Stora

Sérgio Luis Dias Doliveira

Carlos Alberto Marçal Gonzaga

Flavia Massuga

O estudo da prática pedagógica interdisciplinar no ensino médio integrado
do Instituto Federal do Amapá – *Campus* Macapá

Luygo Sarmento Guedes

Argemiro Midonês Bastos

As ferramentas de aprendizagem preferidas da geração Z
do curso técnico em Administração de um instituto federal:
o contexto da disciplina de Logística

Sérgio Adriany Santos Moreira

Educação da infância e combate ao racismo: a implementação
da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores e professoras

Luciana Alves

Daniel Teixeira

Winnie Nascimento dos Santos

Autismo na escola: da construção social estigmatizante
ao reconhecimento como *condição humana*

Régia Vidal Santos

Eunice Macedo

Jason Ferreira Mafra

Desenvolvimento do pensamento algébrico e estudo de padrões
e regularidades com crianças: perscrutando possibilidades
para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Sara Miranda de Lacerda

Natália Gil

Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões
experienciadas no contexto da escola pública

Deusodete Rita da Silva Aimi

Filomena Maria Arruda Monteiro

As políticas de desenvolvimento profissional do docente
universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil:
concepções e desafios

Paula Trindade Silva Selbach

Maria Beatriz Luce

RESENHAS

Histórias de vida e políticas de sentido no currículo e na formação docente

Joelson de Sousa Moraes

Uma enciclopédia temática para a educação superior brasileira

Maria do Carmo de Lacerda Peixoto

O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar
e o aprender

Rogério Rodrigues

DIRETRIZES PARA AUTORES

VENDA PROIBIDA

