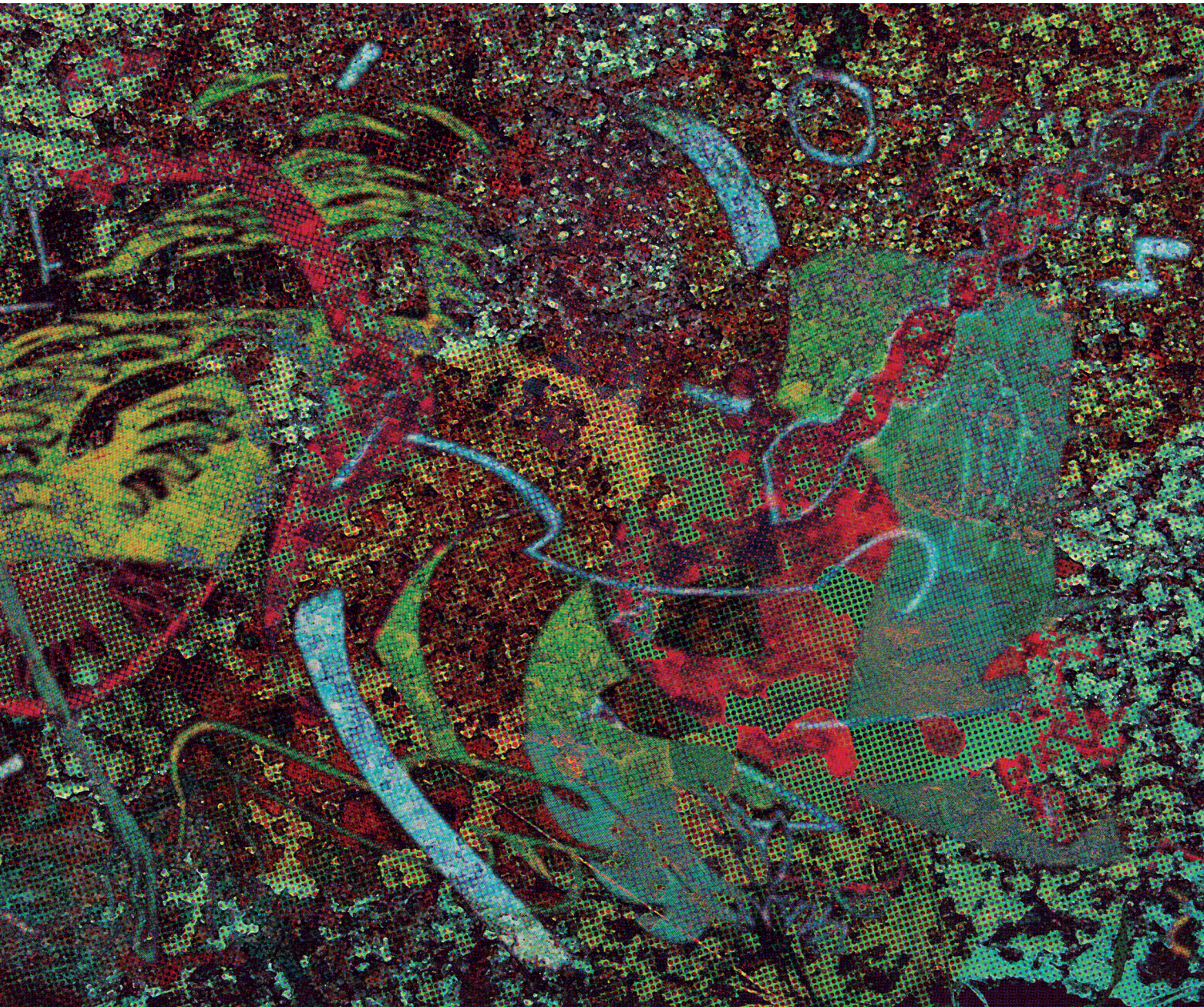


**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume **102** número **260** jan./abr. **2021**

RBEP

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

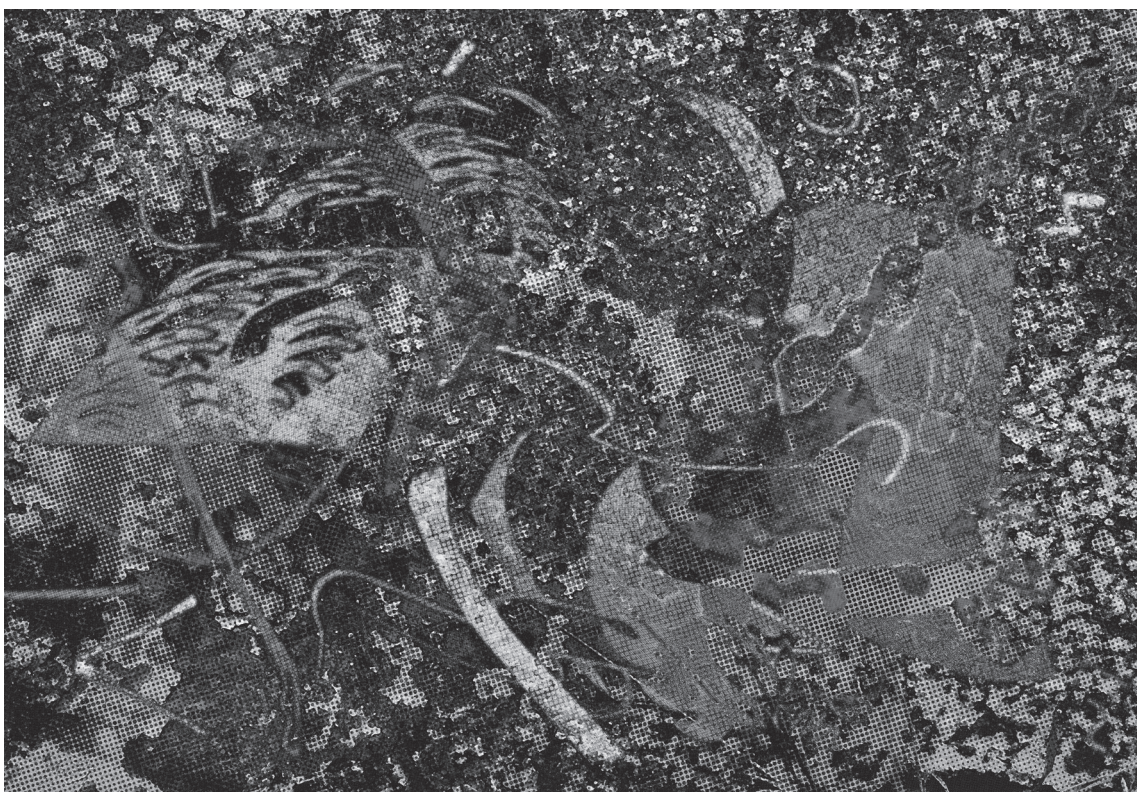


MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

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



EDITORIA CIENTÍFICA

Alexandre Filordi de Carvalho – Ufla - Lavras, Minas Gerais, Brasil
André Vitor Fernandes dos Santos – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Claudianny Amorim Noronha – UFRN – Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Elenita Gonçalves Rodrigues - Inep - Brasília, Distrito Federal, Brasil
Juarez José Tuchinski dos Anjos – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
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

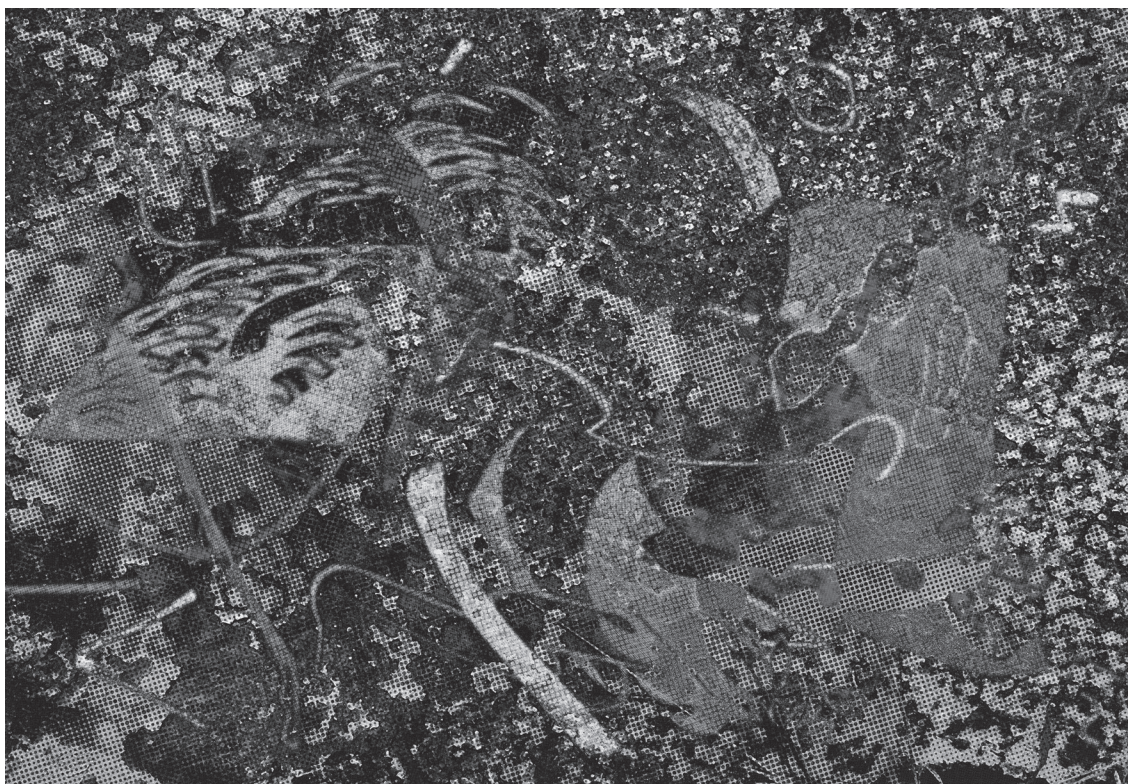
Internacional:

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 – IIP/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 102 número 260 jan./abr. 2021

RBEP

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





Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
E permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIREDE)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Carla D' Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etiene Lima de Souza – clara.souza@inep.gov.br
Louise Moraes – louise.moraes@inep.gov.br
Roberto Ternes Arrial – roberto.arrial@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
Luciana De Camillis Postiglioni
Thaiza Carvalho

REVISÃO E TRADUÇÃO

Espanhol:
Jessyka Vásquez

Inglês:
Walkiria de Moraes

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Lívia Rodrigues Batista
Nathany Brito Rodrigues

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

CAPA

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Erika Janaina de Oliveira Saraiva Santos

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: 1.000 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 abril de 2021

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.

Apresentação	17
---------------------------	-----------

Estudos

<i>Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970)</i>	23
---	-----------

Walquíria Miranda Rosa

Ana Maria de Oliveira Galvão

<i>Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte</i>	43
---	-----------

Suzana Gomes Lopes

Alexandre Leite dos Santos Silva

Caroline Lucena de Sousa

<i>Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal</i>	63
--	-----------

Wivian Weller

Cilene Vilarins Cardoso da Silva

<i>Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro</i>	82
---	-----------

Elodia Honse Lebourg

Rosa Maria da Exaltação Coutrim

Luciano Campos da Silva

O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM99

João Otacilio Libardoni dos Santos

Geyse Patrizzia Teixeira Sadim

Carlo Schmidt

Maria Almerinda de Souza Matos

Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática120

Gisele Silva Araújo

Manoel Osmar Seabra Junior

A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfnas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados..... 148

Ronaldo André Lopes

Guilherme Henrique Gomes da Silva

Eric Batista Ferreira

Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo..... 177

Sammela Rejane de Jesus Andrade

Raquel Meister Ko Freitag

Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza..... 205

Felipe da Silva Triani

Anna Carolina Carvalho de Souza

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior

Silvio de Cassio Costa Telles

Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos.....218

Izauriana Borges Lima

Ana Coêlho Vieira Selva

Relatos de Experiência

A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura..... 243

Suzana Santos Libardi

Carmelita Maria Gomes

Ana Paula Sandes Araujo

Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores **263**
Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato
Elsa Midori Shimazaki

Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo **283**
Carla Ariela Rios Vilaronga
Michele Oliveira da Silva
Ana Beatriz Momesso Franco
Gabriela Alias Rios

Resenhas

Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira **309**
Jonas Alves da Silva Junior

Diretrizes para Autores..... **315**

Presentation17

Studies

*Healing practices, traditional experience and school knowledge:
study on a rural community in Minas Gerais (1940-1970).....23*
Walquíria Miranda Rosa
Ana Maria de Oliveira Galvão

*Experiences and memories between the Monsenhor Lopes School
and the Forte Community43*
Suzana Gomes Lopes
Alexandre Leite dos Santos Silva
Caroline Lucena de Sousa

*Public high school in the past and in the present: visions of multiple
generation teachers of Federal District63*
Wivian Weller
Cilene Vilarins Cardoso da Silva

*Youth and transition to High School: challenges and projects
for the future 82*
Elodia Honse Lebourg
Rosa Maria da Exaltação Coutrim
Luciano Campos da Silva

The special education service for students with autism in the municipal educational system of Manaus-AM 99

João Otacilio Libardoni dos Santos

Geyse Patrizzia Teixeira Sadim

Carlo Schmidt

Maria Almerinda de Souza Matos

Key elements for the designing of digital games focused to train competencies and abilities of autistic-spectrum-disorder students: a systematic review 120

Gisele Silva Araújo

Manoel Osmar Seabra Junior

The Quota Law and the admission of students of under-represented groups to the Federal University of Alfenas..... 148

Ronaldo André Lopes

Guilherme Henrique Gomes da Silva

Eric Batista Ferreira

Educational objectives and large-scale assessments in the trajectory of Brazil's higher education: Enem, Enade and the cognitive complexity in flow retention..... 177

Sammela Rejane de Jesus Andrade

Raquel Meister Ko Freitag

Social representations of undergraduates in Physical Education about the environment and the relation man, sport and nature 205

Felipe da Silva Triani

Anna Carolina Carvalho de Souza

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior

Silvio de Cassio Costa Telles

Bar graph interpretation in youth and adult education 218

Izauriana Borges Lima

Ana Coêlho Vieira Selva

Experience Reports

The research collaboration as a methodological tool to educate teachers in the undergraduate level 243

Suzana Santos Libardi

Carmelita Maria Gomes

Ana Paula Sandes Araujo

Text production in the 3rd year of elementary school: reviewing and rewriting in the development of higher psychological functions 263
Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato
Elsa Midori Shimazaki

Inclusive education and the activities of the assistance centers – Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – in the Federal Institute of São Paulo 283
Carla Ariela Rios Vilaronga
Michele Oliveira da Silva
Ana Beatriz Momesso Franco
Gabriela Alias Rios

Reviews

A book against the violence in Brazilian education309
Jonas Alves da Silva Junior

Instructions for Authors315

Presentación17**Estudios**

Práticas curativas, conhecimentos tradicionais y conocimientos escolares: un estudio sobre una comunidad rural de Minas Gerais (1940-1970)23
Walquíria Miranda Rosa
Ana Maria de Oliveira Galvão

Vivencias y memorias entre la Escuela Monsenhor Lopes y la Comunidad Forte43
Suzana Gomes Lopes
Alexandre Leite dos Santos Silva
Caroline Lucena de Sousa

Educación secundaria pública en el pasado y en el presente: visiones de docentes de diferentes generaciones del Distrito Federal63
Wivian Weller
Cilene Vilarins Cardoso da Silva

Juventud y transición a la educación secundaria: desafíos y proyectos de futuro 82
Elodia Honse Lebourg
Rosa Maria da Exaltação Coutrim
Luciano Campos da Silva

El servicio educativo especializado para estudiantes con autismo en la red municipal de Manaus-AM99

João Otacilio Libardoni dos Santos
Geyse Patrizzia Teixeira Sadim
Carlo Schmidt
Maria Almerinda de Souza Matos

Elementos fundamentales para el diseño de juegos digitales enfocados en el entrenamiento de competencias y habilidades de estudiantes con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática.....120

Gisele Silva Araújo
Manoel Osmar Seabra Junior

La Ley de Cuotas y el acceso a la Universidade Federal de Alenas por parte de estudiantes pertenecientes a grupos subrepresentados 148

Ronaldo André Lopes
Guilherme Henrique Gomes da Silva
Eric Batista Ferreira

Objetivos educativos y evaluaciones a gran escala en la trayectoria de la educación superior brasileña: Enem, Enade y la complejidad cognitiva en la retención de flujo 177

Sammela Rejane de Jesus Andrade
Raquel Meister Ko Freitag

Representaciones sociales de graduandos en Educación Física sobre el medio ambiente y la relación hombre, deporte y naturaleza 205

Felipe da Silva Triani
Anna Carolina Carvalho de Souza
Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior
Silvio de Cassio Costa Telles

Interpretación de gráficos de barras en la educación de jóvenes y adultos218

Izauriana Borges Lima
Ana Coêlho Vieira Selva

Relatos de Experiencia

La colaboración en investigación como herramienta metodológica para la formación de profesores/as en la universidad 243

Suzana Santos Libardi
Carmelita Maria Gomes
Ana Paula Sandes Araujo

Producción de texto en el tercer año de la educación primaria: revisión y reescritura en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores..... 263
Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato
Elsa Midori Shimazaki

Inclusión escolar y actuación de los Centros de Apoyo a las Personas con Necesidades Educativas Específicas en el Instituto Federal de São Paulo 283
Carla Ariela Rios Vilaronga
Michele Oliveira da Silva
Ana Beatriz Momesso Franco
Gabriela Alias Rios

Reseñas

Un libro de combate contra la barbarie en la educación brasileña309
Jonas Alves da Silva Junior

Directrices para Autores315

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4867>

Caros(as) leitores(as),

É com satisfação que apresentamos a vocês o número 260 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), publicado no contexto ainda difícil da pandemia de covid-19 que impacta fortemente a educação brasileira. Ensino presencial, híbrido, remoto e/ou suspensão de aulas alteram substantivamente a vida escolar em todo o País, exigindo ações político-administrativas e pedagógicas de monta. A escola é solicitada a realizar ações solidárias para acolher e atender demandas da comunidade, em virtude dos efeitos sociais da pandemia. Já nos colocamos a pensar como será a escola após esse período. Como a travessia de professores e alunos pela pandemia afetará os modos de ser e estar na escola? Como os novos desafios se relacionam com outros vividos pelas escolas, por exemplo, a necessidade de consolidação das políticas de educação inclusiva ou a implantação de novas orientações para o ensino médio? Perguntas que, com o tempo, serão respondidas pelas práticas e pelas pesquisas educacionais.

Este número contempla um rico e variado conjunto de artigos, sem tratar propriamente desse contexto, que foram escritos por 37 autores de 11 estados, representando 17 instituições de ensino superior de todas as regiões do País. São dez artigos na seção de estudos e três na seção de relatos de experiências, trabalhos relacionados aos campos da história da educação, da educação inclusiva, da educação superior e da educação de jovens e adultos. Há ainda a resenha de um livro que aborda a liberdade de ensinar.

O artigo que abre este número, “Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970)”, de Walquiria Miranda Rosa e Ana Maria de Oliveira Galvão, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), analisa as principais práticas de cura, suas formas de transmissão e aprendizado em uma comunidade rural de Ibirité, Minas Gerais, entre 1940 e 1970. As autoras concluem que: a) a força dos saberes tradicionais estava na crença que a comunidade neles depositava e em laços de solidariedade nos quais se apoiava; e b) a prática médica baseada na ciência teve de conviver, negociar e produzir sua legitimidade junto à população, em um jogo de forças, compartilhando e disputando espaços.

O segundo texto, “Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte”, escrito por Suzana Gomes Lopes, Alexandre Leite dos Santos Silva e Caroline Lucena de Sousa, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), tem como objetivo evidenciar a relação da Escola Monsenhor Lopes com a Comunidade Forte ao longo de sua história. Os autores concluem que a escola teve importância central para atender demandas de escolarização da comunidade e, em interação com outras instituições, contribuiu para o desenvolvimento local. Apontam, no entanto, que a escola tem, ao longo dos anos, colaborado tanto para a permanência como para o afastamento dos sujeitos no/do campo.

Wivian Weller e Cilene Vilarins Cardoso da Silva, da Universidade de Brasília (UnB), são as autoras do terceiro artigo, “Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal”. Com vistas a contribuir para o debate sobre os rumos do ensino médio a partir da Lei nº 13.415/2017, analisam experiências de docentes de escolas do ensino médio do Distrito Federal que viveram, como estudantes e/ou docentes, a implementação de reformas nesse nível de ensino desde a década de 1970. Para as autoras, a particularidade deste estudo consiste em considerar as vozes de docentes que pertencem a gerações distintas, mas coexistem no mesmo espaço e no mesmo tempo, gerando, por vezes, conflitos e tensões e, em outros momentos, diálogos, compartilhamentos e aprendizados.

Na sequência, temos outro texto sobre o ensino médio, “Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro”, de Elodia Honse Lebourg, Rosa Maria da Exaltação Coutrim e Luciano Campos da Silva, da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Busca compreender a percepção de jovens das classes populares sobre a transição do ensino fundamental para o ensino médio e conclui que essa transição acarreta aos jovens a ampliação de sua rede de sociabilidade e o enfrentamento de complexos desafios associados ao futuro.

A seguir, dois artigos tratam de educação e inclusão. O primeiro, “O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus”, de João Otacilio Libardoni dos Santos, Geyse Patrizia Teixeira Sadim, e Maria Almerinda de Souza Matos, da Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e Carlos Schmidt, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), resulta de pesquisa que objetivou

caracterizar a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), direcionado a educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Os autores destacam, em especial, a centralidade das salas de recursos multifuncionais para a construção de contextos inclusivos para estudantes com autismo. O outro texto, de Gisele Silva Araújo e Manoel Osmar Seabra Junior, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), trata de tecnologia assistiva para estudantes com transtorno do espectro autista. O objetivo do estudo “Elementos fundamentais para o *design* de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática” foi identificar e analisar os elementos fundamentais para o *design* de jogos digitais, com o foco no treino de competências e na aquisição de novas habilidades de estudantes com autismo, apontados pela literatura nacional e internacional. Os autores constataam que, para o treinamento de competências e a aquisição de novas habilidades, somente a inserção de jogos digitais na vida de estudantes com autismo não é suficiente. Faz-se necessário planejar jogos na perspectiva do *co-design*, levando em conta especificidades e características universais do autismo.

Dando prosseguimento, apresentamos três estudos relacionados à educação superior.

“A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados”, escrito por Guilherme Henrique Gomes da Silva, Ronaldo André Lopes e Eric Batista Ferreira, da Universidade Federal de Alfenas (Ufal), trata de pesquisa que visou compreender o alcance das ações afirmativas em uma universidade federal de médio porte, por meio da análise de dados de estudantes ingressantes em 2018. Como conclusão, os autores indicam a necessidade de: a) ampliar ações institucionais da universidade para alcançar o preenchimento total das vagas, especialmente de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas; b) realizar estudo longitudinal sobre taxa de ocupação e impacto das ações afirmativas na universidade pesquisada.

No artigo “Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo”, de Sammela Rejane de Jesus Andrade e Raquel Meister Ko Freitag, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), as autoras se interessam em compreender, sob o ponto de vista da proficiência em leitura, o que é esperado dos estudantes já formados ou em formação na educação superior, comparando documentos norteadores e itens de duas avaliações em larga escala que perpassam o percurso da formação nesse nível no Brasil – o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) –, sob a perspectiva dos objetivos educacionais propostos na Taxonomia de Bloom. Concluem que há assimetrias tanto na comparação entre os níveis de complexidade e entre as determinações normativas, matrizes de referência e portarias quanto nos itens de ambas as avaliações. Levantam a hipótese de que tais assimetrias podem estar relacionadas com a retenção de fluxo na educação superior.

No tocante à educação superior, temos ainda o artigo "Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza", de Felipe da Silva Triani, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Anna Carolina Carvalho de Souza, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior, da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Silvio de Cassio Costa Telles, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O estudo pretendeu identificar e analisar as representações sociais que estudantes de bacharelado em Educação Física têm sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. Constatou-se que as representações sociais dos estudantes sobre o meio ambiente estão associadas a elementos naturalísticos e aquelas sobre a relação homem, esporte e natureza estão associadas à área de atuação dos estudantes e a práticas esportivas regionais. Concluiu-se que são necessárias intervenções pedagógicas na licenciatura em Educação Física que tematizem o meio ambiente, bem como a relação entre homem, esporte e natureza.

O último texto da seção de estudos aborda o letramento estatístico de adultos na educação de jovens e adultos. "Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos", de Izauriana Borges Lima e Ana Côelho Vieira Selva, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), analisa os avanços e as dificuldades de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da educação de jovens e adultos (EJA) na interpretação de gráficos de barras, antes e depois de serem submetidos à realização de quatro intervenções pedagógicas distintas (de construção e de interpretação). As autoras indicam que as intervenções pedagógicas de interpretação se destacam na melhoria da compreensão de gráficos. Mas acrescentam que intervir apenas com atividades de construção e articular interpretação e construção também favorece o desenvolvimento das habilidades interpretativas em gráficos de barras.

A seção de relatos de experiência inicia com o artigo "A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores(as) na licenciatura: relato de experiência", de Suzana Santos Libardi, Carmelita Maria Gomes e Ana Paula Sandes Araujo, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Trata-se de uma experiência de colaboração vivenciada por duas licenciandas na produção de suas monografias de conclusão de curso de licenciatura, especialmente nas atividades de campo. Como resultados, afirmam a relevância da incorporação da pesquisa na formação inicial de professores e enfatizam a positividade do exercício colaborativo em pesquisa entre graduandos de licenciatura.

"Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores", de Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato, da Faculdade UniALFA de Umuarama., e Elsa Midori Shimazaki, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), objetivou compreender como a reescrita, a partir da revisão orientada pelo professor, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, percepção e memória) em alunos no 3º ano do ensino fundamental. As autoras confirmam que a revisão e a reescrita, etapas do processo de

escrita, quando utilizadas pelo professor como ferramenta metodológica, favorecem o desenvolvimento da atenção, da percepção e da memória.

Ainda nessa seção, o estudo “Inclusão escolar e a atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) no Instituto Federal de São Paulo”, escrito por Carla Ariela Rios Vilaronga, Michele Oliveira da Silva, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Ana Beatriz Momesso Franco, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e Gabriela Alias Rios, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), mapeia e analisa ações desenvolvidas ou vivenciadas pelas equipes dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) de diferentes *campi* do Instituto Federal do Estado de São Paulo (IFSP), tendo como base a proposta de atuação do núcleo da instituição. As autoras concluem que foram realizadas ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao estudante público-alvo da educação especial (PAEE), cumprindo-se os objetivos da proposta do núcleo; porém, apontam a insuficiência de dados para afirmar que o direito dos estudantes PAEE de acessibilidade e educação, nos diferentes *campi* do IFSP, esteja garantido.

Por fim, temos a resenha do livro *Educação contra a barbárie – por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*, organizado pelo professor Fernando Cássio e lançado em maio de 2019 pela Editora Boitempo. A resenha crítica produzida por Jonas Alves da Silva Junior, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), intitulada “Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira”, que fecha este número, trata de tema instigante e atual, a defesa da escola democrática e a liberdade de ensinar, que tem mobilizado a comunidade escolar e estudiosos da área da Educação, entre outros atores da sociedade civil e da política brasileira.

Desejamos a todos(as) uma ótima leitura!

Alexandre Filordi de Carvalho (Ufla)

André Vitor Fernandes dos Santos (Inep)

Claudianny Amorim Noronha (UFRN)

Elenita Gonçalves Rodrigues (Inep)

Juarez José Tuchinski dos Anjos (UnB)

Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ)

Editoria Científica



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

Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970)

Walquiria Miranda Rosa^{LI}

Ana Maria de Oliveira Galvão^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4445>

Resumo

O artigo analisa as principais práticas de cura, suas formas de transmissão e aprendizado em uma comunidade rural de Ibité, Minas Gerais, entre 1940 e 1970. Discute os compartilhamentos e as tensões entre essas práticas e as prescrições realizadas em/por uma escola de formação de professores localizada no município. As principais fontes utilizadas foram depoimentos orais, documentos produzidos nos cursos, relatórios e legislação educacional. Foi possível identificar que a força dos saberes tradicionais estava pautada na crença que a comunidade tinha em relação a eles e em laços de solidariedade nos quais se apoiavam. A prática médica baseada na ciência teve de conviver, negociar e produzir sua legitimidade junto à população, em um jogo de forças, compartilhando e disputando espaços.

Palavras-chave: cultura tradicional; educação no meio rural; saúde e educação.

^I Professora e Terapeuta. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <wmrosa2032@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8206-0717>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <anamariadeogalvao@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-9063-8267>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Abstract

Healing practices, traditional experience and school knowledge: study on a rural community in Minas Gerais (1940-1970)

This article analyzes main healing practices of a rural community in Ibitaré, Minas Gerais, between 1940 and 1970, as well as how they are passed on and taught. There is also the discussion about the tensions between these practices and the prescriptions carried out by a teacher training program located in the municipality. The main sources used in the investigation were oral testimonies, documents produced in the courses, reports and educational legislation. The research identified that the strength of the traditional knowledge was based on community's belief about them and in the bonds of solidarity on which they were based. Medical practice based on science had to live, negotiate and produce its legitimacy with the population, in a game of forces, sharing and disputing spaces.

Keywords: education in rural areas; health and education; traditional culture.

Resumen

Prácticas curativas, conocimientos tradicionales y conocimientos escolares: un estudio sobre una comunidad rural de Minas Gerais (1940-1970)

El artículo analiza las principales prácticas curativas, sus formas de transmisión y aprendizaje en una comunidad rural de Ibitaré, Minas Gerais, entre 1940 y 1970. Se discute el intercambio y las tensiones entre estas prácticas y las prescripciones realizadas en/por una escuela de formación de profesores ubicada en el municipio. Las principales fuentes utilizadas fueron testimonios orales, documentos producidos en los cursos, informes y legislación educativa. Se pudo identificar que la fuerza de los conocimientos tradicionales se basaba en la creencia que la comunidad tenía en relación con ellos y en los lazos de solidaridad en los que se basaban. La práctica médica basada en la ciencia tuvo que convivir, negociar y producir su legitimidad junto a la población, en un juego de fuerzas, compartiendo y disputando espacios.

Palabras clave: cultura tradicional; educación en áreas rurales; salud y educación.

Introdução

O artigo analisa as principais práticas de cura, suas formas de transmissão e de aprendizado em uma comunidade rural de Ibitaré, Minas Gerais, entre as décadas de 1940 e 1970. Busca discutir os compartilhamentos e as tensões entre essas práticas e as prescrições realizadas em/por uma escola de formação de professores localizada no município – a Escola de Aperfeiçoamento, da Fazenda do Rosário. Os cursos oferecidos pela instituição visavam conferir um caráter científico à formação dos professores rurais no que se refere aos cuidados com a saúde e a higiene, no sentido de instrumentalizar as futuras professoras para que pudessem intervir nos modos de vida da população.

As principais fontes utilizadas foram depoimentos de pessoas que exerciam atividades relacionadas à saúde na comunidade e de ex-professoras e ex-alunas¹ dos Cursos de Aperfeiçoamento. As entrevistas – no total de dez – foram realizadas com base nos pressupostos da História Oral (Ferreira; Amado, 1996; Portelli, 1997). Os documentos produzidos nos cursos, como os Diários dos Clubes de Saúde e as cadernetas de anotações, também foram usados como fontes. O relatório da pesquisa *Várzea do Pantana: interação e transição*², a legislação educacional estadual e nacional, os impressos pedagógicos e os livros utilizados pelas professoras/alunas durante o curso, além de documentos institucionais, foram ainda mobilizados.

O estudo foi fundamentado, teórica e metodologicamente, nos pressupostos da História Cultural; em particular, nos conceitos de representação, na perspectiva de Roger Chartier (1990), e de táticas e estratégias, de Michel de Certeau (1998). Buscou-se, ainda, trabalhar em uma abordagem que não dicotomiza espaços complexos e multifacetados como o rural e o urbano (Martins, 1986; Williams, 1989).

O estudo histórico das tensões entre modos de curar de habitantes de comunidades rurais e prescrições pedagógicas baseadas no saber médico ainda é incipiente. Mesmo com as mudanças teóricas e metodológicas empreendidas nas últimas décadas no campo da História da Educação, são poucas as pesquisas sobre a educação rural, sua organização e as implicações desse processo em outras esferas da vida das populações residentes no campo (Faria Filho *et al.*, 2005; Musial, 2011). Quando se trata do debate sobre a relação entre educação rural e saúde, observa-se um número ainda mais reduzido de trabalhos (Rosa, 2015). No entanto, é possível perceber, ao estudar o processo de institucionalização da escola no Brasil, a existência, desde o século 19, de uma forte relação entre educação e saúde. De acordo com Gondra (2004), no momento de organização do Estado Nacional, houve um projeto enunciado para a escola em nome da ciência e da razão. Esse projeto ganhou contornos a partir da ordem médica, sua institucionalização e seus agentes e, ao mesmo tempo, da exclusão de sujeitos, processos, práticas e modos de vida da maioria da população brasileira. A escola, pensada como lugar legítimo de formação das novas gerações, era considerada essencial para a intervenção não apenas no próprio espaço público da instituição, mas também nos espaços privados das casas.

¹ Todas as entrevistas citadas neste artigo foram realizadas, gravadas e transcritas para a pesquisa que a ele deu origem. As entrevistadas serão identificadas, ao longo do texto, por pseudônimos, em concordância com as recomendações relativas à ética em pesquisa.

² Por ocasião do 20º aniversário de fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (Fazenda do Rosário), Helena Antipoff, educadora estabelecida nesse estado desde 1920, propôs ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPE/MG), vinculado ao então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), o desenvolvimento de um estudo acerca das realizações das instituições educativas do Rosário e seu impacto na comunidade local (Watanabe *et al.*, 1962). Sobre o CRPE/MG, ver Xavier (2007).

Ao estudar os Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais na Fazenda do Rosário em Minas Gerais, entre os anos de 1947 a 1956, Pinho (2009) ressalta o papel importante da formação dos docentes na criação e na propagação de novos hábitos para o habitante do campo, possibilitando-lhe conhecimentos necessários para a racionalização e o desenvolvimento de seus padrões de vida e trabalho, tendo em vista a higienização de seus hábitos e costumes. Dessa forma, a escola assumiu um lugar fundamental na “cura” de uma sociedade “descrita nos marcos da incivilidade, desordem, feitiçaria, curandeirismos, práticas mágicas, curiosidade e desrazão”, tal como destaca Carvalho (2004, p. 12). Nos discursos produzidos por intelectuais e autoridades nas primeiras décadas do século 20, a má qualidade de vida da população rural era atribuída não apenas ao atraso econômico e educacional em que se encontrava, mas também às precárias condições sanitárias e de higiene e às práticas por ela vivenciadas em relação à saúde (Oliveira, 2011; Pinho, 2009; Rocha, 2003). Para superar essa situação, os professores deveriam atuar na difusão de modos de preservação da saúde de seus alunos e da comunidade, de maneira que os sujeitos pudessem se prevenir de doenças. O programa dos Cursos de Aperfeiçoamento incluía conteúdos voltados para a saúde e a higiene e visitas às comunidades próximas, e os professores dessas disciplinas eram médicos, o que denota a presença do discurso médico na produção do discurso pedagógico (Pinho, 2009; Rosa, 2015). Os saberes sobre saúde praticados pelas populações rurais eram vistos como mágicos, incivilizados e sem a legitimidade dos conhecimentos médicos científicos.

Por outro lado, pouco se pesquisou sobre os saberes produzidos pela comunidade para cuidar da saúde e como a comunidade se relacionava com aqueles prescritos pela escola. Essas questões se tornam ainda mais instigantes quando constatamos que as professoras/alunas eram também oriundas do meio rural: como lidavam com as prescrições aprendidas sobre higiene e saúde diante dos saberes que traziam de suas comunidades de origem? Como o saber médico e os conhecimentos escolares eram compreendidos nas/pelas comunidades?

Pesquisas recentes sobre a história social das artes de curar no Brasil indicam que o próprio processo de constituição da medicina científica no País – do século 17 ao século 20 – também não se deu sem tensões. Nesse processo, houve conflitos no interior da corporação médica e com agentes externos que concorriam no exercício das artes de curar, como barbeiros, benzedeiros e curandeiros – frequentemente denominados de charlatões –, fortemente enraizados em diferentes grupos sociais e que tinham, diversas vezes, a preferência dos doentes (Chalhoub *et al.*, 2003; Figueiredo, 2002). O respeito social e a credibilidade profissional dos médicos, geralmente sujeitos que se distinguiram pelos modos de falar, de se vestir e pela formação acadêmica, não se deram de forma direta e inquestionável, mas precisaram ser construídos, como mostra Figueiredo (2002). O hábito de consultá-los e o abandono do que a autora chama de práticas convencionais de cura foram produzidos de forma gradativa. Esse processo, embora tenha sido mais intenso no século 19 e nas décadas iniciais do século 20, adquire contornos próprios em cada situação específica e pode ser observado até recentemente, como aponta Carvalho (2005).

A comunidade rural de Ibitaré

Mas a que comunidade rural estamos nos referindo no estudo? Ibitaré, município criado em 1962, pertence, na atualidade, à região metropolitana de Belo Horizonte. Teve seu povoamento inicial ao longo do ribeirão do Pantana, no final do século 19, desenvolvendo-se principalmente depois da inauguração da Estrada de Ferro Central do Brasil, em 1917, e com a implantação da Fazenda do Rosário, por Helena Antipoff, em 1940. De acordo com dados da pesquisa realizada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais – CRPE/MG (Watanabe *et al.*, 1962), no início dos anos 1960, havia 85 casas no povoado que se situava no entorno da instituição, com um total de 469 moradores. A maioria da população era considerada branca, seguida da parda e depois da negra. Grande parte das casas era de adobe, tijolos ou de pau a pique, desprovida de forros e com chão de terra batida. O abastecimento de água era feito das nascentes e o número de cisternas era muito pequeno. As instalações sanitárias praticamente inexistiam – algumas casas possuíam fossas, poucas eram dotadas de privadas com descargas para os córregos da região. A iluminação elétrica, fornecida pela Companhia Energética de Minas Gerais, estava presente em 11 casas; nas demais, era realizada por lamparina lampião de querosene.

Em relação aos cuidados com a saúde, a pesquisa realizada pelo CRPE/MG identificou que 25% das famílias buscavam ajuda na farmácia, 5% no médico e 2% não especificaram a quem recorriam no caso de tratamento de doenças. Informa, ainda, que um médico ia uma vez por semana à farmácia da comunidade para dar consultas (Watanabe *et al.*, 1962). O farmacêutico foi citado várias vezes durante as entrevistas realizadas para a pesquisa que originou este artigo. Depoimentos de pessoas que exerciam atividades relacionadas à saúde na comunidade e de ex-professoras e ex-alunas da Escola de Aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário também se referem ao farmacêutico como alguém que não havia se graduado no curso de Farmácia. Sr. José/Seu Zé/José Egídio é visto como uma pessoa que estava sempre disposta a ajudar, a qualquer hora. Lourdes, uma das entrevistadas, afirma que, mesmo quando ia ao pediatra para que sua filha se consultasse, depois ia à farmácia para confirmar se a recomendação médica estava correta ou se precisava mudar alguma coisa. Para Madalena, as pessoas acreditavam nele, “talvez mais que um médico, porque a experiência dele era tão grande, né?” Além do farmacêutico, na comunidade havia também o boticário, que era o pai da própria Lourdes. Sem formação escolar, tinha aprendido a aplicar injeções com o avô da entrevistada:

³ A penicilina é uma das mais vitais descobertas da história humana, feita por Alexander Fleming em 1928. De acordo com muitos cientistas, a medicina só se tornou ciência verdadeira a partir dos antibióticos (Ramos, [2014]).

Então tinha uma tal de penicilina³ que entupia as agulhas e era um transtorno. Mas ele tinha um aparelhinho, tudo muito bem arrumadinho aonde ele fazia, desinfetava, fazia fervura, direitinho; quando não tinha ele usava às vezes até uma panela doméstica, mas era tudo muito bem arrumadinho, mas em casa era frequentemente as pessoas levando a injeção pra aplicar, ele só tinha a função de aplicar. (Entrevista, Lourdes, 2013).

De acordo com Lourdes, os medicamentos utilizados para a aplicação das injeções eram comprados em uma venda, onde se encontrava tudo o que era necessário. Os instrumentos eram todos esterilizados.

Havia, ainda, na comunidade, um posto de puericultura, inaugurado em 1952, nas modalidades fixa e volante, que funcionava uma vez por semana. Na primeira, eram oferecidos serviços de higiene infantil, pré-natal, serviço de imunização, controle e peso, distribuição de leite em pó e cozinha. As alunas da escola normal também participavam das atividades do posto aprendendo práticas de enfermagem e de puericultura. Na segunda modalidade, realizava-se o serviço de extensão, cujo foco era a escola rural, por ser o local onde estava o maior número de crianças. Também na Fazenda do Rosário havia, com frequência, médico e enfermeira disponíveis para atender a comunidade (Watanabe *et al.*, 1962).

A pesquisa do CRPE/MG revelou, assim, que a procura por hospitais e médicos era muito rara por parte da população. Os motivos são justificados, de acordo com os pesquisadores, principalmente pela dificuldade de acesso, já que havia pouca disponibilidade de meios de transporte para que a população se deslocasse até bairros próximos que tivessem estrutura ou áreas centrais de Belo Horizonte, onde se concentrava a maior oferta de médicos e hospitais (Watanabe *et al.*, 1962). No entanto, as entrevistas revelam que, além da dificuldade de acesso, a população tinha uma certa desconfiança em relação ao conhecimento médico, preferindo, muitas vezes, procurar saberes fundados na experiência e na tradição.

As práticas de cura e os saberes cotidianos

Os saberes tradicionais de cura realizados pela comunidade de Ibirité raramente foram mencionados nas fontes escritas consultadas. Essa constatação nos faz inferir que, na tentativa de afirmar os conhecimentos da medicina erudita, a estratégia foi silenciar, ou seja, não dar voz e expressão às práticas tradicionais de cura ao longo da formação das professoras/alunas. Havia um ideal médico higienista que necessitava ser divulgado, apropriado pelos sujeitos; portanto, é esse discurso que vai circular nas prescrições que pautavam as aulas dos Clubes de Saúde. No entanto, nas entrevistas, fica evidente que o saber tradicional era fortemente utilizado como uma das formas de cuidado com a saúde. Mesmo que tenham sido recriadas, reinventadas e muitas vezes desqualificadas por práticas e saberes que passaram a circular por meio de discursos pedagógicos nos Cursos de Aperfeiçoamento e que legitimavam outros modos de pensar a saúde e a higiene das populações rurais que deveriam ser apropriados, as práticas de cura se mantiveram fortemente no cotidiano da comunidade.

Esses saberes e práticas, reconstruídos na pesquisa principalmente por meio dos depoimentos orais, eram utilizados para cuidar das mais variadas doenças, no tratamento de todos os tipos de machucados, fraturas e de qualquer sensação física ou emocional que, de algum modo, incomodasse as pessoas e as levasse a buscar conforto. Entre as práticas relatadas,

podemos citar benzeções; uso de chás, xaropes, emplastos; cuidados com as gestantes e os recém-nascidos; cuidados gerais com a saúde, como tratamento de ferimentos, furúnculos, torções, traumatismos e luxações, tosses, febres, bernês e outros males. Dois fatores pareciam influenciar a população para que buscasse essas práticas: de um lado, esses saberes e cuidados, transmitidos intergeracionalmente, estavam mais próximos das crenças que circulavam no cotidiano; de outro, não havia na época, como vimos, uma grande oferta de médicos ou postos de saúde na comunidade. A ausência dos agentes oficiais de saúde na região e a dificuldade de a comunidade acreditar nos saberes que eles representavam pareciam se conjugar, portanto, para a permanência da legitimidade das práticas tradicionais de cura no período.

A benzeção

A benzeção foi citada por todas as entrevistadas e se apresentou como uma prática de cura muito utilizada⁴. A fé, a crença e a força social contida no ato de benzer são os elementos que movem as pessoas a procurar pelas benzedeadas. De acordo com Quintana (1999) e Oliveira (1985), a prática da benzeção é uma ferramenta que majoritariamente objetiva alcançar a solução de problemas ou doenças em indivíduos que a procuram; essa ação pode ainda se estender a terceiros ou até mesmo a objetos, animais e localidades. A benzeção pode ser entendida em um sentido amplo como a forma de pedir a interseção de forças divinas em prol da resolução de alguma demanda e para a proteção de algo ou de alguém, de algo pretendido para si e/ou para os outros. A definição pode ser bastante abrangente, estar associada a tradições de diferentes matrizes religiosas e englobar variados personagens sociais dentro de um mesmo grupo (Lins, 2013; Oliveira, 1985). De acordo com Valla (2001) e Quintana (1999), as benzedeadas representam, em muitas comunidades, papel semelhante ao do terapeuta, em virtude do auxílio que oferecem às pessoas no sentido de compreenderem o que sentem e as aflige, ajudando a restaurar a saúde física e espiritual. Na prática da benzedura, a benzedeadada ou o benzedor exerce um papel de intermediação com o sagrado por meio da qual se alcançará a cura.

No momento em que se realiza a benzeção, as palavras ditas são consideradas mágicas e têm o poder de tirar o mal e curar (Gomes; Pereira, 2004; Quintana, 1999; Souza, 2003). O benzedor cria, desse modo, “mecanismos linguísticos que agem concretamente sobre os malefícios. Serve-se, ainda, de outros procedimentos que constituem os ritos das benzeções e garantem a eficácia das palavras” (Gomes; Pereira, 2004, p. 30).

⁴ Somente uma das entrevistadas – aquela que apresentou um discurso mais pautado em saberes escolares e científicos – não mencionou ter buscado a prática da benzeção em seu cotidiano e dizia não acreditar nessas “crendices”.

Assim, ao lado da palavra, o gesto também compõe a arte de benzer. Para Gomes e Pereira (2004), benzer é uma linguagem gestual com a qual algumas pessoas, detentoras de poder especial, controlam as forças que contrariam a vida harmoniosa dos homens. Ao benzer ou “coser”, como é normalmente denominada a benção pelas benzedeadas, contra osso quebrado ou torcido, Madalena mostra a utilização de elementos que compõem o ritual:

Com agulha e linha, então começa a coser, a coser no paninho: 'que coso? Carne quebrada, nervoso torto'; 'Junta desconjuntada, assim mesmo eu coso, eu costuro com as três pessoas da Santíssima Trindade que lança uma coroa de flores e de graças'. (Entrevista, Madalena, 2013).

Outro aspecto importante na ação de benzer, para Gomes e Pereira (2004), é a presença de elementos da natureza, propriedades relevantes do domínio do mal, como água, ar, fogo, terra e vegetação. O ar representa o sopro, o invisível na cultura popular; a ligação entre ar/alma/vida. Soprando alguém é, metaforicamente, transferir-lhe a força vital que é coroada com um ramo verde agitado no ar para simbolizar o triunfo sobre o mal. Esse ramo deve, depois, ser jogado na água ou queimado, pois está contaminado com o mal. A vegetação é utilizada como o símbolo da unidade fundamental da vida, por possuir características cíclicas da existência, nascimento, maturação, morte e transformação. Madalena explica como utiliza os ramos verdes:

Quando a pessoa está com dor, dor de cabeça, dor de ouvido, então a gente pega um raminho verde. Não importa que seja arruda, que seja alecrim. Pega um copo, enche de água filtrada, e depois pega três raminhos e vai começar a benzer, fazendo o sinal da cruz: 'Deus te criou, Deus te gerou, Deus acanha quem te acanhou, tira esse mal que no seu corpo entrou, com o poder de Deus e da virgem Maria, água da fonte, ramo do monte, Deus cria, mas não envia doença [...]'.
[...].

Na comunidade rural de Ibitaré, segundo o depoimento de Lourdes, havia um benzedor para cada dor, "um para dor de cabeça, outro pra dor de dente". Entre as mulheres entrevistadas, duas eram benzedoras reconhecidas pela comunidade – outras, embora dominassem as artes de benzer, benziam apenas parentes próximos e alguns vizinhos. Esse dado é relevante porque, como indica Oliveira (1985), as benzedoras exercem seu ofício de forma autônoma e seu reconhecimento não se dá apenas pela aceitação que cada uma tem de seu dom, mas também pelo reconhecimento da comunidade. O dom ganha força a partir das experiências vividas, dos resultados positivos e da força simbólica que representa ser herdeira daquele ofício. As benzedoras entrevistadas eram filhas de pessoas que também benziam, o que facilitava o processo de reconhecimento da competência para o ofício, pois se acreditava que o dom era passado intergeracionalmente, constituindo-se em uma missão, em uma caridade a ser exercida na comunidade, que deveria ser acolhida pelo indivíduo. O dom estava associado à dimensão espiritual, como afirma Madalena: "eu acho que é um dom especial, mas dom de Deus sabe? [...]". Ela, por exemplo, somente começou de fato a benzer após a morte da mãe, quando as pessoas passaram a procurá-la, e afirma que, desde esse momento, vive para a caridade e quase não tem tempo para cuidar da sua própria vida, estando sempre à disposição da comunidade.

Como, então, se aprendia e se ensinava a benzer? Os depoimentos mostram que esse processo ocorria, principalmente, nas sociabilidades cotidianas, por meio da escuta e da observação dos gestos, normalmente de mulheres mais velhas, como avós, vizinhas, tias e madrinhas. Aprendia-se,

assim, mediante a participação em comunidades de prática, na perspectiva de Jean Lave (2015). Enquanto a benzeção era feita, aquelas que estavam em situação de aprendizes ficavam ao lado, escutando, repetindo, copiando, observando, acreditando no poder do ato, como fica nítido no relato de Lourdes: “é na escuta mesmo, é no tempo, é na vivência, é vendo, é acreditando que aquele menino foi lá, você vai lá com uma dor de barriga, depois a pessoa vai lá ‘olha, fulano, melhorou, foi bom demais!’” Aparecida, outra entrevistada, começou a benzer aos 14 anos. Uma tia a ensinou: “ela me ensinou a benzeção de quebrante, eu copiei, aí eu comecei a benzer as pessoas. Todo mundo que sabia benzer aguamento, vento virado, espinhela caída, eu fui pedindo pra me ensinar e eu aprendi nessas casas de Umbanda também [...]”. A conservação de textos orais se dá, segundo Zumthor (1997), sobretudo, pela memorização e a cada repetição. Esta em situações de rituais dá vida às benzeções, fortalece a memória individual e a coletiva e possibilita que o saber seja transmitido de modo intergeracional.

A análise dos depoimentos revela, portanto, que esses saberes raramente eram objeto de explicitação por parte de quem benzia em relação a quem aprendia: Madalena afirma que nunca foi ensinada por sua mãe – mediante sua presença nas práticas de benzer, decorou falas, rezas, gestualidade, ramos usados em cada um dos tipos de benzeções e suas finalidades. Esse aprendizado se tornava, ao longo do tempo, permanente, no movimento da própria experiência: a partir dos resultados alcançados, as benzedeadas iam aprendendo outras rezas e aumentando tanto seu repertório como sua credibilidade (Oliveira, 1985). Esse processo de aprendizado é também evidenciado nas experiências de Aparecida. Ela nos conta como foi aprendendo, aos poucos, outras rezas com as quais benzia as pessoas e enriquecendo seu repertório. Ao longo do tempo, a benzeção foi sendo recriada, mudaram-se algumas falas e o modo de usar os ramos e as ervas e alguns elementos foram introduzidos. Várias influências culturais – advindas de múltiplas matrizes religiosas – foram incorporadas em sua vivência.

Mas apesar de a oralidade, a observação e a repetição serem as formas mais comuns de aprendizado do ato de benzer, podemos verificar que, às vezes, a escrita também era um suporte para a transmissão e a realização das benzeções. Durante a pesquisa, essa dimensão foi revelada em três situações. Uma das entrevistadas – Sônia – relata que uma de suas sobrinhas, preocupada com o fato de que mais ninguém da sua família tinha o interesse em aprender as benzeções, sugeriu que ela registrasse, por escrito, o saber ensinado pela bisavó. Desse modo, seria possível garantir que o conhecimento fosse transmitido para outras pessoas da família, no momento em que Sônia não pudesse mais fazê-lo. Madalena também expressa o papel da escrita no processo de ensinar e de aprender a benzer. No início da entrevista, mostrou uma agenda na qual havia feito o registro escrito de todas as benzeções que aprendeu com a mãe. Sua preocupação era a de que pudesse esquecer o que havia aprendido, pois informou que andava muito esquecida e poderia ficar nervosa na hora da entrevista; garantiria, ao mesmo tempo, que o saber pudesse ser repassado mais

facilmente para quem desejasse aprender. A terceira situação na qual o registro escrito apareceu como modo de transmissão dos conhecimentos foi relatada por Aparecida. Ela conta que algumas benzeções eram muito longas e não conseguia memorizá-las. O recurso utilizado era a leitura em um livro que tinha a oração escrita. Nesse caso, a escrita aparece não apenas como uma forma de registrar o saber, mas também como suporte para o ato de benzer. As três situações revelam o papel conferido à palavra escrita no registro, no armazenamento e na transmissão de informações, em sociedades e tempos – o da realização das entrevistas –, em que havia se tornado quase onipresente, sobretudo no processo de formação das novas gerações.

No período no qual as mulheres entrevistadas aprenderam a benzer – entre os anos de 1940 e 1970 –, a escrita estava menos presente. Dados da pesquisa realizada pelo CRPE/MG (Watanabe *et al.*, 1962) mostram que a leitura era pouco praticada na comunidade: somente 5,9% das famílias entrevistadas liam jornais e revistas semanalmente. Quanto a livros ou revistas infantis, essa taxa era de 2,4%. Outros materiais escritos também circulavam na comunidade, como revelam os depoimentos. Lourdes afirma que sua família adquiria, todo ano, um exemplar da *Folhinha Mariana*⁵. Esse impresso era utilizado como um instrumento para ter acesso a informações sobre o tempo, as fases da lua (as melhores para plantar e colher) e alguns cuidados com a saúde. No entanto, mesmo que a escrita já estivesse consolidada como uma prática escolar e fosse dominada pelas entrevistadas – que tiveram, com exceção de uma, escolarização longa para o período (o equivalente ao atual ensino médio) –, as mulheres com as quais elas aprenderam as artes de benzer não frequentaram a escola, como é o caso da mãe de Madalena e da avó de Sônia.

Esses modos de aprendizagem, baseados principalmente nas práticas orais, ao lado da pouca familiaridade dos membros da comunidade com a cultura escrita, contrastavam com as formas de ensinar e de aprender legitimadas pelas práticas escolares e pela ciência. Esse aspecto fica evidente nas aulas dos Clubes de Saúde, em que eram privilegiados os registros escritos da observação e as práticas de experimentação. Talvez esse aspecto também contribua para explicar os motivos que faziam com que a comunidade acreditasse mais nos saberes tradicionais do que no saber médico: eles se davam na experiência, no fazer cotidiano, e mostravam, em curto prazo, eficácia.

Ao mesmo tempo, a benzeção parece ter perdido um pouco sua legitimidade quando os saberes vinculados à ciência e à medicina erudita passaram a compor um novo conjunto de valores aprendidos pelas professoras/alunas no Curso de Aperfeiçoamento na Fazenda do Rosário. Em um trecho no qual Sônia relata a experiência da avó portuguesa ao benzer contra sapinho (candidíase oral), essa questão fica muito clara. Um dos gestos que compunha parte desse ritual de benzeção era o de molhar o dedo na lavagem que ficava no cocho do porco e passar na boca da criança após a reza. Sônia relata que, logo que começou a ter aulas com o Doutor Euzébio, no Clube de Saúde, pediu à avó que modificasse essa

⁵ De acordo com o Cônego José Geraldo Vidigal de Carvalho, ex-diretor da *Folhinha de Mariana* (1960-1994), a tradicional *Folhinha Eclesiástica de Mariana* é publicada no município desde 1870. (Gráfica e Editora Dom Viçoso, 2021).

prática e recomendasse às pessoas a procurarem o posto de puericultura para cuidarem da saúde. Essa atitude mostra a força dos conhecimentos que estavam sendo prescritos em sua formação. A benzeção passa a ser vista como um saber que, apesar da importância nas práticas cotidianas da comunidade, poderia ser adaptado para não entrar em contradição com os novos aprendizados, o que revela a tensão vivida pelas professoras/alunas, no sentido de continuar a legitimar (ou não) esses saberes.

A coexistência de práticas de cuidado em relação à saúde fica ainda mais marcada quando Amélia – que foi diretora dos Cursos de Aperfeiçoamento – narra, em sua entrevista, que o Doutor Euzébio indicou a benzeção como uma possibilidade de tratar a erisipela. O médico admite que essa doença somente se curava com “reza”, revelando a legitimidade dos saberes da experiência, principalmente para aqueles de origem rural: “olha eu sou médico, mas eu sou da roça, curar isso. É erisipela, viu, tem que ser um homem pra benzer!” Ao mesmo tempo, o médico pediu que Amélia não comentasse a sua recomendação com outras pessoas: “num fala que eu falei, não, viu?”. A tensão e a coexistência entre práticas de saúde distintas aparecem na atitude do médico. Como era médico e professor do Curso de Aperfeiçoamento, ele se via como um agente difusor de um determinado discurso sobre saúde e higiene, no qual tais práticas de cuidado deveriam ser combatidas, pois eram não científicas e próprias de uma cultura baseada em credices, considerada mágica e pouco eficiente. Esse episódio evidencia a presença ativa dos sujeitos em seu cotidiano, a forma como criavam, inventavam e reinventavam táticas para cuidarem de si. Como afirma Michel de Certeau (2006), explicita a resistência que os sujeitos têm de mostrar movimentos potentes de vida, a partir da convicção que possuem de que as situações não são fixas e irresistíveis.

As tensões em torno da legitimidade das práticas de benzeção não se davam apenas em relação aos saberes escolares e/ou científicos, mas também diante das práticas religiosas institucionalizadas. Na medida em que essa terapêutica tem como processo principal, embora não exclusivo, o uso de algum tipo de prece, Oliveira (1985) indica que o benzedor, na maioria das vezes, utiliza orações oficiais, principalmente do catolicismo, como Ave Maria, Pai Nosso, Credo, Salve Rainha, como recursos complementares. Em Ibirité, muitas benzedoras também as usavam, o que pode ser interpretado como uma forma de reforçar a legitimidade do seu ofício, por meio do prestígio que a religião tinha⁶. Assim, o ato de benzer não ficava apenas associado a credices vinculadas às superstições e magias, mas também ao sagrado que era aceito institucionalmente. No entanto, essa utilização de orações católicas tradicionais nas benzeções nem sempre era bem vista pelos representantes da igreja. Sônia menciona, explicitamente, esse conflito: “A igreja católica, na ocasião, condenava! [...] o padre falava assim: ‘não procure benzedora! Quem cura é Deus, não existe isso não’. Ele dizia que [...] a gente tinha que procurar um médico.” Souza (2003), ao estudar as rezas e benzeções e o processo de apropriação desses saberes em uma comunidade do norte de Minas Gerais, assevera que a atuação dos benzedores se dava fora dos espaços institucionais do catolicismo e da

⁶ Na pesquisa realizada por Watanabe *et al.* (1962), a presença de pessoas pertencentes a outras religiões foi considerada irrelevante naquele momento na comunidade analisada.

igreja, às vezes até em oposição a esses espaços. As próprias benzedeadas, muitas vezes, incorporam esse posicionamento. Madalena, por exemplo, durante toda a entrevista, afirmou que o “dom de Deus”, que caracteriza a benzeção, não deve ser visto como assemelhado à bruxaria – como, segundo ela, algumas pessoas da comunidade compreendiam –, mas à tradição cristã, expressa, em seu caso, pela menção à Bíblia, representada concretamente por um exemplar que se encontrava em cima da mesa da sala, no momento da entrevista. Na verdade, como vimos no depoimento de Aparecida, anteriormente citado, no ato de benzer confluíam, muitas vezes, práticas de diferentes matrizes religiosas.

A prática das parteiras

Na comunidade de Ibitaré, de acordo com as entrevistas realizadas, as parteiras tiveram papel fundamental nas estratégias de produzir modos de as mulheres cuidarem de si, de sua saúde e, frequentemente, de sua sobrevivência e das crianças, sendo, às vezes, o único amparo que tinham em um momento tão intenso e importante como o do nascimento. Assim como no caso das benzedeadas, as parteiras contavam com a legitimidade da comunidade em relação ao seu ofício e aos saberes que haviam adquirido ao longo das suas experiências. Maria, uma das entrevistadas, mãe de oito filhos, deixa clara essa importância das parteiras na vida das mulheres: “eu ganhei o primeiro, o segundo, o terceiro, o quarto, o quinto, o sexto, tudo em casa. Com a parteira!” Embora o principal objetivo do posto de puericultura fosse o de amparar a maternidade e a infância da comunidade, fazendo, inclusive, atendimento pré-natal, segundo os pesquisadores do CRPE/MG (Watanabe *et al.*, 1962), o serviço era muito restrito e não abrangia a realização de partos.

As parteiras, em Ibitaré, eram mulheres da própria comunidade, que estavam sempre dispostas a ajudar e se solidarizavam com outras. Uma das parteiras mais importantes, mencionada por quase todas as entrevistadas, assim como na pesquisa realizada pelo CRPE/MG (Watanabe *et al.*, 1962), era Alcina Campos Taitson, que foi, durante 30 anos, a única parteira e enfermeira do local. Era uma mulher muito conhecida na cidade, pertencente a uma família com alto poder aquisitivo e cultural⁷. As outras parteiras mencionadas eram mulheres simples, conciliavam a tarefa de partejar com o cuidado com suas casas ou com alguma atividade como a costura e tantas outras tarefas que ajudavam na subsistência da família.

Mas como as parteiras adquiriam/produziam esses saberes? Essas mulheres aprenderam a “partejar”, a “aparar” as crianças que chegavam ao mundo, por meio da experiência vivida cotidianamente, em comunidades de prática (Lave, 2015). Muitas vezes, desde crianças, presenciaram os partos de mães, tias, vizinhas, irmãs mais velhas ou madrinhas. O aprendizado de partejar era realizado nos momentos em que uma parteira mais experiente estava fazendo um parto. As mais novas quase sempre aprendiam ajudando no processo, tendo funções secundárias, como esquentar a água

⁷ Não foi possível identificar qual era a formação de Alcina Campos Taitson, mãe do padre da cidade. As entrevistadas foram unânimes em afirmar que ela era uma pessoa muito importante na região e que realizava dezenas de atividades sociais.

utilizada, esterilizar ou ferver os utensílios necessários, por exemplo, tesouras, bacias, cordões, toalhas, ou mesmo amparar, acolher a mulher que estava tendo o filho. Os instrumentos empregados eram caseiros. Colhiam-se ervas nos quintais e com elas eram feitos chás e emplastos. Usavam-se lençóis e toalhas que também eram utilizados no cotidiano das famílias e que passavam por fervuras para serem esterilizados.

Os partos eram realizados em casa, como relataram todas as entrevistadas. Elas evidenciam a presença marcante das parteiras e como elas iam produzindo seu ofício no cotidiano, entre muitas situações inusitadas e imprevisíveis, em qualquer hora do dia ou da noite. Maria narrou que um dos seus partos foi totalmente inesperado. Como era de costume, deixava a roupa do bebê, a sua e a do marido arrumadas para que fossem utilizadas quando chegasse a hora do nascimento. Mas a bolsa amniótica se rompeu – “a bolsa estourou”, em suas palavras – antes do tempo em que ela e a própria parteira achavam que o bebê nasceria. Ela conta do medo que sentiu pelo fato de a parteira chegar depois que o filho já havia nascido.

Mesmo nos momentos de tensão e de medo, principalmente quando havia alguma complicação – por exemplo, a criança se encontrar sentada –, as parteiras tinham a confiança das mulheres. Nesses casos, recorriam também às simpatias, às rezas e às benzeções. Havia ocasiões, no entanto, em que se vê claramente no discurso das entrevistadas que a ausência de acesso a agentes oficiais de saúde poderia provocar até mesmo a morte dos bebês e das parturientes. Lourdes, ao falar das experiências que presenciou quando era criança em relação aos partos de sua mãe, conta:

[...] minha irmã mais velha [...] quase morreu porque ficou mais de 24 horas em trabalho de parto, não sabia se nascia se não nascia, mas também não tinha pra onde levar, era esperar mesmo a vontade de Deus e as mãos dos amigos, dos parentes e das parteiras.

Divina narra que tinha muito medo em seus partos, visto que uma de suas irmãs teve o nervo auditivo arrebatado ao nascer, pois a parteira teria puxado com muita força a cabeça na hora do nascimento, segundo diagnóstico feito pelo médico consultado anos depois.

Em alguns casos, também o médico ia à casa da parturiente. A presença dele parecia tornar o nascimento um evento ainda mais especial. Uma das experiências contadas pela Divina ilustra essa importância. Ela afirma que a roupa do seu marido estava muito bem lavada e “arrumada” à espera do médico⁸, que não pôde realizar o parto por estar viajando. A própria parteira, chamada para auxiliar o médico, via na presença do profissional uma oportunidade para se legitimar em seu ofício, revelando, uma vez mais, as tensões entre os saberes tradicionais e os científicos: “ela passava talco [...], ficava passando na cara, pra quando o médico chegasse. [...] ‘quando o médico chegar você pede uma carta pra mim de parteira’”.

Fica evidente, no depoimento de Divina, o prestígio que a figura do médico representava, mesmo quando compartilhava o ofício com as parteiras, que são criticadas pela entrevistada. O interessante é que, em seguida, ela faz comentários nos quais a atuação do médico também

⁸ No início do século 20, em Belo Horizonte, segundo Marques (2005), era comum que os médicos recomendassem o trabalho das parteiras e confiassem nos conselhos que elas davam às parturientes. O prestígio das parteiras dificultou a sua completa eliminação nos processos de atendimento aos partos.

a deixava com medo, por outras razões, como o fato de ter “mão grossa e cabeluda”, utilizada para virar a criança caso estivesse sentada: “Eu falei: ‘nossa senhora Doutor Paulo, o senhor enfiou a mão lá dentro de mim!’ [...] E não usava fórceps, naquele tempo não tinha fórceps”. O incômodo de Divina pode estar relacionado muito mais ao fato de o médico ser do sexo masculino do que, necessariamente, por ter feito um procedimento invasivo. Nesse episódio, fica explícita a questão do processo de construção do “médico de senhoras”, salientado por Marques (2005), pois havia muito constrangimento em relação ao corpo feminino. O processo de legitimação dessa especialidade médica foi longo e teve que romper barreiras referentes às proibições morais e religiosas às quais o corpo feminino era submetido.

Na narrativa de Divina, encontra-se, assim, uma polifonia discursiva (Bakhtin, 1997), em que também se observa a presença da voz dos saberes disseminados pela Escola de Aperfeiçoamento. Naquele período, conhecimentos que eram respaldados pela medicina, relacionados sobretudo à higiene, começaram a compor uma nova realidade que se queria criar. No Curso de Aperfeiçoamento, as aulas do Clube de Saúde tinham como um dos seus focos o ensino da puericultura. Muitas eram aulas que produziam outros saberes como legítimos para o cuidado com a gestante e com os bebês. A linguagem, os instrumentos e os procedimentos passaram a criar outro cenário: o do saber médico, da medicina erudita. Na fala de Divina, o uso dos termos e das práticas médicas é claramente mobilizado.

O processo de medicalização do parto coloca em cena a sobreposição do saber científico dos médicos, os especialistas, em detrimento do saber popular das parteiras, as guardiãs da tradição, como aponta Giddens (1995). Para o autor, o que diferencia os guardiões da tradição e os especialistas nas sociedades modernas é que, na ordem tradicional, o fortalecimento daqueles advém mais de seu *status* do que de uma ideia de competência, a qual constitui o aspecto mais importante na ordem moderna. De modo geral, a confiança não é mais caracterizada pelo envolvimento face a face, pois está assentada em sistemas abstratos, descentralizados e desincorporados. O processo e a construção desses novos modos de cuidar da saúde e higiene que estavam sendo prescritos na comunidade de Ibitaré vêm corroborar um movimento que já desde o século 19 estava presente em vários países do mundo: o de legitimidade da medicina científica, com a obrigação de higienizar a cidade. A partir desse momento, no Brasil⁹, esse movimento assumiu como objeto de investigação diversas situações, entre elas a prática da parturição, que passou a ser chamada de arte obstétrica. Para Jordan (1993), nesse processo, a medicina se torna um saber autorizado e, para isso, deslegitima e desautoriza outras formas de conhecimento. As parteiras passam a ser acusadas de praticar a parturição sem a mínima condição de higiene e assepsia; assim, foram aos poucos proibidas de aparar as crianças e suas mães.

⁹ A legislação brasileira apresenta restrição ao exercício da profissão de parteira desde o século 19, permitindo apenas que fossem prestados seus serviços de cuidados à mãe e aos recém-nascidos em casos de partos normais (Brenes, 1991).

O uso de chás, xaropes e emplastos: as plantas medicinais nas práticas de cura

O uso de plantas medicinais, chás, emplastos e xaropes feitos com ervas também estava muito presente nas práticas de cura realizadas na comunidade de Ibitité e, ao mesmo tempo, na Fazenda do Rosário. A pesquisa constatou que esses saberes eram os que menos tensionavam com os conhecimentos escolares e médicos.

A prática de usar plantas aparece com muita frequência na vivência da comunidade, fato que pode ser atribuído tanto à legitimidade que possuía na cura de doenças e no conforto emocional quanto à dificuldade de acesso aos remédios. Na maioria das vezes, o conhecimento sobre plantas medicinais simbolizava o único recurso terapêutico de muitas comunidades. Lourdes ressalta que “a nossa farmacinha tinha de tudo, remédios pra dores, então, nós usávamos.” As plantas utilizadas eram aquelas que cada família tinha em casa ou, em alguns casos, na Fazenda do Rosário, como o funcho, a erva doce, a perpétua e artemísia, “que era muitíssimo usado pra crianças e cólicas em geral [...] uma planta grande dá uma coisa branca, é quase uma touceira ... amarga! [...]”. Lourdes afirma que havia, ainda, no período “o que eles chamam de penicilina, é uma plantinha com a folhinha mais ou menos desse tamanho que também era pra dor, a gente usava muito, o poejo, a hortelã”. As plantas, como discutimos em outro momento deste artigo, também eram utilizadas nos rituais das benzeções.

O uso das plantas medicinais ocorria em um contexto de relações de solidariedade entre pessoas da comunidade. De modo diverso do que acontecia no tocante aos conhecimentos das benzedadeiras e das parteiras, reconhecidas como possuidoras de um ofício, os saberes relativos às plantas eram disseminados mais amplamente no conjunto da população, embora alguns moradores fossem vistos como autoridades na matéria. Lourdes enfatiza a importância da ajuda que recebia de uma de suas vizinhas nos momentos em que precisava de cuidados para sua filha doente.

Na Fazenda do Rosário, como citado, esses saberes também eram disseminados. Amélia foi diretora dos cursos e nos informa que havia um canteiro na instituição onde se plantavam ervas. Madalena, ex-aluna e professora, afirma que a própria Helena Antipoff incentivava o uso dessas práticas na escola: “Dona Helena gostava de saber que tinha uma horta, tanto que ela, quando eu falei assim que eu gostei, da coisa de benzer, arruda, aquelas coisas, a Dona Helena mandou fazer um hortozinho só de planta medicinal”.

Lúcia também menciona a forte tradição no uso e na indicação de chás nos cursos e que, nesse aspecto, aprendia muito com as pessoas da comunidade que sempre indicavam chás para todos os males e ensinavam sobre o cultivo e o modo de utilizar as plantas. Segundo ela, “a gente aprendia muito com a comunidade: ah! chá disso é bom, chá disso aqui é bom para isso, hortelã é calmante, é isso, então, toda a casinha que você ia tinha uma hortinha plantada”.

O pai de Lourdes, conhecido como boticário, como referido, além da tarefa de aplicar injeção, tratava os casos em que as pessoas tinham fraturas, fazendo talas para imobilizar os membros afetados, habilidade também aprendida com o avô da entrevistada:

Olha, eu nunca vi um caso errado, que deu errado. Todos, eu num sei se por sorte dele, ou das pessoas, né? Todos até munheca quebrada, que eles falam que é muito difícil, né? Essa parte da mão, todas deram certo, que hoje costuma você ir ao médico, né? (...) E num tirava radiografia não. Era colocar no lugar, às vezes arrumava outra pessoa pra ajudar a colocar no lugar, era pelo tato mesmo. (Entrevista, Lourdes, 2013).

Nesse relato, é interessante observar que Lourdes aponta que, mesmo que o pai não contasse com recursos próprios da medicina erudita, os procedimentos realizados por ele “davam certo”, ou seja, havia êxito na sua ação. Essa observação denota o conflito que se estabelecia entre a prática do boticário e a dos médicos.

Em relação aos emplastos, o pai de Lourdes, que prescrevia chás e garrafadas somente para pessoas da família, fazia e aplicava nas pessoas da comunidade. Maria relata situações em que o emplasto era utilizado, como na ocasião em que um vizinho se queimou quando trabalhava em um caminhão de gás e, com o uso do emplasto, teve a queimadura completamente curada, sem necessidade da cirurgia plástica prescrita pelo médico. Em outra situação, afirma que, quando seu marido queimou a perna com álcool, ia todos os dias ao posto médico para trocar o curativo e as intervenções eram sempre feitas no sentido de cortar a pele, o que, segundo ela, acabava por piorar cada vez mais o estado da queimadura. Ela, então, procurou sua comadre para aprender a receita de emplasto. O depoimento revela uma certa tensão entre o saber popular de cura – que poderia parecer “estranho” – e a necessidade concreta do doente.

Esses saberes eram passados de geração em geração, principalmente por meio da oralidade, de mãe para filhas, de vizinhas para vizinhas, de pais para filhas e filhos. Às vezes, eram aprendidos por meio da consulta a livros e impressos. Mesmo nesse último caso, os saberes escritos eram mediados pela interpretação dos conhecimentos tradicionais que já circulavam na comunidade. Como mostraram outros estudos, plantas e medicamentos podem ser efetivos não apenas em função de sua ação farmacológica, mas em função do significado cultural que lhes é atribuído (Hoeffel *et al.*, 2011).

Considerações finais

As entrevistas realizadas para a pesquisa com as mulheres da comunidade e com as ex-professoras/alunas deram visibilidade a um conjunto de práticas pautadas nos saberes que eram repassados de geração para geração. Foi possível identificar que em Ibité, em meados do século 20, a força dos saberes tradicionais relativos aos cuidados com a saúde estava pautada na crença que a comunidade tinha em relação a esses conhecimentos e em laços de solidariedade nos quais se apoiavam. Mesmo

com a presença cada vez mais forte e institucionalizada de práticas de saúde e com todos os discursos e princípios rígidos para se impor como legítima, a prática médica baseada na ciência teve de conviver e negociar com os saberes tradicionais e produzir sua legitimidade junto à população, em um jogo de forças, ora compartilhando, ora disputando espaços.

Referências

- BAKTHIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRENES, A. História da parturição no Brasil no século XIX. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 135-149, abr./jun.1991.
- CARVALHO, A. *Feiticeiros, burlões e mistificadores: criminalidade e mudanças de práticas populares em São Paulo - 1950 a 1980*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2005.
- CARVALHO, M. Prefácio. In: GONDRA, J. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004. p. 11-15.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. 2. ed. Tradução: Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- CHALHOUB, S. et al. (Org.). *Artes e ofícios de curar no Brasil: capítulos de história social*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- FARIA FILHO, L. et al. A produção em História da Educação em Minas Gerais. In: GATTI JÚNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Org.). *História da Educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.135-152.
- FERREIRA, M.; AMADO, J. (Org.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FIGUEIREDO, B. *A arte de curar: cirurgiões, médicos, boticários e curandeiros no século XIX em Minas Gerais*. São Paulo: Vício de Leitura, 2002.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.

GOMES, N.; PEREIRA, E. *Assim se benze em Minas Gerais: um estudo sobre a cura através da palavra*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

GONDRA, J. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2004.

GRÁFICA E EDITORA DOM VIÇOSO. FOLHINHA DE MARIANA. *Folhinha de Mariana. Mariana*, 24 de janeiro de 2021. Acesso em: <<https://www.graficadomvicoso.com.br/folhinha-de-mariana/>>. Disponível em: 18 fev. 2021.

HOEFFEL, L. et al. Conhecimento tradicional e uso de plantas medicinais nas APA'S Cantareiras e Fernão Dias/MG. *Revista VITAS: Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade*, Niterói, n. 1, p. 1-25, set. 2011.

JORDAN, B. *Birth in four cultures: a crosscultural investigation of childbirth in Yuacatan, Holland, Sweden and United States*. 4. ed. Illinois: Waveland Press, 1993.

LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47, dez. 2015.

LINS, D. A benzeção em Santa Maria: a permanência de tradições de cura no contexto da contemporaneidade. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 569-581, ago. 2013. Edição especial.

MARQUES, R. *A imagem social dos médicos de senhoras no século XX*. Belo Horizonte: Cooperativa de Trabalho dos Médicos do Rio Grande do Sul, 2005.

MARTINS, J. de S. (Org.). *Introdução crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: Humanismo, Ciências e Tecnologia, 1986.

MUSIAL, G. *A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. 2011. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, E. *O que é benzeção*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, I. *Artes de curar e modos de viver na geografia do cangaço*.

História Ciência Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 745-756, jul./set. 2011.

PINHO, L. *Civilizar o campo: Educação e saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)*. 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, São Paulo, v. 14, p. 25-39, jan./jun. 1997.

QUINTANA, A. *A ciência da benzedura: mau olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise*. Bauru: Ed. Universidade do Sagrado Coração, 1999.

RAMOS, M. "É um milagre!". *InVivo*, [Rio de Janeiro], [2014]. Disponível em: <<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=7&inoid=811>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

ROCHA, H. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Higiene em São Paulo (1918-1925)*. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2003.

ROSA, W. M. *Relações entre práticas tradicionais e práticas escolares de saúde das populações rurais em Minas Gerais (Ibirité, 1940 a 1970)*. 2015. 268 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SOUZA, M. J. *Rezas e benzeções: a apropriação desses saberes populares em Barra do Dengoso*. 2003. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VALLA, V. V. O que a saúde tem a ver com a religião? In: VALLA, V. V. (Org). *Religião e cultura popular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 113-139.

WATANABE, H. et al. *Várzea do Pantana: interação e transição: uma pesquisa sociológica*. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

WILLIAMS, R. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

XAVIER, M. do C. *A tradição (re)visitada: a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais CRPEMG*

(1956-1966). 213 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Humanismo, Ciências e Tecnologia, 1997.

Recebido em 16 de abril de 2020.

Aprovado em 6 de novembro de 2020.



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

Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte

Suzana Gomes Lopes^{I,II}

Alexandre Leite dos Santos Silva^{III,IV}

Caroline Lucena de Sousa^{V,VI}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4044>

^I Universidade Federal do Piauí (UFPI). Picos, Piauí, Brasil. *E-mail*: <sglopes@ufpi.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-9071-9585>>.

^{II} Doutora em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia (Renorbio) - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, Maranhão. Brasil.

^{III} Universidade Federal do Piauí (UFPI). Picos, Piauí, Brasil. *E-mail*: <alexandreleite@ufpi.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8239-9240>>.

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

^V Universidade Federal do Piauí (UFPI). Picos, Piauí, Brasil. *E-mail*: <karollucena1@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2524-0620>>.

^{VI} Graduada em Licenciatura em Educação do Campo/ Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Picos, Piauí, Brasil.

Resumo

O objetivo deste trabalho é mostrar a história da Escola Monsenhor Lopes e sua relação com a Comunidade Forte. Para isso, as vivências e memórias dessa história foram obtidas e registradas mediante documentos e entrevistas. O quadro teórico baseou-se em autores que trataram da história das instituições escolares e da Educação do Campo. A análise dos dados utilizou categorias que apresentam cronologicamente o desenvolvimento dos fatos. Os resultados da pesquisa revelaram que a escola foi importante para a escolarização da população local, constatando-se, também, sua interação com outras instituições. Contraditoriamente, ao longo do tempo, a escola tem contribuído tanto para a permanência dos sujeitos no campo como para o esvaziamento deste. Por fim, afirma-se que a Escola Monsenhor Lopes tem colaborado para o desenvolvimento local.

Palavras-chave: comunidade; educação no campo; memória histórica.

Abstract

Experiences and memories between the Monsenhor Lopes School and the Forte Community

This paper explores the history of Monsenhor Lopes School and its relationship with the Forte Community. Thus, the experiences and memories that write this story were gathered and recorded through documents and interviews. The theoretical framework is based on authors who dealt with the history of school institutions and rural education. Data analysis considered categories that presented issues chronologically. Results showed that the school was instrumental for the schooling of the local population, also verifying its interaction with other institutions. Contradictorily, the school has overtime contributed both to the permanence of the subjects in the rural community and to their exodus. Finally, it is found that the Monsenhor Lopes School has contributed for local development.

Keywords: community; historical memory; rural education.

Resumen

Vivencias y memorias entre la Escuela Monsenhor Lopes y la Comunidad Forte

El objetivo de este trabajo es mostrar la historia de la Escuela Monsenhor Lopes y su relación con la Comunidad Forte. Para ello, se obtuvieron y registraron las vivencias y memorias de esta historia por medio de documentos y entrevistas. El marco teórico se basó en autores que abordaron la historia de las instituciones escolares y de la educación rural. El análisis de los datos utilizó categorías que presentan cronológicamente el desarrollo de los hechos. Los resultados de la investigación revelaron que la escuela fue importante para la educación de la población local, así como su interacción con otras instituciones. Contradictoriamente, con el tiempo, la escuela ha contribuido tanto a la permanencia de los sujetos en la comunidad rural como a su vaciamiento. Finalmente, se dice que la Escuela Monsenhor Lopes ha contribuido al desarrollo local.

Palabras clave: comunidad; educación rural; memoria histórica.

Introdução

As instituições escolares podem ser definidas como unidades de ação sociais constituídas como “um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem” (Saviani, 2013, p. 35). Portanto, uma escola não atinge apenas os alunos no processo de escolarização, mas também a comunidade¹ na qual está inserida. As instituições escolares estão imbricadas com outras instituições da sociedade, como a Igreja, o Estado e a família. Por isso, é possível distinguir as instituições que fazem o trabalho educativo primário, o qual, guiado por uma pedagogia implícita, educa de forma espontânea, assistemática e informal, como a família, os sindicatos, as igrejas, os partidos, as associações etc., das que fazem o trabalho educativo secundário, com uma pedagogia explícita, tais quais as igrejas e o Estado, por meio das instituições escolares.

As pesquisas sobre a história das instituições escolares são muito importantes por vários motivos. Conforme Gatti Júnior e Gatti (2015), alguns desses motivos são: 1) para melhor compreender a relação entre o Estado e a sociedade na formação do homem, sendo a escola portadora dos elementos simbólicos e materiais que representam essa relação; 2) a história das escolas é imbuída de expectativas institucionais que nortearam a formação de pessoas e gerações, dentro de contextos socioculturais; e 3) as escolas são locais de conflitos ideológicos que representam tensões maiores presentes na sociedade. Assim, o entendimento desses conflitos que se sucedem dialeticamente e historicamente, no recorte dos tempos e dos espaços escolares, permite aprofundar a compreensão da realidade mais ampla, inclusive as ações dos sujeitos individuais e coletivos.

Além disso, estudar a história das instituições escolares é fazer um percurso no tempo e no espaço a fim de captar os fatores, as relações, os determinantes e as contradições da sociedade em busca da satisfação das necessidades, quer estas representem os interesses das classes dominantes, quer os interesses da classe trabalhadora (Saviani, 2013).

Nessa direção, esta pesquisa tem como objetivo, com base no estudo da história da Escola Municipal Monsenhor Lopes, na área rural do município de Inhuma/Piauí (PI), compreender a relação dessa escola com a Comunidade Forte, da qual faz parte, no período entre 1972, ano de sua criação, e 2018, quando os dados foram coletados. O problema que norteou este trabalho foi: como foi/tem sido a relação entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte?

O recorte da investigação abordou a relação da instituição escolar com a Comunidade Forte, mas reconhecemos também que a escola atende a outras comunidades circunvizinhas, como Vereda, Vereda do Forte, Saquinho, Barreiro Branco, Cocos, Barroçã, Atrás da Serra, Canto, Pitangá, Forte e Cabeceira do Forte.

¹ O conceito de comunidade empregado neste estudo se baseia em Teixeira (2010). De acordo com esse autor, a comunidade escolar é composta pelos segmentos que participam, de alguma maneira, do processo educativo desenvolvido em uma escola.

Por meio de uma breve revisão de literatura, foi possível identificar alguns trabalhos que também resgataram as memórias de escolas municipais da área rural. Por exemplo, Beck (2015) fez um estudo historiográfico de uma escola municipal da área rural do município de Tangará da Serra, estado de Mato Grosso, com o objetivo de analisar as representações de escolarização da infância na cultura escolar. Para tal fim, respaldou-se teoricamente em diversos autores relacionados à história cultural e utilizou como fontes documentos e história oral. Quanto a esta última, entrevistou uma professora, ex-alunos e seus pais com referência ao período entre 1965 e 1983. O estudo apontou que o desenvolvimento da educação escolar no espaço rural considerado ocorreu devido ao envolvimento e ao interesse das famílias migrantes em busca de melhores condições de vida.

Também Jesus (2016) fez uma reconstrução da história e da memória de uma escola rural do município de Rio Verde, estado de Goiás, no intervalo entre 1997 e 2015. Procurou entender como se deu o surgimento da escola e qual sua relevância para a comunidade a que atende. Para isso, recorreu à história cultural e à história oral. Os dados foram coletados de narrativas de funcionários e ex-alunos. Os resultados mostraram que a escola teve um papel fundamental na vida das crianças da comunidade.

Andrade e Arnaut de Toledo (2017) realizaram uma pesquisa sobre a instalação de uma escola do Povoado de Xaxim, área rural do município de Toledo, no estado do Paraná. O estudo, com base na análise documental, cobriu a história da instituição no período de 1950 a 1960. Entre os achados, está a conclusão de que a implantação da escola teve uma finalidade não apenas educativa para a classe trabalhadora a que atendeu, mas também cívica, patriótica e econômica, correspondendo ao projeto de nacionalização no oeste paranaense.

Este trabalho, assim como os de Beck (2015) e Jesus (2016), recorreu tanto a documentos como a fontes orais e procurou reconstruir a história de uma escola municipal e sua relação com a comunidade rural a que atende. Entretanto, aproxima-se teoricamente de Andrade e Arnaut de Toledo (2017), já que não se limitou aos pressupostos teóricos da história cultural. Outro diferencial deste estudo está na busca da reconstrução histórica de uma escola de uma comunidade rural de um município do semiárido piauiense, que possui um contexto político e socioeconômico característico.

Dito isso, o artigo está segmentado em quatro partes. Primeiramente, é apresentada a fundamentação teórica da pesquisa, apoiada em autores que tratam da história das instituições escolares e da Educação do Campo. No segundo momento, é exposto o percurso metodológico. Depois, seguem-se os resultados e as discussões. Por fim, o texto traz as considerações finais.

História das instituições escolares

As pesquisas sobre a história das instituições escolares no Brasil remontam à década de 1950 (Gatti Júnior; Gatti, 2015) e contemplam

perspectivas teórico-metodológicas diversas, num pluralismo epistemológico e temático perpassado por orientações marxistas, idealistas, positivistas, estruturalistas e culturalistas (Buffa; Nosella, 2006).

Segundo Saviani (2013), a história da escola não é construída porque isso já se deu no tempo. Logo, cabe ao pesquisador reconstruir o conhecimento dessa história. Para tanto, são necessárias fontes confiáveis de dados. De acordo com Libanio e Nogueira (2014), o primeiro passo na pesquisa de campo deve ser procurar por registros da história da instituição; depois, buscar documentos (escritos, pictóricos, arquitetônicos etc.) que dão testemunho dessa história.

Neste sentido, consideram-se fontes históricas escolares a serem sistematizadas, interpretadas e descritas os seguintes elementos: aspectos de identidade da criação da Instituição Escolar, quais sejam, documentos administrativos comprobatórios como registros de matrícula, atas de reuniões, atas de posse, de exames, boletins de frequência e de avaliações de alunos, diários de classe, livro de assinaturas de ponto, currículos de professores e funcionários, atos disciplinares, matriz curricular do curso, boletim de frequência e nota de alunos, número inicial de turmas, caracterização do perfil socioeconômico dos/as estudantes, entre outros. (Libanio; Nogueira, 2014, p. 6).

Esses documentos geralmente são encontrados em locais como acervos da própria instituição escolar, biblioteca municipal, câmara de vereadores, jornal local etc. Na sequência, para preencher as lacunas de dados não obtidos documentalmente, pode-se recorrer, por meio de entrevistas, a “profissionais que preferencialmente tenham vivido o processo institucional à época delimitada” (Libanio; Nogueira, 2014). Além destes, são importantes como fonte de dados alunos, ex-alunos e pais, que podem contribuir para a análise do perfil institucional e para a discussão sobre a relevância social da instituição (Saviani, 2013).

Ademais, durante a pesquisa devem ser consideradas as condições sociais dos contextos histórico-geográficos nos quais as escolas surgiram, relacionando o micro com o macro, o singular com o universal (Sanfelice, 2009). Isso requer conhecimentos acerca de história geral, nacional e local, o que implica amplos estudos bibliográficos.

Após a constituição do *corpus*, ou seja, do conjunto do material coletado na forma de documentos, transcrições de entrevistas, registros fotográficos, entre outros, é necessário que haja uma análise à base de categorias que contribuam para responder à problemática levantada. Gatti Júnior (2007) expõe algumas categorias, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de análise no estudo historiográfico das instituições escolares

Magalhães (1998)	Buffa e Nosella (2005)
<ul style="list-style-type: none"> • Espaço (local/lugar, edifício, topografia). • Tempo (calendário, horário, agenda antropológica). • Currículo (conjunto das matérias lecionadas, métodos, tempos etc., ou racionalidade da prática). • Modelo pedagógico (construção de uma racionalidade complexa que articule a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem – tempo, lugar e ação). • Professores (recrutamento, profissionalização, formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações). • Manuais escolares. • Públicos (cultura, forma de estimulação e resistências). • Dimensões (níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida). 	<ul style="list-style-type: none"> • Origem, criação, construção e instalação. • Prédio (projeto, implantação, estilo e organização do espaço). • Mestres e funcionários (perfil). • Clientela (alunos, ex-alunos). • Saber (conteúdos escolares). • Evolução. • Vida (cultura escolar: prédio, alunos, professores e administradores, normas). • Organização e vida política, econômica e cultural da cidade. • O destino profissional dos atores da instituição escolar.

Fonte: Elaboração própria baseada em Gatti Júnior (2007).

Essas categorias, entre outras, contribuem para a estruturação de roteiros de trabalho que nortearão os processos investigativos, de acordo com o objetivo de:

[...] dar conta dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos. (Gatti Júnior, 2007, p. 184).

Desse modo, percebe-se em tal objetivo da pesquisa em história das instituições escolares um potencial para desvelar não apenas aspectos da escola, mas do cenário social e dinâmico do qual ela faz parte. Nesse

sentido, quando o cenário é a área rural, é necessário que se considere a relação da escola com os paradigmas educacionais da Educação Rural e da Educação do Campo.

Educação Rural e Educação do Campo

A Educação Rural é o paradigma historicamente hegemônico que permeia a maioria das escolas da área rural, construído por interesses alheios ao trabalhador do campo (Ribeiro, 2013). Caracteriza-se por ter uma perspectiva urbanocêntrica, isto é, que propõe uma escolarização para o camponês nos moldes das escolas urbanas. É assim porque concebe a vida urbana como mais evoluída que a rural. Então, vê como papel da escola tirar o homem do campo da situação de atraso, desconsiderando os saberes e os valores da população camponesa e não contribuindo para a permanência do homem na área rural (Fernandes, 2008).

A Educação do Campo é vista como um paradigma educacional contra-hegemônico que ganhou força desde o fim da década de 1990 (Kolling; Nery; Molina, 1999). Surgiu como resultado de lutas sociais por escolas do e no campo, dentro de um projeto de educação elaborado pela própria população camponesa, e da confluência de diversos referenciais pedagógicos: a pedagogia do oprimido, a pedagogia do movimento e a pedagogia socialista (Caldart, 2011). Os fundamentos da Educação do Campo, segundo o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, estão na noção de complementaridade entre campo e cidade e no fortalecimento da identidade campesina, de forma a propiciar a permanência do homem no campo e o desenvolvimento sustentável deste (Brasil. MEC, 2003, 2007; Molina; Jesus, 2004; Caldart, 2012). A Educação do Campo está ancorada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil. MEC. CNE. Ceb, 2002) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil. MEC, 2013).

Além disso, a Educação do Campo é norteada por princípios como: 1) a educação de qualidade como direito da população camponesa, com respeito a sua cultura, seus valores e conhecimentos; 2) a educação construída com respeito a organizações comunitárias e seus saberes; 3) a educação organizada no espaço camponês; 4) a educação produtora de uma cultura mediada pelo trabalho na terra e para a terra; 5) a educação para o desenvolvimento sustentável; e 6) a educação contextualizada, com respeito à heterogeneidade dos povos do campo (Brasil. MEC. Secadi, 2007).

Percurso metodológico

Os dados do estudo, coletados ao longo do ano de 2018, foram obtidos em entrevistas semiestruturadas e documentos oficiais escritos, materiais escolares e fotografias de acervos públicos e privados. A pesquisa

da história de instituições escolares pode sofrer limitação quando a quantidade e a qualidade dos documentos não permitem preencher todas as lacunas temporais nem dar subsídio para a compreensão de todas as práticas institucionais (Saviani, 2013), o que ocorreu com a presente investigação. Por isso, a utilização das entrevistas semiestruturadas foi prevista desde o início da elaboração do trabalho, em virtude da possibilidade de vazios documentais referentes à história da escola (Meihy; Ribeiro, 2011).

Houve a participação de diversos interlocutores, que, por motivos éticos, não terão a identidade revelada. Esse anonimato se justifica por consistir em uma forma de proteger os interlocutores de possíveis problemas, como perseguição política, ou evitar constrangimentos envolvendo terceiros (Meihy; Ribeiro, 2011). Por isso, os atores escolares e comunitários que foram entrevistados e contribuíram para a pesquisa estão identificados pela abreviatura de seus nomes. Cinco interlocutores foram selecionados:

- a) FRLS: Mora na comunidade desde antes da criação da Escola Monsenhor Lopes. Ingressou nas primeiras turmas como aluna e manteve uma relação contínua com a comunidade ao longo da vida, mesmo quando precisou se deslocar para outros municípios a fim de concluir os estudos. Fez parte da Associação de Moradores da Comunidade Forte e integra até hoje a comunidade escolar Monsenhor Lopes, tendo assumido inclusive cargos de gestão.
- b) FRS: Vive na Comunidade Forte desde antes da implantação da Escola Monsenhor Lopes e é relacionado com a política local. Viu como a escola foi criada e se desenvolveu ao longo do tempo, mas nunca foi aluno ou funcionário dela. Sua relação com a instituição se deve ao fato de seus filhos e netos terem feito parte da comunidade escolar, sendo que alguns ainda a compõem até hoje.
- c) HML: Moradora da comunidade desde antes da criação da escola. Foi uma de suas primeiras funcionárias e viu o crescimento da instituição de perto, pois reside nas proximidades, e todos os seus filhos, e até mesmo netos, tiveram alguma relação com a escola (como alunos ou funcionários).
- d) PF: Morador que passou por dois momentos educacionais na comunidade: estudou no ensino informal em casas de família e concluiu o ensino fundamental II quando adulto na Escola Monsenhor Lopes. Ficou um tempo fora e, ao voltar, pôde ver os efeitos da presença da escola na comunidade.
- e) MSJR: Não é moradora da Comunidade Forte nem foi aluna da Escola Monsenhor Lopes, mas hoje integra a comunidade escolar. Desempenha diversas atividades na escola, inclusive em cargos de gestão. Apesar de não ser moradora da comunidade, possui forte relação com a instituição e é testemunha do papel desta na formação básica dos moradores.

Esses sujeitos foram selecionados com base em um dos seguintes critérios: 1) moram na comunidade e tiveram ligação com a instituição de ensino em alguma fase da vida (ex-gestores, ex-professores e/ou ex-alunos); 2) moram na comunidade e integram a instituição de ensino; 3) moram na comunidade desde a criação da escola e são testemunhas do desenvolvimento e da relação entre elas ao longo dos anos, apesar de nunca terem feito parte da comunidade escolar; e 4) não moram na comunidade, mas fazem parte da comunidade escolar atualmente. Após a seleção, os sujeitos foram contatados e convidados a participar da pesquisa concedendo entrevistas.

Todos concordaram livremente com a participação e com a utilização do material em publicações (Meihy; Ribeiro, 2011), e tal anuência foi estabelecida por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o auxílio de um gravador, de forma única, contínua e direta (Marconi; Lakatos, 2003; Meihy; Ribeiro, 2011; Lüdke; André, 2013), e com um roteiro elaborado em sintonia com o objetivo da pesquisa, o qual continha perguntas como: 1) Há quanto tempo você mora na Comunidade Forte? 2) Você se lembra como ocorreu a criação da escola? Você participou desse processo? Se sim, qual e como foi sua contribuição? 3) Você se lembra da inauguração da escola? Como foi? 4) Como eram os alunos atendidos pela escola? 5) Você acha que a escola mudou com o tempo? O que mudou? 6) E a comunidade? Mudou com a chegada da escola? O que mudou? 7) A escola é importante para a comunidade? Por quê? 8) A escola é importante para você? Por quê? 9) Você já teve alguma ligação com a escola? 10) Você estudou na escola? Em qual período? Por quanto tempo? 11) Você trabalhou na escola? Em qual período? Por quanto tempo? 12) No tempo em que você estava na escola, como ela era? Como era a relação entre as pessoas da escola e da comunidade? 13) Havia atividades/conteúdos relacionados com a comunidade? Ou à realidade do campo? 14) O que significou para você estudar/trabalhar nesta escola? 15) A escola já passou por alguma(s) dificuldade(s)? Qual(is)? Como conseguiram superar? A comunidade se envolveu?

O roteiro era flexível, possibilitando sua reorganização e modificação ao longo do processo de gravação, quando o entrevistador julgava necessário, respeitando a fala dos interlocutores sobre a história da escola, em um clima estimulante e de aceitação (Marconi; Lakatos, 2003; Lüdke; André, 2013). As entrevistas cumpriram os requisitos recomendados por Marconi e Lakatos (2003), como validade, relevância, especificidade e clareza. Depois da gravação, as falas dos interlocutores foram transcritas, textualizadas e transcriadas (Meihy; Ribeiro, 2011).

De posse dos dados, obtidos por meio de documentos e entrevistas, foi realizada a análise categorial deles (Creswell, 2008). As categorias consideradas foram: 1) origem, criação, construção e instalação da escola; 2) prédio escolar; 3) professores e outros funcionários; 4) alunos; 5) conteúdos escolares; 6) evolução; 7) atividades entre a escola e a comunidade; 8) organização da escola; e 9) destino profissional de alunos egressos da escola.

A seleção das categorias tomou por base o texto de Gatti Júnior (2007), e a análise de cada uma foi executada mediante a confrontação dos dados dos documentos com os das entrevistas e vice-versa. Após esse procedimento, os resultados foram apresentados cronologicamente para a construção da linha de tempo da evolução da instituição escolar em conjunto com a comunidade.

Resultados e discussão

A construção de aspectos da história da Escola Monsenhor Lopes mostrou na sua relação com a Comunidade Forte: 1) a importância da escola para a satisfação da necessidade de escolarização da população local; 2) a interação entre a instituição escolar e outras instituições; 3) a contribuição da escola, contraditoriamente, para a permanência dos sujeitos no campo e para o esvaziamento deste; e 4) a colaboração da escola para o desenvolvimento local.

A história da educação formal da Comunidade Forte se iniciou antes da construção da Escola Monsenhor Lopes. O ensino era realizado em casa de família e só atendia aos filhos dos moradores da comunidade: seja o ensino infantil, na casa de Dona Mariinha de Doutor (*in memoriam*), ou até mesmo o ensino fundamental I, na casa do senhor Francisco, mais conhecido como Chico Cota. Os locais ainda hoje existem, quase intactos, porém, não mais destinados a essas atividades. Antigamente, tais ensinamentos em casa de família visavam desenvolver habilidades básicas: ler, escrever e resolver cálculos matemáticos simples. Segundo um dos sujeitos, “a escola foi criada por motivo de necessidade do aprendizado aqui no Forte” (JPF, entrevista, 2018).

Assim, apesar dos ensinamentos repassados em casa de família, infere-se que os interlocutores da pesquisa não os consideravam suficientes para suprir suas necessidades – como a de escolarização, que foi satisfeita pela chegada da escola. Nessa perspectiva, Saviani (2013) explica que as instituições escolares surgiram para atender às necessidades humanas permanentes e, por conseguinte, detêm finalidades que se materializam em práticas, incluindo as que são responsáveis pela reprodução de seus agentes internos e pelas condições sociais que a geraram.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola Monsenhor Lopes, esta iniciou as atividades em 1972; entretanto, não possuía um prédio próprio para seu funcionamento. As atividades de ensino continuaram ocorrendo em casas de família e em uma associação: “primeiro, fizeram uma associação, aí a escola funcionou lá por um bom tempo” (FRS, entrevista, 2018).

Dessa forma, percebe-se uma relação entre a escola, instituição que realiza o trabalho educativo secundário, e outras instituições, como as famílias e as associações, que realizam o trabalho educativo primário (Saviani, 2013).

O prédio da escola foi construído em 1974, durante a administração do prefeito João Antônio de Sousa Macêdo, em terreno cedido pela família do padre Monsenhor Joaquim de Oliveira Lopes, o qual foi homenageado pela comunidade escolar, que deu seu nome à instituição – Figura 1 (Inhuma, 2017). De acordo com os entrevistados, não houve nenhum ato comemorativo por ocasião da inauguração da escola. A condição da escola era humilde, já que ela era composta por uma única sala para as aulas do ensino fundamental I (que os entrevistados chamaram de ensino fundamental menor).



Figura 1 – Padre Monsenhor Joaquim de Oliveira Lopes

Fonte: Arquivo da Escola Municipal Monsenhor Lopes (2018).

A organização da escola teve de se adequar à pequena estrutura física. As turmas eram multisseriadas, e as aulas ocorriam nos turnos da manhã e da tarde, segundo a participante FRLS, que ingressou no corpo docente da instituição em 1984. Assim, a escola era capaz de suprir a demanda de parte dos alunos na época de sua criação, apesar do pequeno espaço de que dispunha.

A escola permaneceu com essa única salinha até 1987, quando houve uma primeira ampliação (Figura 2). Com a construção de três salas de aula, passou a atender um maior número de moradores e a receber alunos de outras localidades, mas a maioria continuava sendo da Comunidade Forte.



Figura 2 – Placa de ampliação e reforma da Escola Monsenhor Lopes da Comunidade Forte no ano de 1987

Fonte: Foto dos autores.

Entretanto, a escola ainda ofertava somente o ensino fundamental I. Os moradores que desejavam que seus filhos continuassem os estudos tinham de fazer concessões e deixar que eles se deslocassem para cidades vizinhas. “Eu fui para casa de um tio meu, em Inhuma, aí vinha para cá só nos finais de semana. [...] Eu vinha na sexta e voltava na segunda às quatro horas da manhã, porque era para estar às sete na aula” (FRLS, entrevista, 2018).

Isso representava não somente um gasto financeiro para as famílias da comunidade, mas também um desgaste emocional, pois os pais ficavam longe dos filhos durante o período de estudo. Além disso, havia famílias que não tinham condições financeiras para dar suporte aos filhos, inviabilizando a conclusão dos estudos deles na educação básica.

Por isso, a comunidade sofreu um grande impacto em sua estrutura educacional quando em 1998 passou a ser oferecido o ensino fundamental II na Escola Monsenhor Lopes. De acordo com FRLS, a ampliação da oferta de ensino na Comunidade Forte ocorreu não somente pela grande demanda, mas também pelas condições de acesso dadas à comunidade.

Porque aqui [Comunidade Forte] tinha muita criança, muito aluno estudando. Os alunos daqui, começou de mim, caminhando para Inhuma estudar lá, fazer o ensino fundamental maior [ensino fundamental II]. Eu acho que com o número de meninos que foi terminando o quarto ano, que na época a gente chamava de quarto ano, houve a necessidade de colocar o ensino fundamental maior. Aí, como tem essas comunidades vizinhas, eles nuclearam e colocaram aí. O acesso também para vim professor de fora, porque só os daqui não dava para funcionar, porque vem professor da Inhuma para trabalhar aí, para ajudar. (FRLS, entrevista, 2018).

A oferta de turmas para concluir o ensino fundamental na Escola Monsenhor Lopes representou, ainda, um avanço para a Comunidade Forte, como também para os moradores das comunidades circunvizinhas, que, a partir de então, tiveram a possibilidade de concluir um maior número de etapas educacionais formais sem a necessidade de afastamento da família. Dessa forma, a escola contribuiu tanto para a escolarização da população local como para a sua permanência no campo.

O atendimento educacional aos moradores da Comunidade Forte e das comunidades vizinhas foi possível não apenas pela ampliação da escola, mas também pelo investimento público em outros setores, como o de transporte: “[...] a escola cresceu, [pois] o poder público investiu pondo ônibus para trazer os alunos mais de longe” (JPF, entrevista, 2018).

De acordo com FRLS, a oferta de transporte para os alunos, e até mesmo para os professores, ocorreu desde o início das atividades do ensino fundamental II, em 1998. Com a possibilidade de transporte, aumentou a quantidade de matriculados. Eram tantos alunos a serem atendidos que a estrutura física da escola mais uma vez não conseguia suprir a demanda.

Nesse ano de implantação do ensino fundamental II, a Escola Monsenhor Lopes passou a usar o prédio da Associação de Produtores Rurais da Região do Forte (Aporf) para dar suporte às atividades educacionais: “[...] sempre a gente usava umas salinhas lá para levar turma porque não cabia na outra [neste caso, no prédio da escola]”. (FLRS, entrevista, 2018).

Ainda hoje, funcionam algumas salas de aula e a biblioteca da escola nesse prédio, que a entrevistada denominou “anexo”. A utilização desse segundo espaço se deu de maneira informal, pois não houve nenhuma reunião com os moradores ou produtores, até mesmo porque a associação não desenvolvia nenhuma atividade no prédio. Mais uma vez, vê-se a relação entre a escola e outras instâncias sociais.

Apesar do aumento no número de alunos e de comunidades atendidas, a Escola Monsenhor Lopes continuava trabalhando no limite de sua capacidade física, mesmo usando o prédio da associação e multisseriando turmas. Somente depois de mais de uma década da implantação do ensino fundamental II, a escola passou por uma série de reformas e ampliações. Entre 2010 e 2015, duas salas de aulas foram construídas e implantou-se um núcleo de informática, entre outros reparos para oferecer melhores condições de trabalho e ensino (Inhuma, 2017).

Atualmente, a escola conta com seis salas de aula e um conjunto de áreas para suporte organizacional, pedagógico e de gestão (diretoria, núcleo de informática, refeitório, almoxarifado, cantina, despensa e banheiros). Mesmo assim, ainda precisa de mais duas salas de aula para suprir a demanda, uma biblioteca (que funciona até hoje no “anexo”), um auditório para a realização de eventos, uma sala de coordenação pedagógica e de professores e a conclusão da quadra de esportes, que está em construção há mais de dois anos (Inhuma, 2017).

Hoje, a Escola Monsenhor Lopes oferta turmas do ensino infantil ao ensino fundamental (I e II), da creche ao 9º ano. Ainda há turmas multisseriadas, porém, em menor número que antes e se restringem ao ensino infantil. O motivo de existirem essas salas multisseriadas seria

a baixa demanda de alunos para algumas séries e não apenas a falta de espaço físico.

As mudanças ao longo dos anos na Escola Monsenhor Lopes não se referem somente à estrutura física e às modalidades de ensino, mas também à comunidade escolar, tanto o corpo docente quanto o discente: “[...] os primeiros professores eram moradores da região, que não possuíam nenhuma formação pedagógica, apenas tinham domínio da leitura, de cálculos matemáticos e conhecimentos gerais” (MSJR, entrevista, 2018).

Esses professores ingressavam na escola via indicação política.

[...] me deram uma sala de aula por indicação. Naquela época ninguém fazia concurso. Então, como eu já tinha o magistério, me passaram para a sala de aula, aí comecei a trabalhar alfabetizando crianças. [...] Naquele tempo eles só faziam indicar, questão partidária mesmo. (FRLS, entrevista, 2018).

Não obstante o advento da Constituição Federal de 1988 e da legislação pertinente ao ingresso de professores no serviço público, houve apenas um concurso, que ocorreu há cerca de 13 anos, para ingresso de novos professores. Entretanto, mesmo após o concurso, a maioria do corpo docente da escola no momento é composta por pessoas da comunidade. “A maioria é daqui [da Comunidade Forte] e só não já fechou com os professores daqui porque quando fizeram o concurso esses meninos não tinham terminado [o ensino superior] ainda” (FRLS, entrevista, 2018).

Houve uma mudança no perfil do quadro docente da escola: antigamente, a maioria dos professores era de fora da Comunidade Forte, principalmente da sede do município de Inhumas; no presente, a maioria dos professores é da própria comunidade. Dessa forma, a Escola Monsenhor Lopes tem contribuído para a criação de postos de trabalho e, por conseguinte, para a permanência da população camponesa.

Além disso, a nomeação de professores da comunidade tem colaborado para a melhoria da qualidade do ensino, um dos princípios da Educação do Campo (Brasil. MEC, 2007). O fato de os primeiros professores não serem da comunidade comprometia o ensino, visto que as aulas ocorriam de forma esporádica: “[...] tinha uma parente de papai que deu aula para mim aqui, ela vinha da Inhumas. O que que acontecia? As aulas, se tivesse dois, três dias da semana, tinha muito” (FRLS, entrevista, 2018).

Ademais, o ensino não possuía nenhuma relação com a Comunidade Forte nem com o campo.

No tempo que eu estudei aqui, os professores não tinham aquela preocupação das atividades relacionadas com o campo, porque cada aluno já trazia esses conhecimentos de casa. Porque além da gente estudar, também trabalhava em casa nos serviços domésticos e na roça com os nossos pais. (FRLS, entrevista, 2018).

Assim, o ensino não era contextualizado, isto é, não partia da realidade dos alunos do campo e/ou não tinha ligação com o cotidiano deles no sentido de transformá-lo, aproximando-se mais do paradigma da Educação Rural (Ribeiro, 2013).

O perfil dos alunos da Escola Monsenhor Lopes também mudou ao longo dos anos. Antes, logo no início da implantação da escola, os alunos trabalhavam na agricultura familiar, auxiliando os pais nos serviços da roça; entretanto, hoje, dificilmente algum aluno desenvolve esse trabalho. Atualmente, os alunos “[...] não vivem mais trabalhando, dificilmente tem um para viver trabalhando. Eles já estão “caindo na real”, que tem que estudar” (FRLS, entrevista, 2018).

Esse relato indica uma valorização da educação, na qual o homem do campo tem uma perspectiva para a melhoria de vida. No entanto, o ensino ofertado pela Escola Monsenhor Lopes é considerado uma forma de preparação para os alunos ingressarem no mercado de trabalho ou prosseguirem os estudos até a educação superior. Percebe-se que ainda persiste, contraditoriamente, um distanciamento do processo de escolarização com o trabalho no campo, que integre teoria e prática em uma práxis que valorize a realidade e os saberes locais (Ribeiro, 2013). A Educação do Campo se faz presente não apenas na contextualização do ensino, mas também nas finalidades que norteiam as atividades da escola e de seus agentes. Portanto, problematiza-se se esse ensino propedêutico não contribuiria para um afastamento futuro dos alunos de sua comunidade. A preocupação com o ingresso dos alunos na educação superior e na carreira pública influencia o ensino ofertado pela escola, que continua com características da Educação Rural.

Uma coisa que eu nunca gostei aqui, que mudou, foi essa questão de campo. Assim, no maior [ensino fundamental II] não existiu isso não, mas no menor [ensino fundamental I] tem o livro do campo e o livro da cidade, e eu não concordei muito com isso não. Eu estou fazendo porque eu não dou jeito. Porque quando vem os vestibulares da vida, os Enem da vida, os concursos da vida, não vem baseado em campo não. Tão seguindo o livro, só que eu não sigo não. As minhas aulas são diferentes. Eu ainda vou lá nas escolinhas particulares, procuro livro bom, porque você chega bem aqui em um interior desse tem internet, tem tudo, então para que essa diferença aí? (FLRS, entrevista, 2018).

A presença da Educação Rural é reforçada no planejamento da Escola Monsenhor Lopes, realizado bimestralmente na sede do município de Inhuma, com os professores da rede municipal de ensino, independentemente de serem da cidade ou do campo. Tal fato pode comprometer a ideia e a preparação de um ensino voltado para o campo.

Nesse sentido, observa-se também um distanciamento da Educação do Campo por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Monsenhor Lopes, que não possui nas referências nenhuma bibliografia que aborde essa modalidade nem documentos norteadores, como as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (Brasil. MEC. CNE, Ceb, 2002).

Apesar disso, a existência da Escola Monsenhor Lopes é considerada primordial pelas pessoas da Comunidade Forte.

[...] foi na escola que todos os meus filhos também se instruíram para uma vida digna. (FRLS, entrevista, 2018).

[A escola é importante para a comunidade] porque é ensinamento. (FRS, entrevista, 2018).

[A escola é importante para a comunidade] porque aprende. [...] estou feliz porque estou vendo eles aprendendo. (HML, entrevista, 2018).

[A escola é fundamental na Comunidade Forte] porque o ensino, a educação está em primeiro lugar. (JPF, entrevista, 2018).

O reconhecimento da relevância da educação para o desenvolvimento cultural, financeiro e social dos moradores da Comunidade Forte ocorreu justamente em virtude da existência da Escola Monsenhor Lopes. Nesse aspecto, JPF relatou a importância da escola para o desenvolvimento de pessoas do campo para o campo: “[...] porque dali onde sai algumas pessoas que hoje são formadas, já tem seus cursos que é em volta dos agricultores dali” (JPF, entrevista, 2018).

Além disso, a escola também contribuiu para manter os moradores da comunidade ao dar suporte financeiro e, assim, impedir que eles migrassem para a cidade à procura de trabalho. “Aquela escola é minha vida, eu trabalhei muito ali. Mas foi minha salvação, porque foi de lá onde adquiri meu sustento, me mantive até hoje. Agradeço a Deus todo dia por ela” (JPF, entrevista, 2018).

A importância da escola para os moradores da Comunidade Forte vai além da relação profissional ou de formação, sendo até mesmo de ordem emocional, uma relação afetiva: “[...] hoje essa Escola para mim é como se fosse um membro de minha família, ou seja, um pedacinho de mim” (FRLS, entrevista, 2018).

Ao considerarmos os princípios da Educação do Campo, é possível afirmar que a relação com a comunidade é um ponto crucial para a delimitação e a caracterização do ensino campesino (Brasil. MEC, 2007). Espera-se com isso a ampliação do acesso à escola, sendo que tal acesso não deve ser somente aos que necessitam de formação, mas também aos que podem colaborar com ela, como familiares, organizações e movimentos populares (Kolling; Nery; Molina, 1999).

Apesar das conquistas realizadas, a relação da Comunidade Forte com a Escola Monsenhor Lopes precisa ser intensificada. A interação da comunidade, representada por pais e responsáveis pelos alunos, com a escola parece ser esporádica e se limita a eventos e reuniões, o que não deveria ocorrer, dada a proximidade da escola com a casa dos moradores. Assim, é possível que, mesmo com os avanços, a Escola Monsenhor Lopes enfrente dificuldades para se consolidar como uma escola do campo, porque a participação da Comunidade Forte se restringe ao acompanhamento do rendimento escolar e aos eventos.

Em conclusão, considerando a localização da escola e a quantidade de comunidades atendidas, afirmamos que ela é de suma importância para a formação, tanto do ponto de vista educacional como social, dos moradores da zona rural do município de Inhumas, como as pessoas da Comunidade Forte.

Considerações finais

A Escola Monsenhor Lopes foi fundada há quase 50 anos e é a principal responsável pela escolarização não somente dos moradores da Comunidade Forte, mas também de pessoas oriundas de comunidades circunvizinhas. Este trabalho sobre a construção de aspectos da história da Escola Monsenhor Lopes mostrou: 1) a importância da escola para a satisfação da necessidade de escolarização da população local; 2) a interação entre a instituição escolar e outras instituições; 3) a contribuição da escola, contraditoriamente, para a permanência dos sujeitos no campo e para o esvaziamento deste; e 4) a colaboração da escola para o desenvolvimento local. É imprescindível ressaltar a força de vontade e o anseio por uma vida melhor dos sujeitos do campo, pois, mesmo com as dificuldades no sistema educacional encontradas ao longo dos anos, eles não mediam esforços para prover a escolarização dos filhos.

Apesar da contribuição e do papel fundamental que a escola teve na formação básica das pessoas da Comunidade Forte, somente em 1987, 15 anos depois de sua fundação, ela passou pela primeira reforma e ampliação. Desde então, a escola cresceu, não apenas em estrutura física, mas também em relevância para a formação básica dos sujeitos do campo do município de Inhumas, pois atualmente atende à Comunidade Forte e a dez localidades circunvizinhas, ofertando turmas de ensino infantil e fundamental (desde a creche até o 9º ano) e com a maioria do corpo docente composto por pessoas da própria comunidade.

Constatou-se que a Escola Municipal Monsenhor Lopes é extremamente importante e indispensável no processo de desenvolvimento e crescimento da Comunidade Forte e que ambas caminham juntas, sendo que a formação de uma depende da outra. A escola é constituída pela comunidade, cujos indivíduos foram preparados pela instituição para a vivência na sociedade, contribuindo, assim, para seu desenvolvimento. Porém, a comunidade não deve apenas prover alunos para a escola, mas também participar diretamente de sua gestão e organização pedagógica, buscando maior integração da realidade do campo com o ensino oferecido.

Entre os entrevistados, é perceptível o entusiasmo em resgatar suas memórias e contribuir para a construção de sua própria história. A utilização da memória dos sujeitos do campo em um estudo tão próximo à realidade e à história deles produziu, mesmo que indiretamente, uma valorização de sua identidade como moradores da Comunidade Forte. Também os provocou a refletir sobre o tipo de educação que é ofertado e os impactos do ensino na vida e no desenvolvimento das pessoas da comunidade. Com isso, espera-se que este trabalho tenha despertado o interesse nesses sujeitos para se integrarem mais à escola, como disseminadores, contribuindo, ainda que seja com pouco, para a valorização dela e da comunidade e para o reconhecimento dos sujeitos do campo. Além disso, este estudo poderá despertar novos olhares sobre essa comunidade, sua educação e seus traços históricos e, conseqüentemente, cooperar com pesquisas relacionadas às escolas do campo e às comunidades rurais.

Referências

- ANDRADE, F. A. G.; TOLEDO, C. A. de. A. História da implantação da Escola Rural de Xaxim (1952-1961) no contexto da escolarização do oeste paranaense. *Quaestio*, Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 47-68, abr. 2017.
- BECK, K. M. K. *Vivências e memórias: a cultura escolar da Escola Rural Mista Municipal Santo Antonio em Tangará da Serra, MT (1965-1983)*. 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.
- 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. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília: MEC, 2007. (Cadernos Secad, 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios*. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao.pdf/at_download/file>. Acesso em: 8 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.
- BUFFA, E.; NOSELLA, P. As pesquisas sobre instituições escolares: balanço crítico. In: LOMBARDI, J. C.; DERMEVAL, S. (Org.). *Navegando na história da educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 5074-5086.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-160.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 257-265.

CRESWELL, J. W. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 3. ed. Columbus: Pearson, 2008.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008. p. 39-66. (Coleção Por uma Educação do Campo, 7).

GATTI JÚNIOR, D. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan./jun. 2007.

GATTI JÚNIOR, D.; GATTI, G. C. V. A história das instituições escolares em revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos de investigação recente. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015.

INHUMA (Município). Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos. Escola Municipal Monsenhor Lopes. *Projeto Político Pedagógico*. Inhumá: Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos de Inhumá, 2017.

JESUS, N. O. C. *Escola Municipal Rural Água Mansa Coqueiros em Rio Verde: história e memória*. 2016. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo; 1).

LIBANIO, R.; NOGUEIRA, A. S. C. Pesquisa histórica das instituições escolares: uma nova perspectiva da Educação. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas*. Curitiba, 2014. p. 1-16. (Cadernos PDE, 2). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_ped_pdp_rute_libanio.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. (Org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANFELICE, J. L. História e historiografia de instituições escolares. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 9, n. 35, p. 192-200, set. 2009.

SAVIANI, D. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, B. B. Comunidade escolar. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. CD-ROM.

Recebido em 10 de dezembro de 2019.

Aprovado em 11 de dezembro de 2020.



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

Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal

Wivian Weller^{I,II}

Cilene Vilarins Cardoso da Silva^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4451>

Resumo

No ano em que Brasília comemora seus 60 anos e em que novas mudanças estão em vigor nas escolas de ensino médio em função da implementação da Lei nº 13.415/2017, faz-se necessário estabelecer um debate sobre os novos rumos do ensino médio no Distrito Federal e no País, sem esquecer o que já foi conquistado e o que a história pode nos ensinar. Nesse sentido, torna-se importante ouvir docentes de distintas gerações que atuaram ou ainda estão atuando em escolas de ensino médio, considerando que suas experiências na docência e na implementação de reformas desde a década de 1970 podem contribuir para o entendimento do ensino médio tanto no passado como no presente. Com base em grupos de discussão, o artigo analisa as orientações coletivas de distintas gerações de professores, levando em conta suas experiências passadas enquanto estudantes dessa etapa e suas visões a partir do momento em que se tornaram docentes. A particularidade deste estudo consiste em considerar as vozes de docentes que pertencem a gerações diversas, mas que coexistem no mesmo espaço e no mesmo tempo, o que gera por vezes conflitos e tensões e, em outros momentos, diálogos, compartilhamentos e aprendizados.

Palavras-chave: avaliação da educação; Distrito Federal; formação de professores; sistema de ensino estadual.

^I Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil.
E-mail: <wivian@unb.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1450-2004>>.

^{II} Doutora em Sociologia pela Freie Universität Berlin (FU-Berlin). Berlim, Berlim, Alemanha.

^{III} Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Brasília, Distrito Federal, Brasil.
E-mail: <cilene.vilarins@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-5889-6095>>.

^{IV} Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Abstract

Public high school in the past and in the present: visions of multiple generation teachers of Federal District

In the year Brasilia celebrates its 60th anniversary and new changes are in effect in high schools due to the implementation of the legal document Lei nº 13.415/2017, it must be established a debate on the new directions of high school in the Federal District and in the country, without forgetting past achievements and what history can teach us. In this sense, it is important to listen to teachers from different generations who worked or are still working in high schools, considering that their experiences, teaching and implementing reforms since the 1970s, can help to understand high school both in the past and present. Based on group discussions, the article analyzes the collective guidelines of different generations of teachers, considering their own past experiences as students and their views from the moment they became teachers. The particularity of this study lies in the fact it considers the opinions of teachers coming from different generations, but who coexist at the same time and space; which may lead to conflicts and tensions, as well as to dialogues, sharing and learning.

Keywords: Distrito Federal; educational assessment; municipal school system; teacher training.

Resumen

Educación secundaria pública en el pasado y en el presente: visiones de docentes de diferentes generaciones del Distrito Federal

En el año en que Brasilia celebra su 60° aniversario y en el que están vigentes nuevos cambios en las escuelas secundarias debido a la implementación de la Ley n.º 13.415/2017, es necesario establecer un debate sobre las nuevas direcciones de la escuela secundaria en el Distrito Federal y en el país, sin olvidar lo que ya se conquistó y lo que la historia nos puede enseñar. En este sentido, es importante escuchar a los docentes de diferentes generaciones que trabajaron o siguen trabajando en las escuelas secundarias, teniendo en cuenta que sus experiencias en la enseñanza y en la implementación de reformas desde la década de 1970 pueden contribuir a la comprensión de la escuela secundaria, tanto en el pasado como en el presente. Basado en grupos de discusión, el artículo analiza las orientaciones colectivas de diferentes generaciones de docentes, considerando sus experiencias pasadas como estudiantes en esta etapa y sus puntos de vista desde el momento en que se convirtieron en docentes. La particularidad de este estudio es en el sentido de considerar las voces de los docentes, que pertenecen a diferentes generaciones, pero que coexisten en el mismo

espacio y al mismo tiempo, a veces generando conflictos, tensiones y, en otras ocasiones, diálogos, compartiendo y aprendiendo.

Palabras clave: evaluación de la educación; Distrito Federal; formación de profesores; sistema de educación estatal.

Introdução: breves considerações sobre o sistema educacional e as escolas de ensino médio no Distrito Federal

No ano em que Brasília comemora seus 60 anos, retomamos, inicialmente, a proposta de Anísio Teixeira e o plano de educação inovador que ele havia preconizado para a capital do País, com o intuito de adequar o sistema educacional ao estado democrático moderno. De acordo com o educador, os espaços físicos deveriam contribuir para que as escolas pudessem desenvolver projetos inovadores, voltados para a expansão da sociedade moderna e de um sistema de ensino que colaborasse com o seu desenvolvimento. Dessa forma, propôs a construção de centros de educação, com a seguinte organização: a) Centros de Educação Elementar, integrados por jardins da infância, escolas classe e escolas-parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta de institutos, faculdades e demais dependências destinadas à administração, à biblioteca e aos campos de recreação e desportos (Teixeira, 1961).

Os Centros de Educação Média deveriam propiciar aos jovens o desenvolvimento de suas aptidões e habilidades mediante a interação com seus pares e a orientação de grupos de professores. Mesmo matriculados em cursos de nível médio distintos, a proposta era permitir a socialização entre todos os jovens que frequentavam os centros, por exemplo, em atividades culturais e esportivas e por meio da utilização de espaços comuns, como a biblioteca e o refeitório. Assim, esses centros preparariam as futuras gerações tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos. Preconizava-se para os Centros de Educação Média uma proposta de formação ampliada a ser ofertada em tempo integral (Vasconcelos, 2018). Todas as unidades deveriam oferecer três modalidades de estudos em período integral: a) curso geral prático, a ser ministrado para todos os estudantes ou para a grande maioria, voltado para a formação de uma cultura geral, com ênfase em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Matemática e Ciências Físicas e Sociais Aplicadas; b) cursos com ênfase em línguas estrangeiras e estudos teóricos, como aprofundamento do curso geral, para aqueles que se mostrassem interessados ou capazes de estudos dessa natureza; e c) cursos técnicos, para os inclinados à especialização tecnológica (Pereira; Rocha, 2011).

No entanto, com o desenvolvimento da nova capital federal e o aumento populacional, a ampliação do número de escolas de nível médio era urgente não só na região central, como também nas regiões distantes, denominadas

à época de cidades satélites¹, de forma que o Plano de Construções Escolares de Brasília proposto por Anísio Teixeira não chegou a ser totalmente implementado. A fim de atender minimamente a demanda, foram criadas algumas escolas de ensino médio entre 1957 e 1964 no Plano Piloto (atual região administrativa de Brasília), em Taguatinga, em Planaltina e no Núcleo Bandeirante. Os processos migratórios nos anos seguintes forçaram a expansão do sistema de ensino, e um número significativo de escolas públicas foi inaugurado a partir dos anos 1970. Essas escolas passaram a oferecer a formação em nível médio de acordo com a Lei nº 5.692/71, que implementou o ensino de 2º grau de três anos com ênfase na diversificação de percursos profissionalizantes. A oferta nas regiões administrativas mais distantes da região central era realizada sobretudo no período noturno, uma vez que algumas dessas escolas atendiam turmas do 1º grau nos turnos diurno e vespertino.

Com a abertura política a partir de 1985 e os avanços registrados a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o Distrito Federal, assim como os estados da Federação, acompanhou as mudanças curriculares propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e ampliou a oferta do ensino médio, para que todos os estudantes ao final do ensino fundamental, que assim desejassem, pudessem ingressar na última etapa da educação básica. Em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, a frequência às instituições de ensino foi definida dos 4 aos 17 anos. Nesse sentido, o ensino médio tornou-se obrigatório para todos os jovens que concluíram o ensino fundamental com menos de 17 anos.

Ferreira (2019), utilizando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/2013 e do Censo Escolar/2014, destaca que o ensino médio público no Distrito Federal conta com 87 escolas, com ofertas em três formas de organização escolar: a regular anual clássica, a semestral e o ensino médio integrado à educação profissional, nos turnos diurno e noturno. Com relação à localização geográfica, 78 unidades estão na zona urbana e 9 na zona rural. De acordo com dados do último Censo Escolar, as matrículas no ensino médio permaneceram relativamente estáveis nos últimos cinco anos, atingindo 79.741 estudantes em 2018 (Brasil. Inep, 2019).

Para Krawczyk (2011, p. 745), "a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui". Atualmente, a discussão alusiva à oferta requer não só a garantia das vagas necessárias, mas também um debate mais amplo em torno de projetos como a escola em tempo integral e a semestralidade implementada no Distrito Federal (Simões; Dartora; Deus, 2017). Novas mudanças estão em vigor em função da Lei nº 13.415/2017, que determina outra organização para o ensino médio. Faz-se necessário estabelecer um debate sobre os novos rumos dessa etapa no Distrito Federal e no País, sem esquecer o que já foi conquistado e o que a história pode nos ensinar. Nesse sentido, torna-se importante ouvir os professores de distintas gerações que atuaram ou ainda

¹ Essas regiões passaram a ser habitadas sobretudo pelas famílias dos operários da construção civil, também denominados de "candangos", uma marca linguística que reforça o discurso de exclusão desses novos habitantes (Tatagiba; Silva, 2013).

estão atuando em escolas de ensino médio, considerando tempos e espaços distintos. Suas experiências na docência e na implementação de reformas desde a década de 1970 podem contribuir para o entendimento dos sentidos e significados do ensino médio ao longo da história e oferecer uma melhor compreensão do ensino médio atual. Com base em grupos de discussão, o presente artigo analisa as orientações coletivas de distintas gerações de professores, considerando suas experiências passadas enquanto estudantes dessa etapa e suas visões a partir do momento em que se tornaram docentes.

Pesquisas com docentes de distintas gerações em escolas públicas no Distrito Federal

Pesquisas *com* e *sobre* docentes que atuam no ensino médio e, especialmente, com docentes de distintas gerações ainda são escassas, sobretudo no Distrito Federal. Além da investigação que será apresentada neste artigo, encontramos apenas um trabalho abordando a temática. Na tese "Contando uma história: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal", Damasco (2014) buscou compreender, por um lado, os sentidos e significados da língua estrangeira para o jovem da rede pública do Distrito Federal e, por outro, as motivações de docentes iniciantes e docentes pioneiros de línguas estrangeiras que atuaram nos anos 1970-1980 em centros de línguas públicos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A pesquisadora realizou grupos de discussão com jovens que estudavam línguas estrangeiras, grupos de discussão com docentes em início de carreira e entrevistas narrativas com docentes pioneiros, que atuaram fortemente na política de implementação do ensino de línguas nas escolas públicas da nova capital. Segundo a autora, foram evidenciadas diferenças significativas entre os docentes. O maior destaque se dá na concepção de docência: os professores mais antigos veem a profissão como uma escolha para toda a vida, já os iniciantes acreditam que ser professor de línguas é apenas um passo que os auxiliará a ingressar em outra carreira profissional.

Na pesquisa que será apresentada neste artigo, optou-se por realizar um estudo diacrônico em uma instituição de ensino médio localizada na região administrativa do Gama, com o objetivo de reunir informações sobre a escola de nível médio mais antiga dessa localidade e conhecer docentes que nela atuam ou atuaram. Dessa forma, buscou-se acessar a memória de professores mais antigos (alguns já aposentados), bem como as visões de docentes mais jovens que atuam no ensino médio na respectiva escola. Por meio da realização e análise de grupos de discussão (Bohnsack, 2014b), foi possível contrastar as orientações coletivas dos professores mais antigos – sobre como era o ensino médio quando eles eram estudantes e quando se tornaram professores dessa etapa – com as orientações coletivas da nova geração de docentes. Também foi possível conhecer narrativas acerca da escola e da comunidade com base na visão de professores de distintas gerações, considerando o contexto temporal e geracional, suas relações

com os estudantes e com outros atores tanto na escola como na região administrativa do Gama.

Sobre a pesquisa de campo e análise dos grupos de discussão

Acompanhando Damasco (2014), os critérios para a realização do trabalho de campo primaram pela abordagem qualitativa reconstrutiva, considerando os interesses teóricos, os sujeitos e o contexto em que ocorreu a pesquisa. Nesse sentido, os critérios para a seleção dos participantes não foram definidos aleatoriamente, mas por meio da construção de um corpus com base no conhecimento e na experiência dos sujeitos. Para orientar os grupos de discussão em nossa investigação, foi construído um roteiro designado de tópico-guia, que auxiliou a condução do debate dos temas propostos. Ao final de cada grupo, foi solicitado que os professores apresentassem temas que não haviam sido observados e que eles consideravam importantes. Ao todo, 20 professores que trabalham ou trabalharam em regime de dedicação exclusiva na SEEDF participaram da pesquisa, totalizando quatro grupos de discussão, realizados no ano de 2016. Estes foram organizados com base nos seguintes critérios: professores que atuam e/ou atuaram por um período entre 25 e 35 anos na educação básica na SEEDF; e professores iniciantes, com menos de 10 anos de atuação na educação básica na SEEDF. Entre os 12 professores mais antigos, 7 iniciaram sua carreira no magistério nas séries iniciais, com a formação em nível médio, passando a integrar o grupo de docentes do ensino médio somente após a conclusão do curso superior, e 5 iniciaram sua carreira já como professores do ensino médio. Dois daqueles mais antigos já estão aposentados. Os oito professores iniciantes ingressaram na carreira do magistério já atuando no ensino médio, após a conclusão dos estudos de graduação. Importante destacar que a distinção entre gerações não pode levar em conta apenas o coorte etário, mas deve considerar, sobretudo, a conjuntura histórica, social e política que caracteriza um grupo como pertencente a uma determinada geração (Mannheim, 1993).

Para a análise em profundidade, realizada por meio do Método Documentário desenvolvido por Ralf Bohnsack com base na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim (Bohnsack, 2014a, 2014b; Bohnsack e Weller, 2013), selecionamos um grupo formado por professores antigos, grupo *Outrora*, e outro composto por professores iniciantes, grupo *Presente*. O grupo *Outrora* contou com a participação de cinco professores (três mulheres e dois homens) entre 47 e 67 anos de idade e de 25 a 35 anos de atuação na SEEDF, que lecionam ou lecionaram as seguintes disciplinas: História (dois professores), Língua Portuguesa, Matemática e Psicologia. O grupo *Presente* foi constituído por três professores (duas mulheres e um homem) entre 28 e 31 anos de idade e de 3 a 7 anos de atuação na SEEDF, que lecionam as seguintes disciplinas: Física, História e Língua Portuguesa. Ambos os grupos foram convidados a narrar suas experiências enquanto

estudantes e como professores do ensino médio, suas percepções sobre a juventude quando eles eram jovens e na atualidade e suas experiências na docência, em especial na escola em que aconteceu a pesquisa. Nesse sentido, buscamos articular dois conceitos no processo de análise dos grupos de discussão: memória e orientações coletivas.

De acordo com Bosi (1994, p. 9), "a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento". Geralmente, esses fragmentos que emergem em um grupo de discussão são os acontecimentos mais marcantes e compartilhados pelo coletivo ou aqueles que, de algum modo, influenciaram certas atitudes e formas de pensar. A autora argumenta que:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo 'atual' das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, 'desloca' estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. (Bosi, 1987, p. 9).

Fundamentando-se nessa concepção, as narrativas dos professores foram analisadas mediante a memória ressignificada, o que permitiu confrontar a memória de suas experiências passadas com suas visões sobre os jovens e o ensino médio na atualidade.

No âmbito do Método Documentário, passou-se a adotar o conceito de orientações coletivas na reconstrução de padrões de significação coletiva, que emanam nos grupos de discussão. Nesse sentido, a reconstrução de orientações coletivas que estão vinculadas a um espaço social de experiências conjuntivas, como definido por Mannheim (1982), representa um elemento central do método. No contexto de um grupo de discussão, por exemplo, com professores de uma escola, essas orientações coletivas podem ser identificadas na intensificação recíproca do debate:

[...] que pode se expressar não só na densidade crescente da interação, mas também em uma condensação crescente do significado do conteúdo [que ocorre de forma ainda mais intensa] quando o discurso é sustentado por vivências comuns, por uma socialização conjunta, por um contexto social comum. (Bohnsack, 2014, p. 42).

No caso dos professores que participaram dos grupos de discussão, o contexto social comum está representado pela escola em que atuam e pelas vivências comuns na condição de estudantes do ensino médio em uma determinada época, como discutiremos a seguir.

O ensino médio no passado e no presente: análise dos grupos de discussão

Considerando as discussões recentes em torno do ensino médio e a necessidade de delimitarmos o foco do artigo, apresentaremos somente as narrativas dos docentes sobre o ensino médio no passado, quando foram estudantes dessa etapa, seguida da análise acerca do ensino médio na atualidade, a partir do olhar enquanto docentes.

Grupo Outrora: "a escola tinha um sentido útil, prático"

O grupo de discussão teve início com uma pergunta que buscou incentivar a narrativa dos professores que, voltando no tempo, trouxeram para o presente suas lembranças sobre como percebiam o ensino médio quando estudantes. É possível que os resultados dessas memórias estejam afetados com as impressões atuais dos participantes, visto que o processo histórico altera o modo de perceber do indivíduo (passagem inicial: ensino médio no passado²).

Y: Eu gostaria que vocês falassem como foi a experiência de vocês durante o segundo grau, o que vocês acham, onde vocês fizeram o segundo grau, como foi a experiência de vocês no ensino médio enquanto alunos, como foi a formação de vocês

Ef: Eu estudei no Colégio XX, um colégio particular na cidade de Januária Minas Gerais (.) eu nunca estudei em escola pública (.) meu pai era fazendeiro e tinha aquelas manias de que fazendeiros não colocavam filhos em escola pública, mas o que eu esperava do ensino médio naquela época que era outro nome (1) acho que era ginásio então, a gente fazia o ginásio, eu queria ser professora (1) eu queria ser *professora*, meu *sonho* era ser *professora* (.) e naquela época, era importante ser *professora*, era importante ser *bancário* (.) toda menina queria casar com alguém que trabalhasse no Banco do Brasil e todo rapaz queria namorar com uma moça que fizesse curso magistério, né inclusive tinha até aquela música (.) minha normalista linda? *a normalista que a coisa mais linda que tinha* (.) de uniforme, tudo bonitinho (.)

Cf: Na nossa vida acadêmica (1) apesar de não termos as matérias para vestibular, na minha turma, 34 alunos queriam fazer vestibular (.)

Bm: Fiz o ensino médio em Pernambuco (1) Técnico em Contabilidade, no Colégio XX, era na época em que ainda existia o profissionalizante (.)

Cf: O meu era Administração (.)

Am: Eu estudei *aqui* também, fiz ensino médio e, na época, não sei bem por que (.) a escola era profissionalizante (1) eles abriram uma turma que seria hoje o científico (.)

Cf: *Isso mesmo?*

Am: A nossa turma era chamada (3) a gente até brincava com um canto de guerra que era assim (.) *é 7044? é única? é única?* porque só tinha ela (.) era Normal, Administração, Contabilidade

Cf: *Verdade* uma coisa interessante também era que os professores não tinham muita ausência de professores, eles não faltavam tanto, não havia por que (.) não tinha muito desgaste, tanto e eu associei isso às licenças prêmio (.)

Ef: Agora, nessa época eu dei aula para o magistério, foi maravilhosa também (.) *não tinha tanta mudança*, não tinha tanta mudança, o ensino médio do magistério era muito bom, era um curso profissionalizante, você saía professora de lá (.) o segundo grau de *contabilidade, de administração, o científico, eletrônica, era profissionalizante* que depois com tanta reforma, com tanta reforma, que eu não sei pra quê, acabou (.)

Df: A minha experiência como estudante no ensino médio, antigo segundo grau foi extraordinária primeiro porque considero que foi a fase que eu comecei a me constituir como sujeito sabe (2) a identidade nossa toma todo contorno aqui (.) nessa fase porque temos em média 14, 15 anos o meu segundo grau fiz na Escola Normal de XXXX. fiz o curso

² Neste artigo, optou-se por apresentar as transcrições dos grupos de discussão utilizando os códigos criados pelos pesquisadores que compunham o grupo coordenado por Ralf Bohnsack (Weller, 2006). Nesse sentido, os sinais de pontuação não são utilizados de acordo com as normas ortográficas da Língua Portuguesa. As palavras em itálico referem-se à pronúncia de forma enfática ou em tom elevado de voz.

de Magistério (.) eu era subversiva, contestadora e revolucionária e o curso *Normal era quadradinho*, cheio de regras, além do que funcionava dentro de uma escola constituída com todas as bases militares, elitista e etc. (.) então era um embate constante entre o que eu era e o que o curso queria fazer comigo (.) como não me rendia tive um segundo grau muito marcado pelas (3) imposições do curso (.) tomei a decisão de fazer um curso técnico profissionalizante porque naquele tempo filho de pobre tinha unicamente essa opção (.) o curso que escolhi me levaria direto para um ótimo emprego? *professora*

Entre os participantes do grupo Outrora, dois haviam cursado o antigo 2º grau em outros estados (Ef e Bm) e três estudaram em escolas recém-criadas no Distrito Federal (Cf, Am e Df). Am foi o único que cursou essa etapa na modalidade “científico” e relata haver se tratado da única turma em sua escola, o que conferia aos alunos um título de exclusividade, como lembrado no “canto de guerra” proferido por eles naquela época: “É 7044! É única! É única!”. Os outros participantes seguiram os cursos profissionalizantes comumente oferecidos nas escolas públicas e com grandes possibilidades de emprego após a conclusão: Administração, Contabilidade e Magistério. Entre as duas estudantes que cursaram o Magistério, destaca-se a escolha por questões de prestígio e reconhecimento, mas também pela garantia de trabalho após a conclusão do curso.

A importância do antigo 2º grau parece estar associada a um fim prático e imediato, ou seja, um diploma valorizado no mercado e nos relacionamentos (“todo rapaz queria namorar com uma moça que fizesse curso magistério”), mas, sobretudo, um diploma ligado a uma posição diferenciada na sociedade, o qual permitia o exercício de funções laborais que não haviam sido alcançadas por seus pais. Assim, a possibilidade de emprego imediato e a melhoria da condição socioeconômica de suas famílias fizeram com que esses professores atribuíssem um sentido altamente positivo ao antigo 2º grau, a ponto de questionarem o término deste (“que depois com tanta reforma, com tanta reforma, que eu não sei pra quê, acabou”).

Ao serem questionados sobre o ensino médio na atualidade, as comparações com o 2º grau profissionalizante instituído durante a ditadura militar foram constantes. A discussão exposta a seguir decorre de uma pergunta anterior da pesquisadora Y, na qual os participantes debatiam a relação deles com os estudantes na escola em que estavam atuando (ensino médio no presente).

Y: E pra vocês (.) hoje o ensino médio hoje é só uma fase

Am: Vai editar né? quando eu comparo assim, o ensino médio que eu estudei e o ensino médio que eu trabalho, eu vivo uma indefinição, tenho até receio de cair no saudosismo, mas eu consigo entender (.) como eu já falei antes que para a nossa época. a escola tinha *um sentido útil* (.) *prático* (.) era colocar você no mercado de trabalho, garantir que você se livrasse por exemplo (.) de empregos braçais (.) serviços braçais, ser diarista como a mãe, ser atendente, ser um porteiro (.) então a conclusão do ensino médio, do antigo segundo grau era uma garantia quase certa de (2) de uma *ascensãozinha social* você ia participar do orçamento da família (.) você já ia conseguir melhorar um pouquinho as condições mesmo de vida (.) então hoje o que eu vejo embora eu defenda toda

a proposta que hoje tem sido discutida sobre educação sobre ensino médio embora eu a defenda (.) eu entendo que ela ainda não conseguiu se concretizar numa forma (.) eh (2) de maneira a tornar (3) tornar a escola interessante e com sentido prático pros meninos né porque a gente fala assim há prepara para o vestibular e para o PAS (.) mas a gente tem percebido que a minoria que busca o (3) PAS e o vestibular. né (1) e com essa abertura do ensino superior com esse número infinito de programas e de bolsas não necessariamente a escola eh (3) tem que agir como pré-vestibular, ela já perdeu até isso né (1) pra mim (.) o ensino médio está perdendo uma essência e que é uma consequência da perda de essência da própria escola né como eu tinha dito antes, mesmo quem não gostava de estudar na minha época ia à escola porque ela é quem poderia oferecer uma subidinha uma *ascensãozinha* (.)

Cf: À medida que o tempo foi passando (.) aí fazendo aquela pergunta né (.) como é que eles (2) na época que a gente estudava, se havia essa preocupação com o ensino médio e eu sempre reitero aquilo que eu estava falando ontem com o Eduardo a gente era *muito pobre* Então (.) ensino médio era status era *status* e assim, porque os nossos pais tinham mal a quarta série (.) meus pais só tiveram até a quarta série né (2) sabiam ler e escrever então, a gente tinha essa perspectiva (.) parecia assim era a algo inatingível inclusive né (2) até você tinha de fazer prova de seleção para entrar no ensino médio (.) eu acho que os alunos levavam muito a sério até porque o índice de reprovação era muito pequeno nossa, de uma turma de uns 35 (.) porque as turmas não eram grandes né (.)

Bm: E tinha uma cobrança maior (.)

Cf: Isso, havia uma cobrança maior e numa turma de 35 (.) 02 reprovavam e há um detalhe (.) a gente via a reprovação como um fracasso, diferente de hoje né então (.) essa relação que eu vejo hoje com os meninos com o ensino médio e é um número muito grande é que pra eles é só uma fase que vai passar e que não vai influenciar muito na vida deles né mas pra gente tinha muita importância (.)

Bm: É muito importante, mesmo porque o ensino médio acontece em uma fase da vida né (1) do ser humano (.) onde é uma fase de transição de tomar decisões, o que vai cursar o que pensa em ser no futuro e tal é muito importante. infelizmente (.) nem todos os jovens tem maturidade, porque os jovens de hoje por incrível que pareça são bem menos imaturos, *bem mais* imaturos do que antigamente né (2) com todo o conhecimento que tem aí mas se tornam mais imaturos são pessoas que chegam aí há 18 anos sem saber direito o que querem da vida (.)

Seguindo a dinâmica proposta para os grupos, ou seja, não interromper os participantes enquanto estão discutindo (Bohnsack, 2014b), a pergunta a respeito do ensino médio na atualidade fez com que eles se voltassem ainda mais às suas próprias experiências como estudantes do antigo 2º grau. Enquanto sujeitos que alcançaram novas posições sociais com a conquista do diploma de 2º grau em um período no qual poucos chegavam a essa etapa, os professores questionam a falta de um “sentido útil” e “prático” para a escola de nível médio na atualidade, aspecto reforçado, sobretudo, pelo docente Am, mas ratificado pelas colegas Cf e Bf. Na perspectiva dos participantes, esse sentido estaria associado à possibilidade de garantir uma “*ascensãozinha*” que hoje não está mais dada pela escola de nível médio. O diploma de 2º grau, por ser de acesso para poucos, gozava de *status*. Atualmente, o *status* foi transferido para o diploma adquirido na educação

superior e, por esse motivo, a escola parece ter perdido seu sentido prático. Nas palavras de Am, o ensino médio está “perdendo uma essência” que tem como consequência uma “perda de essência da própria escola”. Para os participantes do grupo Outrora, a preparação para exames que dão acesso à educação superior, como o vestibular e o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que possibilita o ingresso na Universidade de Brasília – UnB (Ribeiro, 2017), não deve constituir um fim prático e tampouco – nisso estamos plenamente de acordo – pode ser tomada como a essência da escola. Esta, ao preocupar-se com o ingresso na universidade, coloca em segundo plano a preparação para outros cursos de vida após a conclusão do ensino médio capazes de promover ascensão social, perdendo, dessa forma, a sua “essência”, que na visão do grupo Outrora consiste em proporcionar uma melhoria da condição material dos estudantes e de suas famílias.

Com relação ao ensino médio atual, não há propriamente uma avaliação deste. Bm acrescenta que os jovens estão passando por uma fase de “transição” e de reflexões sobre a vida e o futuro, mas que são “bem imaturos” ou “mais imaturos” do que os estudantes no passado, pois chegam aos 18 anos “sem saber direito o que querem da vida”. Trabalhar no sentido de auxiliá-los na construção de “projetos de vida” (cf. Leão; Dayrell; Reis, 2011; Weller, 2014) e na superação da “imaturidade”, não é apontado como um trabalho essencial a ser realizado pela escola, ainda que os participantes defendam “toda a proposta que hoje tem sido discutida sobre educação”.

Grupo Presente: foco nos exames e no “olhar para o mundo”

O grupo de discussão teve início com a mesma pergunta realizada para o Outrora, ou seja, voltada para a narrativa das experiências dos participantes como estudantes no ensino médio na primeira década dos anos 2000 (passagem inicial: ensino médio no passado).

Y: Eu gostaria que vocês falassem como foi a experiência de vocês durante o *ensino médio*, o que vocês acham, onde vocês fizeram o ensino médio, como foi a experiência de vocês no ensino médio enquanto alunos, como foi a formação de vocês

Fm: Bem, eu estudei no YY lá no Plano, cara (2) eu não era um aluno *muito* dedicado mas eu tinha as matérias as quais eu tinha mais facilidade, então assim eh (3) em grande parte o ensino médio me permitiu me aprofundar em algumas coisas. descobrir alguns interesses (.) que depois eu acabei desenvolvendo uma boa orientação em relação ao que eles vieram ((trecho inaudível)) separação bem, grande eu tive bastante dificuldade com as exatas e foi bem natural (3) da liberdade que eu tive de poder comparar (3) eu transitar na ((trecho inaudível)) professores (.) ter que correr atrás de provas e isso me dava (.) me causava alguma dificuldade porque eu tinha de correr atrás mas (.) também tem de recordação mais tocante do ensino médio acho que foi essa assim (.) de responsabilidade, ter que correr atrás de algumas coisas porque eu sabia a própria coordenação da escola não ia fazer isso por mim (.) eu devo ter feito entre 2002 (.) 2004 (.)

Gf: Eu fiz o ensino médio no Rio de Janeiro só que era na Baixada, um pouco diferente daqui de Brasília ((trecho inaudível)) Informática, não era sala ambiente e a visão era técnica, mesmo por isso que eu

fui fazer faculdade. terminava o ensino médio ia pro trabalho, mesmo terminando o ensino médio você teria que entrar no *mercado de trabalho*, culturalmente fez 18 anos você é independente, (2) minha escola era muito rígida, então (.) a gente tinha alguns sistemas como se fosse um colégio militar, *mesmo* (.)

Hf: A formação especificamente falando (.) na época eu não tinha essa noção, eu não tinha noção eh (3) do *peso* que aqueles anos (.) aquelas intervenções eh (3) pelas quais eu passava em sala de aula e fora da sala de aula (.) eu não tinha noção do peso que elas representariam pra mim eh (1) em todos os âmbitos da minha vida (.) eu não tinha noção do quão esse momento era (.) essa formação era (1) então de certa forma eu assim (.) como a maioria (.) eu levava como uma fase necessária, mas não tinha noção do quão importante essa fase era embora eu sempre tenha sido uma boa aluna eu não (.) eu não me via como agente *transformador* de nada não (.) eu me via como uma adolescente que tinha que cumprir aquela etapa pra poder passar pra próxima etapa e não como um momento que contribuiria pra minha formação (.) não só no que se refere à minha vida pessoal mas (.) à vida da minha comunidade. da minha sociedade (.) da sociedade da qual eu faço parte (.) da minha família (.) enfim do meu país (1) eu não tinha essa dimensão assim, da importância que eu enquanto aluno de uma escola de segundo grau do Gama tinha em relação ao mundo (.) ao mundo do outro e ao mundo coletivo (.)

Entre os participantes do grupo Presente, uma professora cursou o ensino médio no Rio de Janeiro concomitantemente ao trabalho (Gf) e dois estudaram em escolas públicas do Distrito Federal em tempo integral, uma delas localizada na região central de Brasília (Fm) e outra no Gama (Hf). Essa geração de professores representada pelo grupo Presente se distingue da mais velha, representada pelo grupo Outrora, por haver ingressado no magistério somente após a conclusão do curso superior. Também se diferencia por seus componentes terem estudado em universidades públicas, enquanto os do grupo Outrora frequentaram cursos superiores em instituições privadas e concomitantemente ao trabalho.

Ao serem convidados a narrar suas experiências enquanto estudantes do ensino médio, os professores do grupo Presente realizam uma espécie de teorização sobre como haviam se comportado como estudantes (com exceção de Gf, que destaca as dificuldades de conciliação de estudos e trabalho/estágio). Apesar de não ser "muito dedicado", Fm aponta que o ensino médio possibilitou a descoberta de interesses decisivos para a escolha do curso superior e que o fato de "ter que correr atrás de algumas coisas" por conta própria, embora causasse "alguma dificuldade", também foi determinante para que assumisse sua trajetória escolar com "responsabilidade". A professora Hf, apesar de sempre ter sido "uma boa aluna", não compreendia a importância do ensino médio como uma etapa que contribuiria para a sua formação como um todo e o lugar social que ocupava enquanto estudante dessa etapa no Gama.

Conhecer os significados que os participantes conferem ao ensino médio na atualidade permitiu compreender também a visão de professores que, há pouco tempo, ocupavam a posição de estudantes (passagem inicial: ensino médio no presente).

Y: O ensino médio de hoje é diferente do ensino médio que vocês estudaram

Fm: Eu não sei quanto as outras escolas, eu acho que em geral e no CEM XX é assim (.) tem uma visão de preparar o jovem *de vestibular, de Enem, de PAS*, apesar de que tinham bastante liberdade (.) a minha aula (.) ligadas a vestibular e tal (.) no meu caso específico não é o meu mote assim (1) os alunos têm essa possibilidade de trazer a gente trabalhar em cima de questões que é pra eles se prepararem pra prova, mas eu particularmente acho que tipo (1) para como o olhar para o mundo assim (.) utilizar em qualquer âmbito independente do que eles forem fazer né (.) mas sempre tem esse Q, que a gente vive nas escolas sempre, tem *nas provas* (.) mas particularmente nas minhas aulas eu tento que isso não seja o único viés (.) trabalhar vislumbrando *o trabalho, o vestibular* [...] na última década a possibilidade de você entrar na universidade (.) com essas possibilidades aumentaram formas avaliativas diferentes acabou que aumentou a importância do ensino médio né e também esse foco nas provas né e por mais que às vezes esse foco de provas seja um pouco limitador porque você tem que ater a questões de certo e errado (.) por outro lado você tem o PAS, por exemplo (.) que é um tipo de avaliação que exige um posicionamento mais *crítico, uma análise mais aprofundada do aluno e isso na minha aula contribui bastante* né porque a preocupação deles em escrever uma redação ficar ligado no contexto político do país e eles possam escrever sobre isso (.) faz com que minha aula tenha mais (.) eh (2) de tratar a história a partir dos problemas da atualidade (.) eles estão vendo na TV então (.) eu acho que o contexto político interfere positivamente (.)

Gf: com o pensamento de entrar na faculdade mesmo PAS, eh (2) Enem, né essa contribuição também do contexto político da possibilidade e dele (2) que ele pode estudar porque ele tem a vaga dele lá né não é tão *impossível* como era antes (.) porque antes se pensava né não vou conseguir? *hoje não, hoje se eu quiser, eu consigo?* então isso contribuiu bastante (.) o contexto político contribuiu bastante para estimular a estudar mais porque via-se a possibilidade de entrar na faculdade (.) na minha área não vejo o ensino médio mudar muito de dez anos pra cá por que a gente não trata muito da questão política né mais a parte *prática*, talvez tenha mudado (.) por quê porque eu posso realmente dar aquele conteúdo que vai puxar um pouquinho mais né (.) porque vai cair lá no vestibular, se for pensando somente visando essa parte porque a gente pega a parte teórica que é o conhecimento do dia a dia que ele tem que ter (.) tem que saber quando ele liga uma lâmpada o que que acontece ali e tal (.) mas a gente sabe muitas vezes ele fala (.) há, isso aí eu não vou usar pra nada, mas (.) vai usar pra quê pelo menos para o vestibular ele tem que estudar (.)

Hf: Eu acredito que os jovens de antes eles entendiam menos o seu papel (.) sua função, e talvez por isso se dedicassem mais às questões relacionadas a conteúdo, à matéria, à sala de aula naquela forma, naquele formato mais tradicional possível (.) conteúdo (.) matéria (.) caderno (.) prova (.) aprovação (.) certificado (.) os jovens da minha época viam o ensino médio e a formação acadêmica de uma maneira muito mais distanciada das relações sociais inclusive quando eu penso no que estava acontecendo politicamente em torno de mim no momento em que eu era aluna eu não sei (.) não lembro não (2) assim é como se eu não tivesse vivido esse momento e foi bem isso que aconteceu (.) não vivi o momento político do país não (.) isso não fazia parte da minha formação enquanto aluna e da minha formação enquanto cidadã, eram coisas estanques eh (2) embora a minha família sempre teve algum engajamento político, mas isso não era associado à escola, isso era uma coisa específica da minha, família então nem eu tinha noção

de que aquilo era parte de um todo *muito* maior que eu desconhecia eu acreditava que era um posicionamento relacionado às pessoas da minha família e não à necessidade que se tem pra ser um cidadão e fazer parte desse contexto político social eh (2) então eu acredito que os alunos da minha época se posicionavam de uma maneira diferente diante das coisas (.) os alunos de hoje talvez tratem com mais irresponsabilidade questões relacionadas à formação (.) ao *estudo* em si ao conhecimento mas eles estão muito mais voltados pro engajamento social e político (.) na minha opinião eles estão muito mais interessados em fazer parte disso em debater, essas questões *em aprender sobre isso* o que eu acho que é *muito mais importante* eu acho que deve ser realmente priorizado diante de qualquer aprendizado técnico teórico que o aluno vai esquecer no próximo ano (.) então eu vejo sim uma melhora, eh (2) uma enquanto professora hoje eu vejo que os jovens de hoje são muito mais engajados que os jovens da minha época *e isso é muito bom!*

Os professores Fm e Gf destacam que o ensino médio na escola em que atuam está basicamente voltado para a preparação para os exames que dão acesso à educação superior, especialmente o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília, tendo em vista o aumento da “possibilidade de você entrar na universidade”, sobretudo na “última década”, que, embora não mencionado diretamente pelos participantes, decorre da implementação de cotas nas universidades federais e estaduais para estudantes oriundos de escolas públicas e de financiamentos por meio de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Apesar do aspecto “limitador” das provas, Fm procura incentivar análises aprofundadas da história mediante “problemas da atualidade” que colaborem para um “posicionamento mais crítico” e um “olhar para o mundo”, que, além de serem cobrados nas redações dos exames, contribuirão na formação desses jovens como um todo. Mais adiante, no decorrer do grupo de discussão, esse posicionamento é exemplificado pelo professor da seguinte maneira: “Eu acho que é importante que o jovem comece a ter uma vivência política já no ensino médio pra que ele possa amadurecer e possa ser um cidadão atuante, que não fique apenas preso à questão do voto, que ele possa sim acompanhar, que ele possa sim ser crítico aos processos sociais”.

Gf ratifica a proposição de Fm de que ingressar na educação superior não é mais “tão impossível como era antes”, o que faz com que o jovem também se interesse pelo “conteúdo que vai puxar um pouquinho mais né, porque vai cair lá no vestibular”, referindo-se, nesse caso, aos conteúdos de Física. A apropriação teórica de conteúdos não culmina, no entanto, em um entendimento prático acerca da importância da Física no cotidiano, por exemplo, sobre o que acontece quando se “liga uma lâmpada”. Já Hf, ao afirmar que os estudantes atualmente tratam “com mais irresponsabilidade questões relacionadas à formação, ao estudo em si, ao conhecimento, mas eles estão muito mais voltados pro engajamento social e político”, faz isso comparando com sua experiência enquanto estudante do ensino médio, em que declara não ter vivido “o momento político do País” dentro da

escola e se dedicado mais aos conteúdos das disciplinas “naquele formato mais tradicional possível”. Apesar do engajamento político de sua família, não havia uma conexão entre o posicionamento familiar no tocante a determinados temas e a relação destes com a escola, como “parte de um todo muito maior”, ou seja, que diz respeito tanto à instituição família quanto à instituição escola.

Chama atenção, entre os professores do grupo Presente, a importância atribuída à formação integral dos jovens no ensino médio, de forma que possam reconhecer a função social que ocupam na sociedade e desenvolver uma consciência crítica para além da preparação para os exames de acesso à educação superior. Por outro lado, esses professores tampouco manifestam preocupação no que se refere aos projetos de vida dos estudantes ou os percebem apenas em relação ao propósito de ingressar em um curso superior. Apesar de não mencionado diretamente pelos professores, o pano de fundo dessas reflexões remete, possivelmente, ao contexto político pelo qual o Brasil estava passando em 2016, marcado, entre outros, pelo impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e por intensas mobilizações estudantis em todo o País, especialmente em escolas de ensino médio que passaram a ser ocupadas. Nesse cenário, os professores parecem entender o interesse dos estudantes de “fazer parte disso”, ou seja, de fazer parte de um movimento que questionou os acontecimentos políticos e seus desdobramentos.

Análise comparativa dos grupos

No que concerne ao grupo Outrora, as comparações com o 2º grau profissionalizante instituído durante a ditadura militar foram recorrentes. Os professores partilham da concepção de que o ensino médio perdeu sua identidade e que ainda não adquiriu um novo significado, mesmo admitindo que ocorreram mudanças pedagógicas positivas após o término da ditadura. O grupo reconheceu a importância do ensino médio atual e que essa etapa da educação básica é crucial para a continuidade dos estudos, mas manifestou preocupação em relação à contribuição do ensino médio para o acesso imediato dos jovens ao mercado de trabalho, pois, mesmo com a melhoria social dos moradores da região administrativa do Gama e de regiões próximas, muitos jovens precisam trabalhar e nem todos podem ou desejam ingressar em uma instituição de educação superior.

Os participantes do grupo Presente apontaram avanços no que se refere às questões pedagógicas da escola de ensino médio e em relação aos estudantes que gozam de mais oportunidades de acesso à educação superior do que as gerações passadas. O grupo refletiu sobre as responsabilidades dos professores quanto a trabalharem de forma a atender não só os jovens que pretendem ingressar em um curso superior, entendendo que se deve priorizar a formação integral, sem esquecer que o ensino médio precisa contribuir para a preparação do cidadão ético e crítico, independentemente

da função que ele vá desempenhar na sociedade, seja de nível superior, técnico ou médio. Nessa perspectiva, o ensino médio não representa apenas uma fase de transição: ele integra um momento importante que favorece a preparação dos sujeitos enquanto cidadãos.

Os debates sobre os sentidos e significados do ensino médio a partir da LDB, Lei nº 9.394/1996, também geraram divergências entre os grupos. O caráter de dualidade que caracterizou o ensino médio, em quase toda a sua história, também se mostrou importante nos discursos dos docentes antigos e perdeu relevância nas interações dos professores mais jovens. Em outras palavras, os docentes do grupo Presente não precisaram pensar na profissão que seguiriam logo após o término do ensino médio, como aconteceu com os do grupo Outrora. Puderam realizar essa escolha ao adentrarem no curso superior.

Entre os aspectos centrais que orientam os discursos dos dois grupos e que também os distinguem, podemos destacar: a análise contemporânea à luz da memória do passado; a função social da escola (para os dois grupos, o espaço escolar é um espaço de interação); o ensino médio como garantia de futuro; e a interação do corpo docente com os jovens estudantes. Os sentidos atribuídos ao ensino médio são distintos, ainda que os dois grupos geracionais estejam convivendo no mesmo espaço e tempo da escola. Percebe-se que a memória acessada enquanto estudantes se constituiu como base de orientação para os dois grupos no período atual e que esses significados também influenciam as orientações coletivas em referência aos jovens que frequentam atualmente o ensino médio.

Ainda que o contexto histórico, social e político possa mudar as relações e os conteúdos delas, certo é que a escola permanece como base para essas relações. Percebe-se – tanto no grupo Outrora como no Presente – uma mudança na concepção pedagógica que passou a colocar o estudante no centro do processo, fazendo com que seus posicionamentos fossem valorizados. Essas mudanças também alteraram as relações entre professores e estudantes, permitindo uma participação mais ativa dos jovens do ensino médio nas temáticas propostas em sala de aula (Candau, 2002).

Considerações finais

A trajetória deste estudo foi orientada pelos princípios da pesquisa qualitativa reconstrutiva, em que as orientações coletivas de professores mais velhos e mais jovens sobre o ensino médio foram analisadas com base no Método Documentário. O método propiciou a análise das interações dos sujeitos e das visões destes a respeito de temáticas abordadas nos grupos de discussão, procurando compreender como se constituíram tais orientações e não somente o que elas revelam. Embora não tenha esgotado as reflexões e discussões sobre o tema, a reconstrução das orientações coletivas de docentes de distintas gerações, perpassando suas trajetórias enquanto estudantes e professores, possibilitou refletir sobre essa etapa da educação mediante uma perspectiva pouco explorada quando se busca uma compreensão do ensino médio.

O momento histórico que vivemos é fruto de todo um contexto de ordem social, econômica e cultural construído no tempo. Conhecer como se deu essa construção e sua relação com o presente permitiu estabelecer algumas considerações sobre o ensino médio, entre outras, a função da escola e a relação entre estudantes e professores. Se em épocas passadas a relação era de obediência e hierarquia, por conta das questões culturais e do momento ditatorial que se vivia no País, no tempo presente, a relação entre professores e estudantes ganha outros contornos. Atualmente, a valorização do corpo discente e o papel desempenhado pelo corpo docente conferem ao convívio um caráter recíproco, com hierarquias que – nos termos de Hannah Arendt (2005) – pautam-se mais pela autoria e não pelo exercício autoritário do mestre. Os posicionamentos dos alunos são incorporados nas aulas e em outras atividades, possibilitando discussões em torno de temáticas tanto políticas quanto econômicas e sociais.

Por último, enfatizamos a necessidade de a escola transcender seu papel formal de instituição educadora e abrir-se para as orientações dos atores que integram o ambiente escolar. São estudantes, professores, gestores, auxiliares da educação, pais e responsáveis que movem a máquina educacional de forma tão única e revelam que sua essência também pode estar na essência da própria vida, no que concerne à necessidade da interação, do diálogo, das ações, dos objetivos e do olhar crítico, considerando sempre que a centralidade deve recair sobre os principais sujeitos que frequentam a escola, os estudantes.

Referências

- ARENDRT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOHNSACK, R. Documentary method. In: FLICK, U. (Ed.). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: Sage, 2014a. p. 217-233.
- BOHNSACK, R. *Rekonstruktive sozialforschung: einföhrung in methodologie und praxis qualitativer forschung*. 9. ed. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, 2014b.
- BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-86.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- 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. 2009. Seção 1, p. 8.

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. Seção 1, p. 27883.

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. 6377.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jan. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019*: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2019.

CANDAUI, V. M. Sociedade, cotidiano escolar e cultura (s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 23, n. 79, p. 127-159, ago. 2002.

DAMASCO, D. G. B. *Contando uma história*: o ensino público de línguas estrangeiras a partir das interpretações de jovens e de docentes do Distrito Federal. 2014. 463 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

FERREIRA, C. S. O ensino médio do Distrito Federal em números. In: WELLER, W.; FERREIRA, C. S.; BENTO, A. L. (Org.). *Juventude e ensino médio público no Distrito Federal*: percepção de professores, gestores e estudantes. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*: Revista de Ciência da Educação, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, Madrid, n. 62, p. 193-242, 1993.

MANNHEIM, K. *Structures of thinking*. London: Routledge, 1982.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Anísio teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W. et al (Org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2011. p. 27-45.

RIBEIRO, D. H. M. O sucesso da rede pública no Programa de Avaliação Seriada (PAS): análise do desempenho dos alunos da rede pública no PAS da UnB no 1º Semestre de 2016. *Revista com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, DF, v. 4, n. 4, p. 95-97, nov. 2017.

SIMÕES, G. A. M.; DARTORA, L.; DEUS, L. P. A. Análise dos modelos de reorganização do tempo-espço escolar para o Ensino Médio e da Semestralidade no Distrito Federal. *Revista com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, DF, v. 4, n. 4, p. 157-165, nov. 2017.

TATAGIBA, A. B.; SILVA, D. E. G. Discursos da exclusão na geografia de Brasília-DF. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 14, n. esp. p. 128-146, 2013.

TEIXEIRA, A. Plano de Construções Escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

VASCONCELOS, R. D. A formação humana integral: o processo de construção de Brasília e a educação. In: PEREIRA, E.; COUTINHO, L. M.; RODRIGUES, M. A. M. *Anísio Teixeira e seu legado à educação do Distrito Federal: história e memória*. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 2018. p. 303-320.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, W. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 135-151.

Recebido em 20 de abril de 2020.

Aprovado em 4 de novembro de 2020.



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

Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro

Elodia Honse Lebourg^{I,II}

Rosa Maria da Exaltação Coutrim^{III,IV}

Luciano Campos da Silva^{V,VI}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4149>

Resumo

Para contribuir para o debate sobre a chegada dos jovens ao ensino médio, esta pesquisa analisou um grupo de estudantes de um distrito que, após a conclusão do ensino fundamental na escola local, passou a estudar na sede do município. Para compreender como percebiam seus processos de transição para o ensino médio, a pesquisa de campo foi realizada com base em entrevistas reflexivas com oito jovens e o material gerado foi analisado por meio de perfis de configuração com informações organizadas individualmente. Constatou-se que a transição para o ensino médio, especialmente para jovens do interior, é um momento no qual se amplia a rede de sociabilidade e surgem complexos desafios. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para as discussões sobre os sentidos do ensino médio para jovens das camadas populares, sobretudo associados ao que planejam para o futuro.

Palavras-chave: ensino médio; juventude; transição para a vida adulta.

^I Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. E-mail: <ehlebourg@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-8521-0389>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. E-mail: <rosacoutrim@ufop.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9510-1263>>.

^{IV} Doutora em Sociologia e Política pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^V Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. e-mail: <lucianocampos@ufop.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-9717-8558>>.

^{VI} Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Abstract

Youth and transition to High School: challenges and projects for the future

In order to add to the debate on the arrival of teenagers at high school, this research analyzes a group of students from a district initiating their studies at the seat of the municipality upon finishing local Middle School. To comprehend how they perceived their transition process to high school, field research took as reference some reflexive interviews with eight teenagers and the resulting material was analyzed individually. Findings show that transitioning to high school, especially for teenagers from the rural areas, allows for the enlargement of their sociability networks, leading them to face new complex challenges. The authors hope that the results of this research contribute to the discussions on the significance of high school for low-income teenagers, particularly regarding their plans for their futures.

Keywords: coming of age; high school; youth.

Resumen

Juventud y transición a la educación secundaria: desafíos y proyectos de futuro

Para contribuir al debate sobre la llegada de los jóvenes a la educación secundaria, esta investigación analizó un grupo de estudiantes de una localidad que, después de concluir la educación primaria en la escuela local, empezó a estudiar en la sede municipal. Para comprender como percibían sus procesos de transición a la educación secundaria, la investigación de campo se realizó a partir de encuestas reflexivas con ocho jóvenes y el material generado se analizó por medio de perfiles de configuración con informaciones organizadas individualmente. Constatamos que la transición a la educación secundaria, especialmente para jóvenes del interior, es un momento en el cual se amplía la red de sociabilidad y surgen desafíos complejos. Se espera que los resultados de la investigación contribuyan a las discusiones sobre los significados de la educación secundaria a los jóvenes de las clases populares, sobre todo asociados con lo que planean para el futuro.

Palabras clave: educación secundaria; juventud; transición a la vida adulta.

Introdução

A juventude é um período de inserção social e de experimentações e é nessa fase da vida que o indivíduo se capacita para se desenvolver como adulto. Assim, os jovens são sujeitos de múltiplas vivências do mundo, e a constituição da condição juvenil só pode ser compreendida com base nas relações sociais que eles estabelecem e nas configurações sociais nas quais se encontram inseridos, inclusive na escola (Camarano *et al.*, 2004; Carrano, 2008).

No Brasil, existem mais de 47 milhões de jovens, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) e, atualmente, em todo o País, existem milhares de jovens cursando o ensino médio – momento marcado por transformações na construção identitária, por maior autonomia pessoal e por uma nova relação com suas famílias, suas escolas, seus grupos de amigos e sua comunidade. Aqueles de camadas populares enfrentam, ainda, uma série de dificuldades de acesso e de permanência na escola durante esse período, além de, muitas vezes, ingressarem nesse nível de estudo com distorção idade/série em função de trajetórias escolares que contêm, em muitos casos, rupturas no processo e/ou reprovações.

Contribuindo para o debate sobre as juventudes em comunidades do interior do País, este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado¹ que analisou a situação de jovens que mudaram de ambiente escolar e social para ingressarem no ensino médio. Tem como foco um grupo de estudantes de um pequeno distrito que, após a conclusão do ensino fundamental na única escola local, passou a estudar na sede do município. O distrito do qual esses jovens se originam possui pouco mais de 1.500 habitantes e traços interioranos e rurais.

Os jovens dessa comunidade experimentam, geralmente, duas dinâmicas distintas relacionadas à sua formação escolar e que repercutem em outros aspectos de suas vidas. Até o 9º ano do ensino fundamental, quase todos estudam na escola distrital, que possui cerca de 150 estudantes matriculados entre a educação infantil e o ensino fundamental. Depois, para cursar o ensino médio, por volta dos 15 anos de idade, deslocam-se para a sede do município, distante cerca de 20 quilômetros do distrito, sendo que parte desse trecho não é asfaltado e que o transporte escolar somente é disponibilizado nos turnos da manhã e da noite. A maioria desses jovens, que estudaram juntos desde a infância, se divide, pela primeira vez, em três instituições públicas denominadas, neste estudo, de: Escola Estadual 1, Escola Estadual 2 (cujos critérios de admissão são a conclusão do ensino fundamental) e Escola Federal 1 (uma instituição federal que oferece cursos técnicos profissionalizantes, tem um processo de seleção concorrido e, no momento da pesquisa, atendia cerca de 1.600 estudantes).

A proposta da investigação foi, então, compreender como os jovens desse distrito, admitidos em escolas da sede do município, perceberam seus processos de transição para o ensino médio em um espaço prioritariamente urbano e diversificado cultural e socialmente. Nesse sentido, a pesquisa procurou responder às seguintes questões: como esses

¹ LEBOURG, Elodia Honse. *Delicadas travessias: um estudo de caso sobre jovens em transição para o ensino médio no interior do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2015. A pesquisa teve o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

jovens perceberam suas variações de desempenho escolar, tanto cognitivo como comportamental, durante o período de transição para o ensino médio? Como alteraram seus processos de sociabilidade entre pares, dentro e fora da escola, após o ingresso no ensino médio? Como se relacionaram com os professores do ensino médio nessa fase de transição? Como as influências socioculturais adquiridas a partir do contato com novos indivíduos e espaços na sede do município se incorporaram ao seu comportamento?

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas reflexivas com oito jovens que ingressaram em uma das três escolas selecionadas. Para o estudo, os jovens receberam nomes fictícios: Paulo, Laís, Poliana, Lara, Maria, Alice, Igor e Joaquim. A época, esses jovens tinham entre 15 e 20 anos de idade, a maioria pertencia a famílias de baixa renda e todos possuíam bom desempenho escolar no ensino fundamental.

O material produzido por meio de entrevistas semidiretivas realizadas com os jovens foi analisado com a elaboração de perfis de configuração nos quais as informações obtidas sobre cada jovem foram organizadas individualmente (Lahire, 1997). A análise dos perfis de configuração foi escolhida por se constituir em um gênero de escrita científica no qual não se pretende negligenciar a singularidade de cada situação, mas interpretar os dados obtidos por meio de uma orientação interpretativa definida, com a apresentação de fatos teoricamente construídos e a contextualização das informações fornecidas pelos interlocutores.

Ressalta-se que um importante desafio das pesquisas em Educação, e que se buscou atender neste trabalho, foi justamente o de articular as análises mais específicas (como as propostas por estudos de caso) aos marcos socializadores que atuam sobre eles e sobre os demais indivíduos inseridos no grupo estudado. Ao relacionar o particular ao geral, por meio da elaboração dos perfis de configuração, procurou-se refletir sobre relações, estruturas e marcos de influência, como as escolas, as famílias e os grupos de amigos, em busca de uma perspectiva de compreensão do fenômeno social de transição para o ensino médio, bem como das variações de comportamento entre os interlocutores (Charlot, 2006; Lahire, 2007). Esses perfis foram analisados com base nas seguintes categorias: trajetória escolar, sociabilidade entre pares, sociabilidade com professores, e constituição do sujeito.

Ensino médio e projetos de futuro dos jovens das camadas populares

Para analisar o modo como os jovens vivenciam a experiência de transição do ensino fundamental para o ensino médio, é preciso, inicialmente, compreender de que forma essa etapa de ensino se insere em suas vidas e o modo como ela se relaciona à construção de projetos de futuro, especialmente àqueles associados ao trabalho e ao prosseguimento dos estudos.

Destaca-se que a legislação atual define o ensino médio como etapa conclusiva da educação básica, que visa prioritariamente à formação da cidadania e supera seu caráter estritamente propedêutico. Para Sposito e Galvão (2004), nas últimas décadas, o aumento do número de vagas no ensino médio pode ser visto como uma consequência da ampliação do ensino fundamental e da adoção de estratégias para a redução da defasagem idade/série. No entanto, tais estratégias ainda estão longe de garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola até a conclusão do ensino médio.

Apesar do aumento do número de vagas nessa etapa, de acordo com dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2018 (Brasil. Inep, 2019), entre 2013 e 2018, o total de matrículas caiu 7,1%, devido à redução das entradas provenientes do ensino fundamental (entre 2014 e 2018, as matrículas do 9º ano tiveram queda de 8,3%) e à melhoria do fluxo no ensino médio (cuja taxa de aprovação subiu 3,0%, entre 2013 e 2017).

No século 21, o ensino médio passou a conhecer maior diversidade no perfil dos estudantes que nele ingressam e tem trabalhado com realidades juvenis que se diferenciam por suas condições de existência e perspectivas de futuro. Nessa direção, Kuenzer (2000) já ressaltava que, para muitos jovens, essa etapa da formação escolar deveria garantir, de forma eficiente, duas necessidades distintas, mas que nem sempre se verificam: acesso ao mercado de trabalho e continuidade dos estudos.

Mesmo assim, o ensino médio ainda tem se configurado, para muitos jovens, como uma etapa intermediária entre a educação fundamental e o desejo de cursar o ensino superior, independentemente de a totalidade das vagas oferecidas na fase seguinte ser insuficiente em relação à demanda e da impossibilidade de muitos deles serem aprovados em exames admissionais para a graduação.

O tempo do ensino médio, dividido em três anos no ensino propedêutico no Brasil, parece ser, especialmente para os jovens das camadas populares, acelerado, breve e intenso (Sposito; Galvão, 2004). Para muitos desses jovens, é preciso, ainda, enfrentar dificuldades de permanência na escola, como a oferta de conteúdos disciplinares formais e pouco atrativos e problemas com a criação de espaços de sociabilidade que valorizem sua cultura extraescolar. O que se constata hoje é que o ensino médio é um espaço privilegiado de diversidade, com potencialidade para a geração de conhecimento e para a expressão individual e coletiva. Contudo, o currículo estrito e o desconhecimento das culturas juvenis por parte de gestores, professores e pelo próprio sistema de ensino impedem que muitos estudantes se reconheçam na escola e se sintam parte dela (Tomazetti; Schlickmann, 2016), principalmente se forem de camadas populares. Resta a eles a busca pelo diploma, estimulada pela promessa de conquistar um lugar no mercado de trabalho que seja melhor do que aquele alcançado por seus pais.

Apesar das dificuldades enfrentadas, concluir o ensino médio representa, para esses jovens, o crescimento dessas oportunidades. A possibilidade de ingresso no mercado de trabalho e o êxito profissional ainda estão intimamente relacionados ao sucesso escolar. Assim, para os

estudantes, o comportamento e a dedicação pessoal são as bases do bom desempenho escolar; todavia, quanto antes se começa a trabalhar, menor tende a ser o nível de escolaridade e menos qualificadas as vagas oferecidas.

No caso de jovens das camadas populares, a permanência e o sucesso escolar no ensino médio também podem ter relação com a existência de configurações familiares estáveis, nas quais são levados a adquirir estruturas particulares de ordenação do mundo. As disposições familiares consagram parte dos hábitos mentais, culturais e de vida dos filhos, o que pode repercutir diretamente nas práticas escolares e na formatação dos projetos de futuro. No caso de famílias das camadas populares, mesmo aquelas com baixo capital escolar, o bom desempenho dos filhos pode estar relacionado a um maior investimento dos pais em sua educação, por meio do diálogo e da reorganização dos papéis domésticos (Lahire, 1997).

Também para aqueles estudantes provenientes de camadas populares, a conclusão do ensino médio representa um momento significativo, uma vez que muitos passam a compor a geração mais escolarizada de suas famílias. No entanto, o término dessa etapa de estudos acarreta um impasse diante da falta de perspectivas, pelo menos em curto prazo, por ser a última fase de estudos e por trazer muitas incertezas sobre a futura participação do jovem no mercado de trabalho.

Apesar disso, tal insegurança não tira dos estudantes o interesse em vivenciar plenamente essa etapa da vida com seus pares. Para muitos jovens das camadas populares, diferentemente daqueles das camadas médias, que almejam experienciar uma nova etapa da juventude na universidade, o ensino médio coincide com a última possibilidade de vivenciarem a condição juvenil.

Transição para o ensino médio: o que dizem os dados?

Para discutir os processos de transição dos jovens para o ensino médio, no âmbito deste artigo, optou-se por analisar mais detidamente os casos de dois dos oito jovens entrevistados para a realização da pesquisa. Essa tentativa foi a de perceber como o ensino médio se relacionava com seus projetos de futuro e em que medida o esforço dispendido para estudar fora do distrito fazia sentido para eles. A opção por apresentar mais detalhadamente as escolhas desses dois jovens se deve ao fato de que, entre os participantes que compuseram a amostra, os dois tinham os projetos de futuro mais divergentes. Ainda que tenham cursado o ensino fundamental na mesma escola, no distrito onde moravam à época, suas trajetórias e histórias familiares também eram bastante particulares.

Alice morava em um sítio distante cerca de cinco quilômetros do distrito. Por isso, passou a infância e parte da adolescência afastada dos colegas quando não estava na escola. Filha mais velha, tinha dois irmãos que cursavam o ensino fundamental. Seus pais não chegaram a concluir essa etapa da escolarização. A mãe trabalhava eventualmente no distrito, como faxineira, e o pai era funcionário de um matadouro vizinho ao sítio

onde moravam. Alice tinha 17 anos quando foi entrevistada e iniciou o ensino médio na Escola Estadual 2, onde estudou por poucos meses. Nesse primeiro momento, como a escola oferecia o 1º ano do ensino médio à tarde e o transporte escolar não era ofertado nesse turno, ela havia se mudado para a casa de uma tia, próxima à escola. Pouco depois dessa mudança, sua mãe decidiu que ela deveria estudar em outra escola, no turno da manhã, para que voltasse a residir no sítio da família. Foi transferida, assim, para a Escola Estadual 1, onde terminou o 1º ano e cursou o 1º bimestre do 2º ano. Depois, retornou à Escola Estadual 2 e concluiu o 2º ano estudando à noite. Durante o desenvolvimento da pesquisa, ainda na Escola Estadual 2, cursava o 3º ano. Ao longo de parte do 1º ano e no 2º ano, morou na sede do município, na casa da tia. No momento da entrevista, havia voltado a morar com os pais. Em parte do ensino médio, trabalhou como babá e havia começado a atuar como auxiliar de cozinha, aos finais de semana, em um restaurante do distrito. O ingresso no ensino médio alterou completamente a vida da jovem que, mesmo sem ser reprovada, estudou em quatro turmas diferentes, de duas escolas, em menos de três anos. De acordo com seu relato, seus projetos de futuro envolviam cursar cinco graduações: Gastronomia, Geologia, Odontologia, Nutrição e Artes Cênicas. Também tinha planos de se casar com o namorado tão logo fosse possível.

Igor morava no distrito e, por isso, tinha mais acesso a uma vivência com os amigos fora do horário escolar. Sua família era mais escolarizada que a de Alice. A mãe completou o ensino fundamental e era dona de casa. O pai fez cursos técnicos e trabalhava como encarregado de obras em uma cidade próxima. Sua irmã, assim como ele, estudava na Escola Federal 1, e seu irmão fazia faculdade de Engenharia da Computação em uma cidade vizinha, onde morava e trabalhava. Igor tinha 16 anos, cursava, à época da pesquisa, o 1º ano do curso técnico em Metalurgia da Escola Federal 1 e ainda morava com a família no distrito. Não trabalhava e mantinha bom desempenho escolar, assim como no ensino fundamental. Parecia ter encontrado pares com os quais se identificava e que tinham ideias convergentes com as suas. Já estava formulando projetos de futuro relacionados ao ensino superior e ao trabalho. Desejava estudar Bioengenharia Metalúrgica em uma universidade francesa conveniada à Escola Federal 1 e pretendia, depois disso, retornar ao Brasil, onde desenvolveria próteses para o corpo humano. À época da entrevista, Igor namorava, mas não pensava em se casar.

Os desafios encontrados no ensino médio

Um primeiro aspecto a ser destacado nas experiências de transição para o ensino médio de Alice e Igor são os desafios que eles encontraram, especialmente nos momentos iniciais de ingresso nas novas escolas.

Seus relatos sobre o ensino médio, especialmente pelo fato de precisarem cursá-lo fora do espaço onde viveram até então, encontram-se repletos de menções sobre medo, sofrimento e transformações nem sempre positivas e que refletiam o desgaste provocado em suas vidas durante todo esse processo.

A experiência de cursar o ensino médio parece ter sido bastante complexa e um ponto comum aos dois jovens foi sobre o quanto suas rotinas se alteraram após o início das aulas. Os entrevistados relataram que passaram a acordar mais cedo, por volta das cinco horas da manhã, e que ficavam mais tempo fora de casa e do distrito. Disseram que, por isso, sentiam-se “mais cansados e menos animados” para estudar.

Para Alice e Igor, bem como para o restante dos jovens entrevistados durante a pesquisa de campo, cursar o ensino médio gerou um misto de angústia e de excitação diante da descoberta de uma nova realidade que se descortinava. Tratava-se, ainda, de um processo solitário, porque as famílias não entendiam bem o que eles viviam, mas, ao mesmo tempo, coletivo, uma vez que tinham colegas que passavam pela mesma situação.

Após o ingresso no ensino médio, cada um dos estudantes ouvidos passou por um processo de transição particular e desenvolveu uma relação específica com suas escolas, com a cidade e com as novas experiências vividas, como observado em outros estudos sobre a juventude brasileira (Carrano, 2008; Carrano; Marinho; Oliveira, 2015; Pais; Cairns; Pappámikail, 2005; Pais; Castilho, 2019). Acostumados a viver em um local pequeno e tranquilo, no qual, conforme mencionaram, “todo mundo conhecia todo mundo”, o novo período inaugurou uma fase de transformações e conflitos que repercutiram nos seus desempenhos escolares, nos seus laços de sociabilidade e na modificação de suas personalidades (Reis; Dayrell, 2020). Dessa forma, antigas práticas foram deixadas de lado, como se quisessem modificar sua personalidade diante de um novo contexto de maior liberdade. Apesar disso, sentiam-se despreparados perante tantas transformações e passaram a ter de enfrentar novos desafios e medos. Igor (16 anos, 1º ano), por exemplo, relatou: “querendo ou não, em todo o meu período acadêmico, estudei sempre com quem conhecia. E chegar aqui, numa sala bem maior do que antes, com pessoas praticamente desconhecidas, acho que foi um choque muito grande”.

Para esses jovens, a opção pelas novas escolas e, no caso de Igor, pelo curso técnico, apresentou-se carregada de insegurança quanto à decisão sobre seu futuro e ao sentido imediato do investimento escolar. Ainda assim, é importante considerar que o esforço para permanecer na escola, especialmente porque a transição para o ensino médio acarretava o deslocamento geográfico e o enfrentamento dos desafios decorrentes dessa mudança, estava sendo considerado prioritariamente como uma medida para aumentar as chances de acesso ao mercado de trabalho por meio da diplomação, assim como já constatado por Dayrell (2012) e Zago (2012) em seus estudos. A esse respeito, Igor demonstrava, aparentemente, mais preocupação com o futuro que Alice. Talvez por cursar uma escola técnica, sua fala foi constantemente marcada por afirmações, como:

acho que fiquei muito mais experiente, sabe? Deixei de ser um pouco criança e, na hora que eu vim para cá [Escola Federal 1], acho que tive de encarar as coisas com mais maturidade. Eu acho que mudei também na parte de fala, porque, aqui, em todo momento, na área de Português, você é orientado sobre a questão da locução. Os nossos professores

técnicos falam sempre: “você têm de saber conversar, porque, daqui a um tempo, você serão profissionais, estarão apresentando projetos, então não podem chegar lá e falar de qualquer jeito” (Igor, 16 anos, 1º ano).

Nas novas escolas, tanto Alice como Igor encontraram uma série de dificuldades de adaptação. O ensino em tempo integral na Escola Federal 1, a alteração dos horários para acordar e para se alimentar, a necessidade de sempre portar dinheiro, de estar longe de casa e da família, e de se relacionar com pessoas desconhecidas parecem ter sido fatores que provocaram angústia e medo após o ingresso no ensino médio. Seus comentários acerca dos primeiros dias de aula na sede foram diversificados e envolveram relatos de insegurança, medo, euforia e encantamento. Alice contou que seus primeiros dias de aula no ensino médio, na Escola Estadual 2, foram “muito, muito, muito bons”. Também comentou que ela e os novos colegas estavam “muito emocionados”, porque ninguém havia estudado no 1º ano até aquele momento e tinham vontade de “saber tudo, conhecer tudo, fazer de tudo”. A jovem completou: “eu gosto de mudança, eu até achei legal. Tipo assim, todo adolescente gosta de experimentar de tudo. Eu quero saber como é” (Alice, 17 anos, 3º ano).

A escola, mais que a cidade, parecia representar o “novo” na vida desses jovens e foi nela que suas novas relações sociais se estabeleceram. Alice e Igor iam a outros lugares, onde faziam cursos ou atividades físicas, mas suas escolas continuaram sendo o principal espaço da sede do município no qual permaneciam. Seus novos colegas de turma passaram a formar importante porção dos seus grupos de pares. As principais influências socioculturais com as quais passaram a ter contato estavam dentro das instituições escolares.

De acordo com Dayrell (1996), na escola, o comportamento dos estudantes se relaciona diretamente à sua cultura, às suas experiências anteriores e às suas expectativas com relação ao ambiente. Isso também pode ser verificado no caso dos jovens entrevistados, uma vez que sua cultura e suas experiências anteriores se referiam à época na qual estudavam na escola do distrito, onde eles e os demais colegas apresentavam um comportamento mais calmo e mais disciplinado. No ensino médio, Alice e Igor mencionaram que não alteraram significativamente a forma como se comportavam com relação ao ensino fundamental. De acordo com seus relatos, continuavam sendo disciplinados e, a esse respeito, Alice mencionou: “eu fico tranquila na sala, sempre que o professor pede, eu faço. Nunca discuto com o professor. O professor, para mim, sempre tem razão. Melhor não bater boca” (Alice, 17 anos, 3º ano).

As dificuldades vivenciadas pelos jovens também passaram pela relação com os professores, mais numerosos e com tratamento impessoal. Alice e Igor observaram que sua relação com os docentes do ensino médio estava sendo muito diferente daquela que tinham na escola distrital. Os estudantes se referiram a professores pouco interessados e desestimulados em função do convívio difícil com “alunos malandros”, conforme constatou Alice. Além disso, percebiam que os estudantes oriundos dos distritos eram

tratados como grupo, sem que houvesse uma preocupação maior com suas individualidades e sua adaptação. Eram considerados os “estudantes do distrito X”. Havia, portanto, por parte desses professores, “a perpetuação de uma identidade grupal que se sobreponha à identidade individual” (Lebourg; Coutrim, 2018, p. 620), e isso os incomodava.

O espaço da escola e o seu entorno também se apresentaram, para esses jovens, como um desafio em suas vidas. Conforme relatou Igor (16 anos, 1º ano): “a gente não estava acostumado a estudar numa sala de aula ouvindo barulho de carro, barulho de buzina. No começo, atrapalhou um pouco a adaptação do trânsito também em volta do *campus*”. Tais mudanças, no entanto, não parecem ter impactado negativamente o jovem, provavelmente por seu caráter de novidade. Por sua vez, no período em que estudou na Escola Estadual 2, Alice (17 anos, 3º ano), que, nesse momento, morava no sítio da família, contou que gostava da localização de sua escola, em um bairro movimentado da cidade: “ali perto, quando a gente ia sair da escola, tinha alguma coisa para comprar, não precisava ficar andando em morro, não precisava de nada. Era tudo muito acessível, pertinho. Era bom”.

Apesar de toda dificuldade, a escola continuou sendo percebida como um espaço privilegiado de socialização (Reis, 2019) e tanto Alice como Igor mencionaram que, com o tempo, o contato com os novos amigos e colegas melhorou sua rotina escolar e amenizou o estranhamento acarretado pelas mudanças advindas do ingresso no ensino médio.

Nos relatos de Alice, de Igor e dos outros seis jovens entrevistados durante a pesquisa, é possível perceber aspectos comuns em suas experiências, mas é importante ressaltar que, após o ingresso no ensino médio, esses jovens assumiram formas singulares de viver sua condição juvenil. De maneira geral, alteraram seu desempenho escolar, seus laços de sociabilidade e seu comportamento. Em suas travessias pelo ensino médio, cheias de sofrimento e de novidades, transformaram suas formas de ver e de agir diante do mundo e começaram a planejar seus futuros (Lebourg; Coutrim, 2018).

Projetos de futuro: casamento, faculdade e trabalho

Outro aspecto a ser destacado com base na análise das experiências dos jovens investigados são os seus projetos de futuro, especialmente em relação ao casamento, ao mundo do trabalho e ao prosseguimento dos estudos.

Alguns autores chamam a atenção para a importância da escola como uma das promotoras da inserção juvenil no universo profissional e na vida adulta. A escola, segundo eles, deveria ser capaz de buscar construir processos de aprendizagem e mecanismos de participação, de promover cidadania e de preparar os estudantes para o ingresso no mercado de trabalho (Camarano *et al.*, 2004; Charlot, 2009; Dayrell; Gomes; Leão, 2010). Considerando que seis dos oito jovens entrevistados já trabalhavam (as exceções eram Igor e Joaquim) no momento em que a pesquisa de campo

foi realizada, quase todos informalmente, fazendo pequenos serviços esporádicos e sem registro trabalhista, em áreas que não se relacionavam com os conteúdos curriculares estudados no ensino médio, parece que o intento de os preparar para o mercado de trabalho não estava sendo exitoso.

De acordo com Dayrell (2012, p. 313), uma parcela significativa dos jovens só é capaz de vivenciar sua condição juvenil devido ao trabalho, responsável por garantir os recursos para o consumo, o lazer e o namoro, além da ampliação da rede de relações: “enquanto experiência individual, o trabalho aparece numa dupla dimensão: uma relação de maior autonomia com a família e, ao mesmo tempo, a possibilidade de vivenciar a própria condição juvenil”. Os relatos dos seis jovens entrevistados que já trabalhavam à época do ensino médio, o que incluía Alice, abordavam justamente a necessidade de obter algum tipo de renda para custear pelo menos parte de suas despesas individuais, como a compra de roupas e o pagamento de cursos e academias. Além disso, observou-se que a maioria optou por trabalhos com carga horária reduzida e concentrada aos finais de semana, para que não atrapalhasse a dedicação aos estudos e não compromettesse as idas diárias para suas escolas na sede do município.

Procurando garantir certa autonomia diante de sua vida, Alice trabalhava informalmente como auxiliar de cozinha e já havia trabalhado como babá. No momento da entrevista, a jovem contou que ia investir parte de sua remuneração em mensalidades de aulas de dança do ventre, curso que frequentava na sede do município. Igor, por sua vez, relatou que ainda não trabalhava, porque o pai conseguia manter financeiramente a família.

Assim como o ingresso, a conclusão do ensino médio também estava sendo um momento complexo para os jovens do distrito. Isso acontecia, entre outros fatores, pela necessidade de definirem como empregariam seu tempo após a finalização dos estudos. Nessa direção, a pesquisa de Coutrim, Cunha e Matos (2016) revela que a rede de socialização formada pela família, pelos professores, pelos namorados e pelos amigos tem grande influência na decisão sobre continuar os estudos, ingressar no ensino superior ou fazer uma escolha profissional. Isso pode ser observado no caso de Alice, cujos pais, mesmo com dificuldade, acompanharam todo o seu processo de escolarização durante o ensino médio. A família de Igor, ao sustentar as despesas do filho e não necessitar que ele trabalhasse durante essa etapa de estudos, também pode ter contribuído para a elaboração dos seus projetos de futuro.

A literatura já tem discutido a questão do trabalho para os jovens de baixa renda e vem revelando que, mesmo após a conclusão do ensino médio, a inserção dos jovens de camadas populares no mercado de trabalho é incerta (Carrano, 2008; Carrano; Marinho; Oliveira, 2015; Costa; Koslinski, 2006; Kuenzer, 2000). Alice, ao trabalhar como auxiliar de cozinha em um restaurante do distrito aos finais de semana, já estava ocupando uma vaga de trabalho informal e precária, que provavelmente não lhe permitiria iniciar, ou mesmo progredir, em uma carreira profissional.

Acompanhando a recente ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior, Alice e Igor desejavam dar continuidade aos estudos

visando ao aprendizado de uma profissão. As escolhas de Alice com relação à graduação são curiosas, pois relatou que desejava cursar cinco faculdades.

Eu quero estudar Gastronomia e Geologia. Primeiro, vou aprofundar na Gastronomia. Depois de me formar, vou fazer Geologia. Aí pretendo fazer Odontologia. Depois quero fazer Nutrição. Eu sei que é muita coisa! Depois, quem sabe, eu faço Artes Cênicas. Eu vou passar a minha vida toda estudando. [riso] [...] Em Gastronomia, quero estudar o básico. Depois quero sair do Brasil, profissionalizar mesmo, sabe? [...] Primeiro, tenho de conseguir dinheiro para pagar a universidade, porque a universidade de Odontologia é só particular, no Rio [Rio de Janeiro-RJ]. [...] As mais próximas tem de pagar. Mas tipo, lá no Rio, eu acho interessante e é perto da casa dos meus primos, aí já é, tipo, mais fácil. [...] Eu sei que é muita coisa, mas, primeiro, vou na coisa que eu gosto, depois em uma coisa que acho interessante. Quem sabe eu, sendo uma geóloga lá nos Estados Unidos, que nem aquele filme, *2012*, não salvo a minha família? [riso]. Depois vou fazer Odontologia que eu acho maior interessante [sic], ganha bem. E depois uma coisa prática e simples, que é Artes Cênicas, que também é muito legal, eu gosto muito, mas que não vai me dar um futuro (Alice, 17 anos, 3º ano).

Ainda sobre seus projetos de futuro, Alice contou que namorava um rapaz mais velho que ela, morador de um bairro periférico da sede do município, e que trabalhava em uma das mineradoras da região. Segundo ela, o namorado já fazia planos de se casar. A esse respeito, a jovem comentou que “em um futuro não tão distante” seria possível que se casasse com ele, mesmo que os dois precisassem morar “não sei onde”. O namoro parece ter limitado a vida social da jovem, porque, depois de iniciá-lo, ela relatou que só saía para se divertir na companhia do namorado e que, quando ele não podia ir ao distrito para encontrá-la, ficava em casa. Além disso, em 2014, Alice havia encerrado sua conta no *Facebook* a pedido do rapaz. Mesmo sendo, segundo suas palavras, “viciadaça” na rede social, acreditava que a decisão havia contribuído para evitar conflitos, uma vez que o namorado era ciumento: “tipo, saiu o *Facebook* e meu namorado entrou no lugar. Ele ocupa o espaço que ficou vazio do *Facebook*. É melhor, eu acho” (Alice, 17 anos, 3º ano).

Por sua vez, Igor informou que pretendia se graduar na área de Bioengenharia Metalúrgica na França para, em seguida, trabalhar no ramo de próteses para o corpo humano. Seu interesse pelo tema surgiu na Escola Federal 1, onde participou de uma pesquisa na qual haviam constatado que a maioria das próteses feitas para o corpo era pesada e difícil de manejar. Estava fazendo, desde então, projetos de estudos com metais e ligas metálicas que pudessem facilitar a movimentação de circuitos robóticos. Igor comentou que, por isso, pretendia expandir as pesquisas nessa área em um centro de estudos francês: “pelo que me ‘antenei’, é bacana lá. Ensino de qualidade e os melhores profissionais dessa área são de lá”. Se aprovado nessa faculdade, contou que passaria por um período de adaptação na França no qual aprenderia o idioma. No momento da entrevista, Igor tinha 16 anos e namorava, mas contou que ainda não pensava em se casar.

Nesse sentido, é interessante observar que, mesmo quando Igor relatou que queria se graduar na França, a narrativa sobre seu projeto parecia

mais exequível que a de Alice. A jovem, ao mencionar a possibilidade de estudar em cinco cursos superiores, em alguns casos inspirada por cenas que via pela televisão, parecia não ter uma noção aproximada do que seria cursar uma graduação.

Em um levantamento informal, realizado cerca de dois anos após a conclusão do trabalho de campo, verificou-se que as expectativas dos jovens se diferenciaram bastante daquilo que relataram a respeito de seus projetos de futuro e, em ambos os casos, se distanciaram daquilo que haviam estudado durante o ensino médio. Alice contou que havia tentado o vestibular para Gastronomia, curso de graduação oferecido pela Escola Federal 1, mas não havia sido aprovada. A jovem estava estudando no curso técnico em Edificações oferecido pela Escola Federal 1, na sede do município, mas ainda não sabia com o que pretendia trabalhar, uma vez que, segundo ela, não se identificava com o que estava estudando. Ao contrário do que havia mencionado durante a entrevista, ainda não havia se casado com o namorado.

Igor, por sua vez, havia concluído o ensino médio e também tinha alterado seus planos. Informou que estava cursando graduação em Administração, em uma universidade pública federal. Para poder se dedicar mais aos estudos, oferecidos no turno da noite, o jovem havia se mudado da casa dos pais para uma república estudantil localizada na sede do município. Também havia terminado o namoro que manteve durante parte do ensino médio.

Os projetos de futuro de Alice e Igor não se diferenciavam daquilo desejado, geralmente, por outros jovens e envolviam, basicamente, a continuidade dos estudos no ensino superior, a possibilidade de ter um bom emprego e o casamento (no caso, somente para Alice). Existia a possibilidade de que, logo, Alice parasse completamente de estudar, pois ainda não havia conseguido ingressar no ensino superior e frequentava um curso técnico somente para "ganhar tempo", segundo suas palavras. Tampouco, havia segurança sobre a possibilidade imediata de seguirem uma profissão. Mesmo Igor, que concluiu o curso técnico em Metalurgia, não pensava em trabalhar nesse campo e passou, em seguida, a cursar uma graduação em área diferente de sua formação anterior.

O final do ensino médio é uma incógnita para muitos jovens, especialmente os oriundos de camadas populares, o que inclui Alice e Igor. Sua conclusão não garante a continuidade dos estudos, mas revela a possibilidade de um novo momento de incertezas e medo prestes a chegar.

Considerações finais

A chegada ao ensino médio no Brasil ainda não é para todos. São excluídos dessa etapa de ensino muitos jovens que estudam em zona rural e que não têm escolas próximas às suas casas, que são trabalhadores, que já constituíram família, que estão à margem da lei ou privados de liberdade, entre tantos outros. Neste estudo, a proposta foi conhecer um pouco da

vida dos jovens moradores de um pequeno distrito que, diferentemente de seus pais e de outros amigos, partiram em busca do diploma do ensino médio, mesmo que isso implicasse grande mudança nas suas rotinas diárias, no círculo de relacionamentos, no ritmo de estudos *etc.* Procurou-se, ao escutar esses jovens, compreender como perceberam seus processos de transição para o ensino médio em um espaço prioritariamente urbano e diversificado cultural e socialmente.

Os principais resultados deste estudo evidenciam que, à medida que percorreram as etapas da formação escolar, os estudantes passaram por processos diversos de amadurecimento e de experimentação de projetos presentes e futuros relacionados à sua vivência pessoal, profissional e escolar. Certamente, amadureceram com a transição para o ensino médio, mas o saudosismo manifestado, associado à infância no distrito, à escola, aos professores, aos colegas e aos amigos da época em que ainda cursavam o ensino fundamental, mostrou a dificuldade desse processo. Esses jovens viveram experiências positivas nesse período, como a oportunidade de fazerem novas amizades, os namoros e a possibilidade de fazerem aulas de dança. Apesar disso, o novo, a maior liberdade e a sociabilidade intensa parecem ter se tornado menos atraentes em função da exigência e do esforço para se adaptarem a essa nova etapa. A impessoalidade das relações, a reorganização da rotina e o cansaço foram pontos negativos que, para muitos, não superaram os atrativos da descoberta e da urgência de viver.

Mesmo diante das dificuldades de adaptação decorrentes da transição para o ensino médio em escolas fora do distrito, esses jovens não desistiram dos estudos. Desenvolveram projetos de futuro e reconheciam que, para que se concretizassem, continuar a estudar era fundamental. Para minimizar o impacto das mudanças e auxiliá-los nesse processo, o trabalho, as novas formas de se relacionar com a família, com os amigos e consigo foram fundamentais.

Apesar disso, embora se reconheça que o nível de escolaridade entre os jovens brasileiros esteja aumentando nos últimos anos, o ensino médio está enfrentando uma crise evidenciada pela falta de correlação entre seus princípios e objetivos. Indaga-se, dessa forma, a respeito da contribuição dessa etapa para a vida e para a constituição dos projetos de futuro dos jovens (Coutrim; Cunha; Matos, 2016; Sposito, 2003).

Ainda que poucos estudantes do distrito não tenham dado continuidade aos estudos depois da conclusão do ensino fundamental e que outros o tenham abandonado após o ingresso no ensino médio, a maioria dos jovens continuou estudando. Sem compreenderem exatamente o sentido daquilo que aprendiam na escola, a transição para o ensino médio representou um momento crítico para esses jovens que, limitados pelo seu local de origem, muitas vezes, tinham dificuldades para articular seus projetos de futuro. Mesmo assim, faziam muitos planos – casar, fazer curso de dança do ventre, cursar faculdade, viajar *etc.* – que nem sempre incluíam a localidade de origem. Não foi possível saber se essas metas foram/serão alcançadas e, para muitos, o final dessa etapa de estudos pode ter representado o retorno definitivo ao distrito ou, ainda, como no caso de Alice, a manutenção de seu trabalho informal aos finais de semana.

Portanto, acredita-se que esta pesquisa contribui para os estudos sobre juventude ao perceber a transição para o ensino médio, especialmente para jovens do interior brasileiro, como um momento complexo no qual se amplia a rede de sociabilidade e surgem novos desafios e problemas. Desses jovens é exigido que saibam se situar em um novo espaço, lidar com estímulos e realidades até então desconhecidos, fazer novas amizades e se relacionar de forma diferente com seus pares e seus professores. É um momento delicado de transição que merece, portanto, maior atenção por parte das famílias, das escolas e dos gestores públicos. Assim, os casos aqui analisados, embora singulares, não falam somente de si, mas podem revelar aspectos importantes da transição para o ensino médio vivenciados por milhares de jovens brasileiros, especialmente aqueles que habitam em regiões interioranas.

Em um momento no qual a reforma do ensino médio, aprovada em 2017, parece colocar em xeque a formação de milhares de jovens das camadas populares, faz-se ainda mais oportuno escutá-los para considerar suas necessidades e seus anseios com relação ao futuro. Novos estudos são primordiais a respeito da transição para o ensino médio e dos projetos de futuro de jovens moradores de locais pouco privilegiados pelas pesquisas em Educação no Brasil, como as regiões do interior do País, espaços pouco populosos e/ou que pressupõem deslocamento geográfico para a continuação da escolarização básica. Dessa forma, esta pesquisa ressalta a importância de novas análises que privilegiem, por exemplo, a forma como os jovens constroem seus projetos de futuro por meio de uma perspectiva longitudinal que acompanhe seus primeiros anos após a conclusão do ensino médio.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico: Censo da Educação Básica 2018*. Brasília, 2019.

CAMARANO, A. A. et al. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Última Década*, Santiago, v. 12, n. 21, p. 11-50, dez. 2004.

CARRANO, P. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, A. B.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-211.

CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de Ensino Médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1439-1454, dez. 2015.

- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 10, p. 89-96, set./dez. 2009.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 133-154, jan./abr. 2006.
- COUTRIM, R. M. E.; CUNHA, M. A. A.; MATOS, D. A. S. A difícil transição: a participação da família na escolha profissional de jovens egressos do Ensino Médio. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 25, n. 47, p. 173-186, set./dez. 2016.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 136-161.
- DAYRELL, J. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, J. et al. (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 298-321.
- DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? *Educar em Revista*, Curitiba, n. 38, p. 237-252, set./dez. 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018: educação*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, B. Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a construcciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, Madrid, n. 16, p. 21-38, 2007.
- LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. E. "Eu não queria estar aqui": juventude, Ensino Médio e deslocamento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 609-627, abr./jun. 2018.

PAIS, J. M.; CAIRNS, D.; PAPPÁMIKAIL, L. Jovens europeus: retrato da diversidade. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 109-140, nov. 2005.

PAIS, J. M.; CASTILHO, R. Como cartografar a condição juvenil e o futuro dos jovens? Entrevista com José Machado Pais. In: DUARTE, A. J.; CAVALCANTE, C. V.; GUIMARÃES, V. O. S. (Orgs.). *Juventude e educação na América Latina*. São Carlos, SP: Pedro & João, 2019. p. 309-320.

REIS, J. B. Experiências juvenis de individuação: socialização familiar e escolar em narrativas biográficas. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-25, jul./set. 2019.

REIS, J. B.; DAYRELL, J. Experiências juvenis contemporâneas: reflexões teóricas e metodológicas sobre socialização e individualização. *Educação*, Santa Maria, v. 45, p. 1-23, jan./dez. 2020.

SPOSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, Ensino Médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, jun. 2016.

ZAGO, N. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, J. et al. (Orgs.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p. 132-150.

Recebido em 12 de fevereiro de 2020.

Aprovado em 14 de dezembro de 2020.



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

O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM

^I Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail:* <jlibardoni@ufam.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-1048-8164>>.

^{II} Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail:* <geyse_sadim@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9055-9857>>.

^{IV} Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil.

^V Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <carlopsico4@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1352-9141>>.

^{VI} Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{VII} Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail:* <profalmerinda@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4776-2155>>.

^{VIII} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

João Otacilio Libardoni dos Santos^{I,II}

Geyse Patrizzia Teixeira Sadim^{III,IV}

Carlo Schmidt^{V,VI}

Maria Almerinda de Souza Matos^{VII,VIII}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4150>

Resumo

Este artigo trata da síntese de resultados de pesquisa de mestrado em Educação, o qual objetivou caracterizar a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), visando ao atendimento dos educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Delineada pela abordagem qualitativa de caráter descritivo, a pesquisa foi norteada pelo método dialético. Como lócus da coleta de dados, foram escolhidas cinco escolas da rede municipal de Manaus que possuem SRM. Para a coleta de dados, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores participantes. Para análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados e as discussões dos dados foram organizados de acordo com as categorias de análise definidas: encaminhamento; atividades desenvolvidas; perfil dos docentes que atuam no AEE; e parcerias. Constatou-se que os elementos problematizados neste estudo explicitam a compreensão de que o processo de inclusão, por meio

do AEE, perpassa pelas políticas públicas de educação inclusiva e aponta que a organização e o funcionamento das SRM são fundamentais na construção de contextos inclusivos para os educandos com autismo.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; autismo; educação especial.

Abstract

The special education service for students with autism in the municipal educational system of Manaus-AM

This is a synthesis of the findings of a master's research in education. This research categorized the organization and operation of the special education service (atendimento educacional especializado – AEE), carried in multifunctional resources classrooms (salas de recursos multifuncionais – SRM), which cared for students with Autism in the municipal educational system of Manaus. The research followed the dialectical method and used the descriptive qualitative approach. Five schools equipped with multifunctional resources classrooms within the municipal educational system of Manaus were chosen as a locus for data collection. The data itself was collected through semi-structured interviews applied to teachers participating in the research. Interviews were analyzed through Bardin's content analysis (1977). Results and discussions of data were organized according to the following categories of analysis: forwarding; developed activities; profile of the teachers working in the AEE; and partnerships. Findings revealed that the elements in this study explain the understanding that the inclusion process, through AEE, permeates inclusive educational public policies and indicates that the organization and operation of SRMs are key to develop inclusive contexts for students with autism.

Keywords: autism; special education; special educational services.

Resumen

El servicio educativo especializado para estudiantes con autismo en la red municipal de Manaus-AM

Este artículo aborda la síntesis de los resultados de la investigación del magíster en Educación, cuyo objetivo fue caracterizar la organización y el funcionamiento del Servicio Educativo Especializado (SEE), realizado en las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM), con la finalidad de ayudar a los estudiantes con autismo en la red municipal de Manaus. Esbozado por el enfoque cualitativo de carácter descriptivo, la investigación se guio por el método dialéctico. Como lugar de recopilación de datos, se eligieron

cinco escuelas de la red municipal de Manaus, que cuentan con salas de recursos multifuncionales. Para la recolección de datos, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los profesores participantes. Para el análisis de las entrevistas, se utilizó el análisis de contenido de Bardin (1977). Los resultados y las discusiones de los datos se organizaron de acuerdo con las categorías de análisis definidas: Encaminamiento; Actividades desarrolladas; Perfil de los docentes que trabajan en el SEE y Asociaciones. Se constató que los elementos problematizados en este estudio explican la comprensión de que el proceso de inclusión, por medio del SEE, impregna las políticas públicas de educación inclusiva y señala que la organización y el funcionamiento de las SRM son fundamentales en la construcción de contextos inclusivos para estudiantes con autismo.

Palabras clave: autismo; educación especial; servicio educativo especializado.

Introdução

Este artigo trata da síntese de resultados de pesquisa de mestrado em Educação¹, o qual contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) e objetivou caracterizar a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado (AEE), realizado nas salas de recursos multifuncionais (SRM), visando ao atendimento dos educandos com autismo na rede municipal de Manaus.

A inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos, passa pela importância de educar para a pluralidade, para a convivência em uma sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, ideológicas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade (Matos, 2013). Markezan (2012, p. 47) ressalta que “a Educação Inclusiva, tendo como pressuposto a ‘Escola para todos’, assegura igualdade de oportunidades, aceita a diversidade, trabalha na heterogeneidade”. Reforça-se aqui a importância do espaço escolar inclusivo, em que todos os educandos convivam com as diferenças.

A sociedade moderna tem criado políticas e instrumentos legais com o objetivo de garantir condições e oportunidades igualitárias e democráticas. Percebidas como um processo de ampliação da circulação social, a inclusão promove a construção de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças. Para Oliveira (2015, p. 91), o paradigma da inclusão legitima-se e difunde-se em nível mundial por meio das políticas educacionais, em que a sociedade e os sistemas de ensino são convocados a se reorganizarem conforme princípios democráticos para incluir a todos.

Com a perspectiva inclusiva, anseia-se que não somente os educandos com necessidades educacionais especiais participem plenamente do espaço

¹ SADIM, Geysse Patrizzia Teixeira. *Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na Rede Municipal de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

escolar, mas que todos tenham as mesmas oportunidades; ainda que, para isso, sejam utilizados recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas, ajustadas às suas necessidades individuais (Brasil. MEC, 2003).

Seguindo essa ótica, a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, vem sendo assegurada pelos instrumentos legais (Brasil, 1988; Brasil. MEC, 2008; Brasil. MEC. CNE. CEB, 2009; Brasil, 2011; Brasil, 2015) que orientam os sistemas de ensino para garantir a oferta do AEE como estratégia de inclusão, possibilitando que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos propostos para sua educação.

O AEE é compreendido no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), em seu parágrafo 1º, como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e de forma suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Conforme a legislação brasileira (Brasil. MEC, 2008; Brasil. MEC. CNE. CEB, 2009; Brasil, 2011), o AEE é ofertado em salas de recursos multifuncionais, as quais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para alunos com necessidades educacionais especiais no turno inverso da escolarização.

A norma que institui e estabelece "as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial" é a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil. MEC. CNE. CEB, 2009). Em seu artigo 4º, define que o público-alvo do AEE é constituído pelos:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são definidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) como aqueles que apresentam alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Porém, o atual Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais –

DSM 5 (APA, 2014) faz referência ao autismo, denominando-o como Transtornos do Espectro Autista (TEA). Schmidt (2013, p. 13) define o TEA como um “distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”.

A prevalência do TEA é de aproximadamente um caso para cada 59 crianças, de acordo com o *Central for Diseases Control and Prevention* (CDC, 2019). O autismo clássico afeta mais meninos do que meninas, em uma proporção de três a quatro meninos para cada menina. Segundo Schmidt (2017, p. 226), “o aumento dos casos de autismo tem sido consistentemente relatado ao longo dos últimos anos na literatura”. Porém, ainda não se sabe se o aumento da prevalência nos últimos anos se deve a diferenças de metodologias empregadas ou a aumento real na frequência do transtorno (Brito; Vasconcelos, 2016).

O estudo de Santos e Elias (2018) caracterizou as matrículas dos estudantes com autismo nas cinco regiões do País. Os autores apontam que a região Norte, no que tange à concentração de matrículas de alunos com deficiência, permaneceu, com exceção do ano de 2009, em quarto lugar, seguida da região Centro-Oeste. O percentual de alunos com autismo na região Norte, em relação ao total de matrículas, subiu de 6,7% (1.681 alunos) em 2010 para 13,1% (9.833 alunos) em 2016.

Os educandos com autismo devem estar matriculados e participativos no AEE, de forma complementar, com vistas ao seu desenvolvimento global. Estudos de Costa (2015, 2014, 2012) e de Crochík (2015, 2011, 2003) revelam que as estratégias normativas, por si, não têm possibilitado a experiência entre alunos com e sem deficiência na escola pública. Assim, é preciso considerar que as leis, as convenções, as declarações e os decretos podem oferecer aportes e subsídios, mas a consciência crítica somente será possível se constituir nos espaços de formação oportunizados aos professores (Costa; Leme, 2016).

A literatura é farta em evidências sobre a defasagem dos alunos com autismo, especialmente quanto à aprendizagem relacionada à sua etapa de escolarização. Para que esses alunos de fato aprendam, é necessário que os recursos previstos por lei sejam atendidos na prática. Porém, a Lei nº 12.764/2012 parece não ser suficiente para garantir o acesso e a permanência desses alunos, exigindo-se investigar como ocorre na região Norte do Brasil. Ademais, tendo em vista que o crescimento no número de matrículas dos alunos com TEA é superior ao número dos demais alunos com deficiência (Santos; Elias, 2018), constata-se a necessidade de levantar as seguintes questões: quais são as exigências de encaminhamento para que os educandos participem da sala de recursos multifuncionais? Quais as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado para o educando com autismo? Qual o perfil dos docentes que atuam no atendimento educacional especializado? Há articulação entre o professor da sala de recursos multifuncionais e o professor da sala comum?

Metodologia

Na busca da compreensão da realidade, com base no objetivo, na problematização do trabalho e se tratando de uma pesquisa voltada para a educação, este estudo teve como enfoque a abordagem qualitativa de caráter descritivo. O estudo qualitativo é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, focalizando, de forma complexa e contextualizada, a realidade investigada (Lüdke; André, 2014).

Esta investigação foi norteada pelo método dialético, que penetra o mundo dos fenômenos, tendo em vista sua ação recíproca, a contradição inerente ao fenômeno e a mudança dialética (Marconi; Lakatos, 2011). Nesse sentido, o estudo se propôs a relacionar os pontos e os contrapontos existentes entre as legislações postas e a realidade encontrada nas SRM pesquisadas.

Procedimentos e considerações éticas

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed) é constituída por 491 escolas, distribuídas em cinco zonas distritais, e apresenta 31 salas de recursos e 46 salas de recursos multifuncionais.

Como lócus da coleta de dados, foram sorteadas cinco escolas da área urbana, sendo uma de cada divisão distrital zonal (DDZ) da rede pública municipal de Manaus, as quais possuem SRM, o que apresenta uma amostragem aleatória simples: i) DDZ Sul; ii) DDZ Norte; iii) DDZ Oeste; iv) DDZ Leste I; v) DDZ Leste II. Participaram da pesquisa dez professores, sendo cinco da SRM e cinco da sala comum. Nas cinco SRM pesquisadas, estavam distribuídos 24 educandos com autismo, cada sala continha entre quatro e seis alunos.

Por envolver diretamente seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), por meio da Plataforma Brasil, obtendo a aprovação com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº: 88396318.5.0000.5020. Atende à Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil. MS. CNS, 2012), que assegura o direito dos colaboradores da pesquisa, apresentando os princípios éticos tais como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos

Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturada (elaborado pela pesquisadora), aplicado aos professores das SRM; e, para os professores das salas comuns, foi elaborada apenas uma questão. Isso posto, elegeu-se a entrevista semiestruturada por conta do diálogo que pode ser estabelecido entre a pesquisadora e os professores

participantes da pesquisa, sobre as atividades desenvolvidas pela SRM e a articulação pedagógica entre os professores.

As questões para os professores das SRM foram elaboradas pela pesquisadora a partir das categorias de análise predefinidas: i) encaminhamento; ii) atividades desenvolvidas; iii) perfil dos docentes que atuam no AEE; iv) parceria. As perguntas foram construídas com base nas legislações e nos documentos norteadores da educação especial. Anteriormente, foi realizado um piloto para adequar o roteiro e a linguagem.

As entrevistas foram aplicadas pela pesquisadora responsável, nas salas de recursos multifuncionais das escolas, e duraram em média 1 hora. Depois de realizadas as entrevistas, o material foi organizado sistematicamente. As entrevistas foram gravadas em áudio, com autorização prévia dos participantes. Em seguida, foram transcritas para maior fidedignidade às falas apresentadas, com o auxílio do *site* oTranscribe.com.

Análise de dados

No processo de análise de dados, definido por Gil (2002, p. 133) como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”, os dados foram interpretados para, em seguida, serem contrastados com o referencial teórico, como as políticas públicas e a literatura nacional.

Para análise das entrevistas, foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 1977), na qual as categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*, isto é, com base apenas na teoria ou após a coleta de dados. Neste estudo, foi utilizada uma análise do tipo mista (*a priori* e *a posteriori*). A entrevista transcrita foi interpretada de acordo com as perguntas do questionário (categorias *a priori*), mas as subcategorias foram geradas a partir dos conteúdos das entrevistas (*a posteriori*). Para Bardin, a análise de conteúdo é organizada conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias

	Categorias	Subcategorias
1	Encaminhamento	Identificação Laudo médico
2	Atividades desenvolvidas	Organização Materiais didático/pedagógicos
3	Perfil dos docentes que atuam no AEE	Formação inicial e continuada
4	Parceria	Articulação pedagógica

Fonte: Elaboração própria.

Resultados e discussões

Os resultados e as discussões dos dados foram organizados de acordo com as categorias de análise definidas *a priori*, conforme os objetivos propostos e os marcos legais, a saber: encaminhamento; atividades desenvolvidas; perfil dos docentes que atuam no AEE; e parceria.

Encaminhamento

A identificação dos alunos que frequentam as SRM é um fator importante, pois está intrínseca a questões teóricas, como o papel do laudo, cuja necessidade para assegurar a matrícula no AEE é um ponto de grande controvérsia (Oliveira; Manzini, 2016). De acordo com os relatos dos professores, quando os pais sinalizam na hora da matrícula que o aluno é público da educação especial, o encaminhamento é feito de forma automática para o AEE. Quando não, depende da observação do professor da classe comum.

Porém, todos os professores alegaram que, independentemente de a criança já vir com algum laudo que a indique como público da educação especial, mesmo assim, ela é encaminhada para uma avaliação multidisciplinar no Complexo Municipal de Educação Especial (CMEE).

P1: O professor às vezes identifica, fica naquela suspeita e às vezes eu também, né? Porque a gente não tem como dar o diagnóstico. Aí, a gente pede ajuda para o CMEE. A gente encaminha esse aluno para lá, eles fazem a avaliação com a equipe multifuncional, aí vem a avaliação e o encaminhamento para sala de recursos.

Eu acho super importante que eles passem por lá, até porque aqui é o professor do ensino regular, eu e o pedagogo. E lá não, tem uma equipe melhor, especializada. E até venham com aquele resultado, a súmula, porque ali tem informações de como eu vou direcionar o meu trabalho.

P7: A gente conversa com os pais, e conforme for, ele é encaminhado para o CMEE para fazer a avaliação multifuncional.

P9: Sem essa súmula aqui, ele não pode participar da Sala.

Para o encaminhamento dos alunos, são seguidos alguns passos baseados nas legislações da Semed. Os estudantes público-alvo da educação especial, que necessitem ser identificados por serviços especializados, conforme o artigo 9º da Resolução nº 011/CME/2016 (Manaus. CME, 2016), devem ser encaminhados pelas respectivas escolas, após prévia avaliação, realizada com orientação de equipe pedagógica e/ou multidisciplinar, fundamentada nos resultados obtidos pelos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, constata-se que, para o aluno chegar até a SRM e receber o atendimento especializado, não basta ser identificado como público da educação especial. É necessário seguir um protocolo, previsto na Resolução

nº 011/CME/2016 (Manaus. CME, 2016), com passos estipulados, desde o encaminhamento realizado pela professora regular, até o atendimento clínico, demonstrando, assim, a necessidade de algum parecer que indique a imposição da matrícula.

Um fator muito recorrente no encaminhamento desses alunos às SRM, é o laudo médico. No artigo 14 da Resolução nº 011/CME/2016 (Manaus. CME, 2016), o laudo médico é documento obrigatório para efeito de registro escolar e, conseqüentemente, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), recebendo pelo duplo cômputo das matrículas (Brasil, 2011).

A Nota Técnica nº 04/2014/MEC/Secadi (Brasil. MEC. SECADI. DPEE, 2014) estabelece que o laudo médico não pode ser exigido para garantir o direito à educação.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (Brasil. MEC. SECADI. DPEE, 2014).

Nesse caso, há uma contradição entre as determinações federais e municipais. E, seguindo essa linha indicada pela normativa da Semed, os professores, para executarem seu trabalho nas SRM, ficam à espera de um laudo ou parecer que justifique o atendimento educacional especializado.

P1: Quando é um aluno que não tem o laudo, aí eu não posso, não tenho autonomia para atender esse aluno. Eu tenho que encaminhar o aluno para o Complexo e só quando sai a avaliação, ele começa o atendimento. Quando esse aluno não tem o laudo, aqui nas recomendações eles sugerem que o aluno faça uma avaliação no neurologista.

P7: Depois que sai o laudo médico ou então sai a avaliação multiprofissional, a gente dá prosseguimento ao atendimento ou libera o aluno.

A solicitação de laudo clínico para encaminhamento de alunos que apresentem dificuldades educativas em seu processo de ensino-aprendizagem contribui para que esse alunado seja rotulado a partir de suas especificidades no processo educacional, não oferecendo subsídios para que professores possam desenvolver suas práticas pedagógicas adequadamente (Glat; Pletsch, 2011).

Dessa forma, verifica-se que o modelo clínico ainda é muito presente. A valorização do laudo médico leva os professores a acreditarem no fato de que as dificuldades para aprender são consequência de uma doença, fazendo girar o que Garrido (2009, p. 1) definiu como "uma grande engrenagem de encaminhamentos da escola a especialistas da área da saúde".

Atividades desenvolvidas

O espaço e o tempo são “elementos pedagógicos importantes que precisam ser pensados e organizados para a participação ativa das crianças” (Serodio; Steinle, 2015, p. 131). A Resolução nº 011/CME/2016 (Manaus. CME, 2016) indica, em seu parágrafo 1º, que o atendimento nas SRM poderá ser realizado de forma individual ou em pequenos grupos e em horário inverso ao frequentado no ensino comum.

Para viabilizar o funcionamento do AEE, o professor responsável deve estabelecer um cronograma de atendimento aos alunos. Os professores das SRM da rede municipal de Manaus atendem de segunda a quinta-feira; sexta-feira é dia de planejamento, conforme determinação da Secretaria. A orientação que eles recebem da Gerência de Educação Especial é que sejam grupos de no máximo cinco crianças, separados por níveis de aprendizagem e por deficiência. O atendimento acontece, na maioria dos casos, duas vezes na semana, uma hora por dia. Porém, o tempo de atendimento é um fator que implica a organização.

O estudo de Cardoso e Tartuci (2013), desenvolvido no município de Catalão, no estado de Goiás, apontou que o tempo disponível para o AEE também é um dos aspectos levantados pelas professoras em relação à organização do funcionamento das SRM e, em consequência disso, os critérios utilizados nas distribuições dos alunos em atendimentos em grupo e/ou individuais. Percebe-se, assim, que o funcionamento do AEE abrange a organização do tempo e do espaço físico, e fica a cargo do professor a responsabilidade em definir os critérios de atendimento.

Quanto às atividades desenvolvidas, os recursos de apoio são os elementos básicos das SRM. Assim, as atividades a serem desenvolvidas e os materiais e equipamentos a serem utilizados nos atendimentos devem estar descritos no plano de AEE do aluno. Segundo Sartoretto e Bersch (2010), os recursos pedagógicos podem ser considerados ajuda, apoio e, também, meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetado para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. Os professores das SRM relataram que, dos materiais vindos do Ministério da Educação (MEC), o computador era o mais usado com as crianças autistas para execução de jogos.

P7: Olha, o (nome da criança) tem muita facilidade com o Paint, ele desenha extremamente bem. Ele gosta muito de *Youtube* também, eu uso o *Youtube*. Aí, outro aluno eu já uso alguns joguinhos que eu tenho no computador com ele, de alfabetização, ou então pesquisa, depende do aluno.

P9: Jogos que o MEC oferece, eu não utilizo. Porque não é legal. Eles lançam o pacote, pensam que aquilo ali é a realidade. Eu utilizo outros jogos a parte. Eu fui professor de informática em escola particular, então, facilitou ainda mais. Mas aqui, nós temos várias funções nesses computadores. Os autistas já entram na *internet*, mexem direitinho.

Os jogos educacionais, sendo eles computacionais ou não, desenvolvem papel fundamental no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que são utilizados para auxiliá-los na criação de estratégias para a solução de problemas (Silva; Morais II, 2011).

Os professores também retratam a falta de manutenção e de atualização dos materiais recebidos.

P1: Eu estou até agora esperando eles virem instalar a impressora Braille, eu já tô mais de um ano com essa impressora aqui, já pedi várias vezes. Nós recebemos uma aluna cega esse ano. E a impressora tá parada e eu preciso que instale, porque a formação que eu fiz a gente vai perdendo se não praticar, aí demora que eu já não sei utilizar mais o recurso.

P5: Eu utilizava esse computador, mas ano passado deu um tilt e não ligou mais, eu já comuniquei, mas é assim. Eles disseram assim: "Tá queimada a fonte, mas nós vamos mandar o técnico". Aí veio uma equipe aqui, olhou o computador: "É a fonte, nós vamos trocar". Eu já falei com vários, inclusive da coordenação. Já foi informado para 3 assessores.

Nesse sentido, o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais se propõe quanto à sua expansão, bem como novas ações a serem disponibilizadas às escolas com SRM, em efetivo funcionamento, como atualização, conversão, apoio complementar e visita técnica (Brasil. MEC. SEESP, 2010). Porém, os professores declaram que, desde a implementação das salas, não receberam novos materiais e nenhuma visita por técnico do MEC foi realizada. Desse modo, com os recursos limitados, os professores se dedicam à confecção de material.

Os professores utilizam recursos de baixo custo, como: papéis, papelão, tampinhas de garrafas, E.V.A. Com esses materiais, são construídos dominós, jogo da memória, caça-palavras, entre outros. A utilização de tecnologia assistiva de baixo custo vem se mostrando eficaz para indivíduos com limitações funcionais, auxiliando a superar as barreiras de mobilidade e comunicação, dessa forma, colaborando para o processo de inclusão escolar (Françani; Simões; Braccialli, 2009).

Assim, cabe salientar que as SRM são uma importante estratégia para o processo de inclusão escolar. Os recursos didáticos, pedagógicos e de acessibilidade que a compõem devem ser utilizados como ferramentas para a plena participação dos alunos público-alvo da educação especial, considerando suas necessidades específicas. Embora as SRM necessitem de atualização e manutenção, os professores buscam, com materiais de baixo custo, suprir esse déficit.

Perfil dos docentes que atuam no atendimento educacional especializado

A formação de professores para a educação especial tem sido alvo de preocupação. Tanto o processo de formação inicial quanto o de formação continuada são importantes, seja para o desenvolvimento profissional, seja

para o processo de inclusão educacional, pois impactam a cultura escolar e influenciam nas tomadas de decisões pedagógicas (Anache *et al.*, 2015). Nesse sentido, constitui-se como fundamental esclarecer quais exigências, em termos de formação, configuram a atuação do professor no AEE. Para isso, recorreremos às orientações legais e políticas que permeiam a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura, aos educandos com necessidades especiais, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996, art. 59, Inciso III).

Para atuar no AEE, definido no artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, "o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (Brasil. MEC. CNE. CEB, 2009, p. 3).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, apresenta algumas definições quanto à formação dos professores especializados em seu artigo 18:

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: (I) - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; (II) - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2001).

Está previsto pelas normativas legais o oferecimento de formação aos professores do AEE (Brasil, 2015; Manaus. CME, 2016). Porém, dos cinco professores pesquisados, dois não têm formação específica para atuar nas SRM, apenas um finalizou o curso específico de AEE e dois professores estão cursando.

Quando perguntados com que frequência a Secretaria promove cursos de atualização/formação, os docentes do AEE relatam que recebem poucas formações da Semed.

P1: Pena que as formações são muito rápidas e na maioria das vezes superficiais. A gente tem muita necessidade de formação, poderiam oferecer mais.

P3: Ano passado não tive nenhuma. Eu tive somente no início do ano, que teve dois dias de formação e durante o ano todinho não tive nenhuma formação.

P5: Normalmente, uma vez por ano. Às vezes, duas. Antigamente, tinham mais formações. Ano passado, eu achei poucas formações.

O estudo de Silva, Tartuci e Deus (2015) também revela o contraponto de que, ao mesmo tempo em que o governo impõe a formação como critério para atuar, ele oferece subsídios insuficientes para que os professores se especializem.

É importante ficar claro que a inclusão não está apenas na teoria, ela deve estar nas salas de aula, e os alunos com deficiência estão lá para aprender. Não basta apenas falar que é uma escola inclusiva, a escola tem que ter condições de atendimento e os professores precisam estar preparados para atender as diversas demandas do processo de inclusão escolar (Oliveira *et al.*, 2015). Aponta-se, assim, para a relevância da formação docente, tendo em vista a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas.

Parceria

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil. MEC, 2008) propõe que, ao longo de todo o processo de escolarização, o AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Os professores das SRM e das salas comuns (SC) relatam as dificuldades em manter a parceria.

P1 (SRM): Eu estou sempre conversando com eles, geralmente são conversas informais.

P2 (SC): Planejamento não, a gente não planeja junto. Mas ela me auxilia nas atividades que eu preciso.

P3 (SRM): Ano passado, eu tinha que vir a tarde para acompanhar. Só que como eu estava em outra escola, eu não tinha esse tempo. Como esse ano eu estou aqui o dia todo, apesar de eu estar em sala de aula também de manhã, mas pelo menos já tem uma possibilidade maior, quando a gente tá em ambiente comum, de eu observar o aluno.

P4 (SC): Eu confesso que eu até sinto falta, a gente não conversa. No planejamento, estava lendo sobre os nossos deveres: de planejar, de conversar. Eu senti falta, porque o meu contato com a pedagoga é mais direto, já com a professora da SRM eu já não tive tanto esse contato. Por exemplo, quando eu estava em sala de aula, ela estava na sala de recursos. Quando eu saía do intervalo, ela já não estava mais na escola.

P5 (SRM): Às vezes, uma ou outra procura alguma orientação. Algumas coisas a gente troca ideias.

P6 (SC): A gente não tem muito contato. São mais conversas informais.

P7 (SRM): A gente tem pouco contato com as professoras. Quando chega algum aluno, eu forneço material, eu explico um pouco, não dá para explicar muita coisa, porque é todo tempo correndo.

P8 (SC): É difícil a gente entrar em contato. Tenho mais com os pais.

P9 (SRM): Dia de sexta-feira, eu tenho que visitar as escolas dos meus alunos da sala de recursos, dos que não são daqui. Os daqui eu já tenho relação todos os dias, não preciso. Só que eu nem vou, porque eu ligo para eles. Os pais que vão lá, dão a folhinha do relatório, eles fazem e enviam para mim. Sem eu ir lá na escola.

P10 (SC): A gente conversa, porque tem coisas que só o professor da sala de recursos consegue realizar.

Ao cruzar as repostas de todos os professores, constata-se que o contato entre eles é muito pequeno, a maioria se reduz a conversas informais. Não há, de fato, parceria para um trabalho em conjunto entre os dois professores.

Além da interlocução com os professores da própria escola, a maior dificuldade, segundo eles, está em manter parceria com os professores daqueles alunos pertencentes às outras escolas. No estudo de Oliveira (2015), também se encontram presentes, entre os depoimentos, docentes que relatam suas dificuldades para atuar junto às demais escolas com os professores das salas comuns.

Turchiello, Silva e Gareschi (2014) nos dizem que é importante que o AEE seja oferecido na própria escola, sempre que possível, pois essa oferta possibilita maior interlocução entre o professor do AEE e os do ensino comum. Essa proximidade beneficia o processo de aprendizagem do aluno, pois o professor do AEE poderá acompanhar ativamente a escolarização desse sujeito, bem como os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados. Além disso, esse profissional poderá atuar, de forma mais efetiva, junto ao professor do ensino comum, oferecendo suporte necessário ao ensino do aluno.

Alves (2006, p. 17) nos relembra que o professor da SRM tem como uma de suas funções a atuação, de forma colaborativa, com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo. Essa atribuição é confirmada na Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil. MEC. CNE. CEB, 2009, Art. 13, Inciso VIII).

Conforme Capellini e Mendes (2007), a literatura estrangeira vem apontando que a colaboração entre professores da educação comum e da especial tem permitido uma reflexão da prática pedagógica e ampliado as possibilidades de melhor atender alunos com deficiência na classe comum, além de proporcionar um desenvolvimento profissional centrado na própria escola.

Sabemos que as frentes de trabalho de cada profissional são distintas, mas estes precisam interagir para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo (Cesarin; Trevisan, 2017, p. 24).

A colaboração entre o professor da educação regular e o do ensino especial é um dos modelos de trabalho colaborativo que vem sendo investigado. O ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre os professores da educação comum e da especial (Machado; Almeida, 2010).

Ao fazer menção à atuação pedagógica com caráter colaborativo, a proposta do AEE apresenta-se como uma ação que possibilita resultados mais imediatos, porque funciona simultaneamente aos fatos ocorridos, possibilitando uma interação mais rápida entre os docentes para a intervenção pedagógica necessária (Braun; Marin, 2016).

Assim, para que o AEE consiga atender à demanda dos alunos da educação especial, é preciso que o professor que atua nas SRM estabeleça comunicação com o professor da sala comum, a fim de obter informações sobre o atendimento ou o retorno das atividades desenvolvidas. Somente por meio dessa parceria e desse trabalho colaborativo os professores poderão desenvolver um planejamento efetivo de acordo com as necessidades de cada aluno.

Considerações finais

Pautando nosso caminho nas políticas públicas de educação inclusiva, a partir do cenário da educação especial e do Brasil frente à Política Educacional Inclusiva, discorreremos sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais na construção de contextos inclusivos para o atendimento educacional especializado aos educandos com autismo. Sendo assim, com base nos resultados desta pesquisa, podemos constatar alguns aspectos.

A solicitação de laudo clínico ainda é presente no sistema educacional, havendo uma contradição entre a legislação nacional e a municipal.

Os critérios de atendimento e organização ficam a cargo do professor. Com relação aos materiais, o uso do computador para execução de jogos foi o mais citado pelos professores. A fala dos professores também retrata a falta de manutenção e atualização dos materiais recebidos. Assim, a utilização de tecnologia assistiva de baixo custo é um meio para suprir essa carência de recursos.

Apesar de a oferta de formação aos professores estar prevista nos textos legais, dos cinco professores pesquisados, dois deles não têm formação específica para atuar nas SRM, apenas um finalizou o curso específico de AEE e dois professores estão cursando.

Quanto às parcerias, os professores das SRM relatam como acontece e quais as dificuldades em manter a articulação pedagógica com os professores das salas comuns. Os professores das classes comuns também reafirmam essa lacuna na parceria, reduzida somente a conversas informais.

Os elementos problematizados neste estudo explicitam compreensões de que o processo de inclusão, por meio do AEE, perpassa pela organização e pelo funcionamento das SRM, revelando, entretanto, que, mesmo após dez anos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), esse atendimento ainda enfrenta muitas dificuldades.

Apesar dos avanços legais e da expansão de pesquisas na área da educação especial, garantir a efetivação de uma política de inclusão com

uma educação de qualidade para todos, inclusive aos alunos com autismo, depende de ações eficientes do sistema de ensino e pressupõe vencer inúmeros desafios.

Para a modificação da atual realidade das escolas da rede municipal de Manaus, seria interessante tomar como foco a formação de professores, com base no trabalho colaborativo e na reorganização do espaço-tempo do AEE. Além disso, a legislação municipal deve ser adequada à federal quanto à exigência de laudo médico, visto que a sua obrigatoriedade denota imposição de barreiras, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.

Para que a inclusão escolar, além do educando com autismo, se realize de fato, é necessário esforço coletivo, de modo que o sistema de ensino, a escola, desde a gestão, os professores, a família e os estudiosos se envolvam e acreditem nesse processo. Acreditar no potencial humano é uma bandeira dos direitos humanos, levando em conta o sujeito global, e não somente a sua deficiência.

Os sistemas de ensino devem se propor a conhecer seus profissionais, sua formação acadêmica e específica, quais suas concepções de ensino e suas reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem. Assim, torna-se condição importante para o pleno desenvolvimento da inclusão escolar a garantia de uma política efetiva de formação docente, tanto inicial quanto continuada, a todos os professores que atuam no AEE e que atendam às necessidades educacionais dos alunos conforme proposto nos textos legais.

É importante também destacar que um dos pontos frágeis desta pesquisa é que, apesar de a amostra ser representativa, o número total de professores ouvidos ainda é pequeno, podendo não representar a totalidade regional.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

Referências

ALVES, D. O. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANACHE, A. A. et al. Formação de professores para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do

estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Bauru: ABPEE, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1988.

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. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

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.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF: MEC/Seesp, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 05 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). *Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). *Manual de orientação: programa de implementação de salas de recursos multifuncionais*. Brasília, DF: MEC, Seesp, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do atendimento educacional especializado. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BRITO, A. R.; VASCONCELOS, M. M. de. Transtornos do espectro autista. In: MAIA, H. (Org.). *Necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. (Coleção Neuroeducação, 3).

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a Inclusão Escolar. *Educere et Educare Revista de Educação*, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CARDOSO, C. R.; TARTUCI, D. O funcionamento do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais e a atuação docente. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2013. p. 3307-3320.

CENTRAL FOR DISEASES CONTROL AND PREVENTION (CDC). *Dados e estatística sobre transtorno do espectro do autismo*. 2019. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>>. Acesso em 12 dez. 2019.

CESARIN, M. M.; TREVISAN, P. F. F. O atendimento educacional especializado (AEE): ações para incluir. In: PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (Org.). *Atendimento educacional especializado: estado da arte*. Santa Maria, SC: UFSM, 2017.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva. In: CARVALHO, M. B. W. B.; COSTA, V. A.; MIRANDA, T. G. (Org.). *Educação básica, educação superior e inclusão escolar: pesquisas, experiências e reflexões*. Niterói: Intertexto, 2012. p. 23-34.

COSTA, V. A. Educação inclusiva, teoria e produção do conhecimento: desafios à arte da práxis docente. In: MENDES, E. G.; CIA, F. (Org.). *Inclusão escolar e o atendimento educacional*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p. 29-39.

COSTA, V. A. Educação e formação: inclusão na escola pública. *Revista Entreideias*. Salvador, v. 4, n.1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

COSTA, V. A.; LEME, E. S. Educação inclusiva no Brasil: aspectos políticos, sociais e humanos. In: COSTA, V. A.; SEGURA, R. V. (Org.). *Educação inclusiva na América Latina: políticas, pesquisas e experiências*. Niterói: Intertexto, 2016, p.21-41.

CROCHÍK, J. L. Atitudes a respeito da educação inclusiva. *Revista Movimento*. Niterói, n. 7, p. 19-38, maio 2003.

CROCHÍK, J. L. (Coord.). *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria dos Direitos Humanos, 2011.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação?. In: SILVA, A. M.; COSTA, V. A. (Org.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015. p. 23-53.

FRANÇANI, C. O.; SIMÕES, E. M.; BRACCIALLI, L. M. P. Tecnologia assistiva: desenvolvimento de recursos de baixo custo. *Revista Ciência em Extensão*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 108, 2009.

GARRIDO, J. Questionando a medicalização de crianças com dificuldade de escolarização: o estado da arte da produção acadêmica sobre o tema nas áreas de educação, medicina e psicologia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais...Caxambu: ANPEd, 2009*. p. 1-6.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GRANDO, R. C. *O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática*. São Paulo: Unicamp, 2001.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAZZERI, C. *Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino*. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para a educação inclusiva. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação do Município de Manaus (CME). Resolução n. 011/CME/2016. Institui novos procedimentos e orientações para educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. *Diário Oficial do Município de Manaus*. Manaus, 13 jun. 2016, v. 17. n. 3929.

MARQUEZAN, R. A Educação inclusiva no paradigma emergente. In: MATOS, M. A. de S. (Org.). *Educação especial, políticas públicas e inclusão: desafios da prática e contribuições da pesquisa no NEPPD/FACED/UFAM*. Manaus: Vitória, 2012.

MATOS, M. A. S. *Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública*. Manaus: Edua, 2013.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out./dez. 2016.

OLIVEIRA, I. A. et al. A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da Rede Municipal de Belém. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial*. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

OLIVEIRA, R. M. G. Inclusão escolar: articulação entre sala de ensino regular e atendimento educacional especializado no município de Imperatriz, MA. In: COSTA, V. A. (Org.). *Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2015.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 24, n. 4, p. 465-482, out./dez. 2018.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: recursos pedagógicos e comunicação aumentativa e alternativa*. Brasília, DF: MEC, Seesp; Fortaleza: UFC, 2010.

SCHMIDT, C. *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SERODIO, S. C. F.; STEINLE, M. C. B. A importância da organização do espaço para atender o aluno do 1º ano do ensino fundamental de nove anos. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 16.; SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 6., 2015. Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2015. p. 127-142.

SILVA, I. K. O.; MORAIS II, M. J. O. Desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental. *Revista Holos*, Natal, v. 5, ano 27, p. 153-164, out./dez. 2011.

SILVA, M. R.; TARTUCI, D.; DEUS, D. C. M. A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás e a ressignificação de saberes docentes. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GARESCHI, T. Atendimento educacional especializado. In: SILUK, C. P. (Org.). *Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica*. Santa Maria, RS: UFSM, 2014.

Recebido em 12 de fevereiro de 2020.

Aprovado em 15 de dezembro de 2020.



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

Elementos fundamentais para o *design* de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática*

Gisele Silva Araújo^{I, II}

Manoel Osmar Seabra Junior^{III, IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4033>

Resumo

Os jogos digitais como recursos de tecnologia assistiva têm apresentado significativos resultados em meio à educação inclusiva, no que se espera de estímulos e respostas nas intervenções pedagógicas com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Neste estudo, o objetivo foi identificar e analisar os elementos fundamentais, apontados pela literatura nacional e internacional, para o *design* de jogos digitais com o foco no treino de competências e na aquisição de novas habilidades por estudantes com autismo. Trata-se de uma revisão sistemática de literatura (fruto de uma dissertação de mestrado), delineada em três etapas: planejamento; condução e sistematização; e análise qualitativa dos dados. As buscas, realizadas com o suporte de protocolos de planejamento, condução, categorização e checagem, nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), *Educational Resources Information Center* (Eric), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Scopus e Library Information Science Technology* (Lista), possibilitaram selecionar 20 estudos. Destes, foram extraídos 62 potenciais elementos, distribuídos nas categorias:

* O artigo é resultado de pesquisa de mestrado de ARAÚJO, G. S. *Educação e transtorno do espectro autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais*. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

^I Universidade Estadual Paulista (Unesp). Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <gisele.araujo@unesp.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2064-7509>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Estadual Paulista (Unesp). Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <m.seabra@unesp.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8429-2180>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil.

Processamento Sensorial; Disfunção Motora; Deficiência Cognitiva; Autorregulação; e Interação Social. Com base na análise de conteúdo, concluiu-se que a mera inserção de jogos digitais na vida de estudantes com autismo não é suficiente para oportunizar o treino de competências e a aquisição de novas habilidades, necessárias à sua inclusão educacional e social, mais do que isso, é preciso planejar jogos na perspectiva do *codesign*, considerando as especificidades e as características universais do autismo.

Palavras-chave: autismo; educação inclusiva; jogos.

Abstract

Key elements for the designing of digital games focused to train competencies and abilities of autistic-spectrum-disorder students: a systematic review

Digital games, as assistive technology resources, have shown significant results for inclusive education in respect to stimuli and responses in the pedagogical interventions with Autism Spectrum Disorder students. This study aims to identify and analyze what, according to Brazilian and international literature, are key elements to design digital games focused on helping students with autism to train competencies and develop new skills. This is a systematic literature review (derived from a master's thesis), outlined in three stages: planning; guidance and systematization; and qualitative data analysis. Searches were conducted in the following databases: Latin American and Caribbean Health Sciences Literature (Lilacs), Educational Resources Information Center (Eric), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus e Library Information Science Technology (Lista), using protocols for planning, guiding, categorizing, and checking; which led to the selection of 20 studies. From this selection, 62 potential elements were extracted and grouped into the following categories: Sensory Processing; Motor Dysfunctions; Cognitive Disabilities; Self-regulation; and Social Interaction. The content analysis revealed that merely inserting digital games in the lives of students with autism is insufficient for the competent training and acquisition of new skills, which are in turn necessary for their educational and social inclusion. Furthermore, games need to be planned from a co-design perspective, considering the specificities and universal characteristics of autism.

Keywords: autism; games; inclusive education.

Resumen

Elementos fundamentales para el diseño de juegos digitales enfocados en el entrenamiento de competencias y habilidades de estudiantes con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática

Los juegos digitales como recursos de tecnología asistiva han presentado resultados significativos en el marco de la educación inclusiva, resultado esperado de estímulos y respuestas en las intervenciones pedagógicas con estudiantes con trastorno del espectro autista. En este estudio, el objetivo fue identificar y analizar los elementos fundamentales, según la literatura nacional e internacional, para el diseño de juegos digitales enfocados en el entrenamiento de competencias y en la adquisición de nuevas habilidades de estudiantes con autismo. Se trata de una revisión sistemática de literatura (resultado de una disertación de maestría) desarrollada en tres etapas: planificación, manejo y sistematización; y análisis cualitativo de los datos. Las búsquedas fueron realizadas con el apoyo de protocolos de planificación, manejo, categorización y revisión, en las bases de datos: Literatura Latinoamericana y del Caribe en Ciencias de la Salud (Lilacs); Educational Resources Information Center (ERIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Scopus y Library Information Science Technology (Lista), posibilitando seleccionar 20 estudios. De estos fueron extraídos 62 elementos potenciales distribuidos en las categorías: Procesamiento Sensorial, Disfunción Motora, Deficiencia Cognitiva, Autorregulación e Interacción Social. A partir del análisis de contenido, se concluye que la mera inserción de juegos digitales en la vida de estudiantes con autismo no es suficiente para propiciar el entrenamiento de competencias y la adquisición de nuevas habilidades, necesarias para su inclusión educativa y social, más que eso, es preciso planear juegos en la perspectiva del codiseño, considerando las especificidades y las características universales del autismo.

Palabras clave: autismo; educación inclusiva; juegos.

Introdução

De acordo com o Censo Escolar, o número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino regular tem se elevado nos últimos anos (Brasil. Inep, 2016, 2017, 2018), provocando em professores e gestores educacionais a busca frequente pela formação continuada em diferentes especializações, como a lato e a stricto sensu, com a necessidade de conhecer para intervir nas variáveis de comunicação, comportamento e interação desses estudantes.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012) tem contribuído para responder as problematizações de como vincular e possibilitar a interação desses discentes em sala de aula e em

diferentes ambientes, com atividades diversas e estimulantes situadas no conjunto das disciplinas escolares. O avanço nas respostas desses problemas e nas garantias sociais de direitos é reflexo da elevada procura por meios educacionais e terapêuticos almejados pelos pais.

A realidade educacional para os estudantes com TEA traz reflexões quanto ao processo de inclusão escolar e à elaboração de recursos pedagógicos com o foco nas especificidades e nas características universais de alunos com autismo. Segundo Santarosa e Conforto (2015), as escolas precisam conhecer os meios para criar uma sociedade inclusiva e, assim, concretizar ações para acessibilidade e usabilidade em relação aos produtos e serviços ofertados nessas instituições. Nesse sentido, no paradigma do *design* universal, Alves *et al.* (2014) buscaram, em pesquisa com crianças com TEA, compreender os jogos com acessibilidade e esse universo de adaptação e equiparação de meios e oportunidades no âmbito escolar que esse tipo de jogo pode possibilitar.

Para entender, estabelecer vínculos, interagir e identificar *feedbacks* no processo de ensino desse aluno, é necessário que o professor e os demais atores do ambiente escolar saibam reconhecer o campo de especificidades e características universais do estudante com autismo – uma vez que esses dados são reconhecidos, os profissionais envolvidos podem tanto estabelecer planos de ensino individualizados quanto ter o intuito de vislumbrar a inclusão escolar desses alunos com estímulos e ambientes adequados e assertivos.

Diante dessa premissa, e para que haja avanços nos procedimentos educacionais e terapêuticos voltados ao TEA, é necessário que se compreenda o que se tem como resultados no campo de especificidades e características universais, no que tange às realidades estudadas em meios nacionais e internacionais, proposta deste estudo de Revisão Sistemática de Literatura (RSL). O que se apresenta hipoteticamente é que há um campo avançado de evidências, que devem ser reunidas como recomendações e como protocolo para o desenvolvimento e para a intervenção com jogos digitais que não estão acessíveis aos estudantes com TEA; eles são preparados para o uso pelos profissionais envolvidos com a atuação direta com esses discentes. Para essas hipóteses levantadas, o estudo busca evidências quanto aos jogos digitais e suas influências, para que se possa recomendar formas de pensar, programar, desenvolver, adaptar e aplicar jogos que colaborem para o ensino desse público.

Stendal, Balandin e Molka-Danielsen (2011) constataram que o universo virtual pode transmitir regras e conceitos abstratos ao usar experiências práticas em detrimento de palavras para explicar o significado. Nesse meio virtual, o usuário pode ser desafiado em situações recorrentes e com diferentes graus de exigências, fato que este estudo buscará evidenciar a partir do objetivo de identificar e analisar elementos fundamentais, apontados pela literatura nacional e internacional, para compor jogos digitais para o treino de competências e a aquisição de novas habilidades por estudantes com autismo.

Procedimento metodológico

O procedimento metodológico¹ deste estudo, de abordagem qualitativa, envolveu a RSL, partindo das recomendações de Biolchini *et al.* (2005), Kitchenham (2004) e Prisma² (Moher *et al.*, 2015), sendo delineado em três etapas: *i*) planejamento; *ii*) condução e sistematização; e *iii*) análise qualitativa dos dados.

Na etapa de planejamento, especificamente para a avaliação do protocolo, foram incorporados os protocolos de Biolchini *et al.* (2005) e Kitchenham (2004), como também o recurso de revisores *expert*, proposto por Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014), com o objetivo de minimizar o viés no processo de busca e possibilitar a checagem dos dados encontrados – recurso também utilizado na etapa de condução e sistematização para a checagem das inclusões e exclusões dos estudos primários.

O protocolo elaborado para essa RSL envolveu as seguintes questões de pesquisa: quais são os elementos fundamentais para compor jogos digitais para estudantes com autismo? Quais desses elementos possibilitam o treino de competências e a aquisição de novas habilidades por parte desses alunos? Questões que foram respondidas a partir do objetivo de identificar quais elementos as literaturas nacional e internacional apontam como fundamentais para a composição de jogos digitais, para o treino de competências e para a aquisição de novas habilidades por estudantes com autismo. Para atingir esse objetivo, as palavras-chave (descritores) compreenderam: autismo, Asperger, ambientes digitais, educação especial, educação inclusiva, *games*, jogo, tecnologias móveis, tecnologias *touch*, autismo, *special education*, *inclusive education*, *inclusion* e *Autism Spectrum Disorder (ASD)*, vinculadas com os operadores booleanos AND e OR. Nessa revisão, priorizaram-se os artigos completos nos idiomas espanhol, inglês, italiano e português, publicados de 2006 a 2016, nas bases de dados Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Lilacs), *Educational Resources Information Center (Eric)*, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, *Scopus* e *Library Information Science Technology* (Lista).

Em relação aos critérios de seleção, priorizou-se incluir os estudos que apresentaram: *i*) elementos fundamentais para compor jogos digitais para estudantes com autismo; *ii*) elementos fundamentais de jogos digitais empregados para dar suporte a esses alunos em salas de aula de educação especial na perspectiva da educação inclusiva; *iii*) elementos fundamentais de jogos digitais no que tange ao treino de competências e à aquisição de novas habilidades; e *iv*) análise de jogos digitais aplicados a estudantes com autismo. Por outro lado, foram excluídos estudos não publicados como artigos completos e aqueles que apresentaram ou definiram elementos fundamentais para compor jogos digitais não relacionados a alunos com autismo. Também foram descartados os estudos que não atingiram o mínimo de 5.0 pontos no protocolo de critérios de qualidade – composto para selecionar apenas estudos que tiveram seus resultados validados, métodos bem descritos e elementos fundamentais bem definidos. Na etapa de condução e sistematização, aplicamos o protocolo descrito anteriormente, resultando no *flow diagram* a seguir.

¹ Este estudo é um recorte de uma pesquisa maior (dissertação de mestrado), a qual objetivou “desenvolver um protocolo para criação/adaptação de jogos digitais para o treino de competências e aquisição de novas habilidades de estudantes com Transtornos do Espectro Autista” (Araújo, 2018, p. 10). Este manuscrito retrata, especificamente, a etapa 1 da referida pesquisa.

² Os Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises (Prisma) consistem em um *checklist* com 27 itens e um *flow diagram*, com o objetivo de auxiliar pesquisadores a melhorarem o relato das revisões sistemáticas.

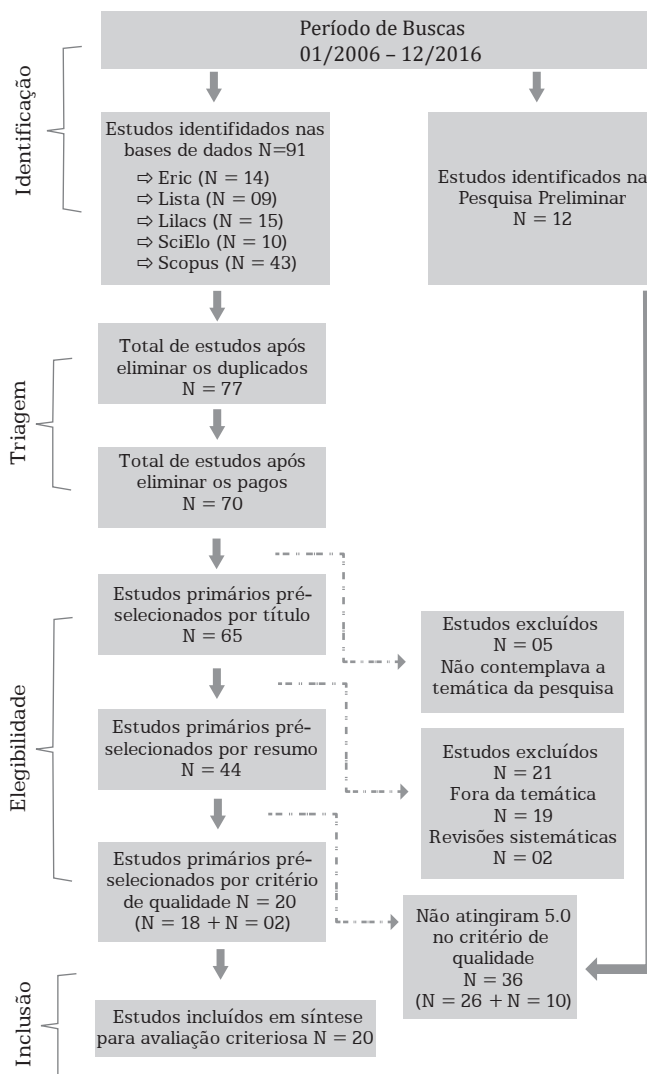


Figura 1 – *Flow diagram* de coleta dos estudos primários

Fonte: Elaboração própria com base em Moher *et al.* (2015).

Após a coleta dos dados dos estudos primários, ocorreu a pré-análise, compreendida como a organização do conteúdo dos estudos coletados. Segundo Bardin (2016, p. 125), “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. A primeira atividade dessa etapa consistiu na leitura “flutuante”, ou seja, o conteúdo do material foi lido e relido diversas vezes até que as “impressões e orientações” tornaram claros os elementos presentes nas investigações (Bardin, 2016, p. 126). Uma vez realizada a leitura flutuante, o conteúdo foi organizado em quadros de análise com os itens representativos de cada estudo³.

³ Dos 20 estudos coletados, 4 estavam em língua portuguesa e os outros 16 em língua inglesa. Para melhor compreensão do leitor, optou-se por inserir as informações nos quadros em língua portuguesa. Os textos, em sua língua original, podem ser acessados por meio das referências ao fim do artigo.

Resultados

Para melhor compreensão e leitura, os dados são apresentados em duas seções: *Distribuição e frequência dos estudos coletados*, que compreende a análise destes por bases de dados, ano, método empregado, área, tecnologia adotada, distribuição espacial e string, por meio de oito gráficos; e *Recomendações*.

Distribuição e frequência dos estudos coletados

O Gráfico 1 apresenta a distribuição e a frequência dos estudos coletados entre a pesquisa preliminar e a RSL. Nota-se que, dentre os 103 pré-selecionados, apenas 20 foram elegíveis para a análise. No que tange à distribuição e frequência de estudos coletados por ano (Gráficos 2 e 3), observa-se que, na segunda metade do período pesquisado, houve aumento daqueles publicados na temática investigada. Dos 20 estudos analisados, 75% foram publicados entre os anos de 2012 e 2016. Dos cinco estudos publicados entre o período de 2006 a 2011, apenas um era de instituição brasileira; ao passo que, dos 15 do segundo período, 4 eram brasileiros e 11 de diferentes nacionalidades. Interpreta-se que, à medida que a Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012), a qual impõe o direito do acesso à educação e ao ensino profissionalizante a todo estudante com autismo, foi sendo instituída no Brasil, no âmbito da sala de aula, elevou-se a necessidade de estudos acerca das tecnologias digitais, com o objetivo de incluir, socialmente e educacionalmente, esses alunos. O declínio de estudos analisados de 2015 para 2016 relaciona-se ao número elevado de descarte pelos critérios de qualidade aplicados.

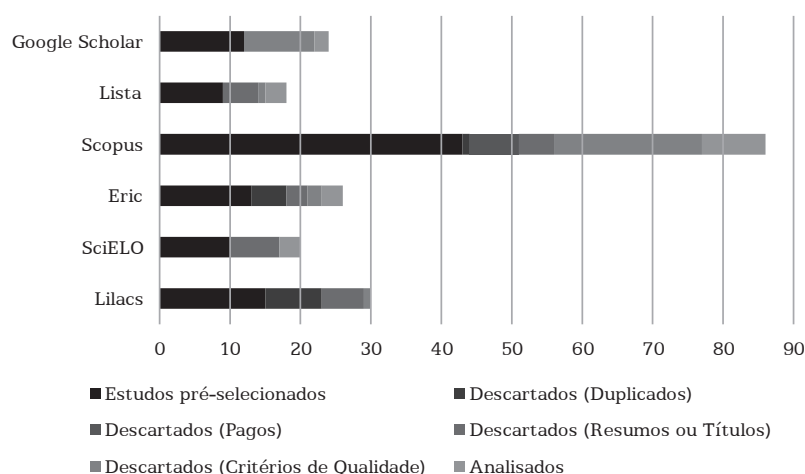


Gráfico 1 – Frequência de estudos coletados entre a pesquisa preliminar e a RSL

Fonte: Elaboração própria.

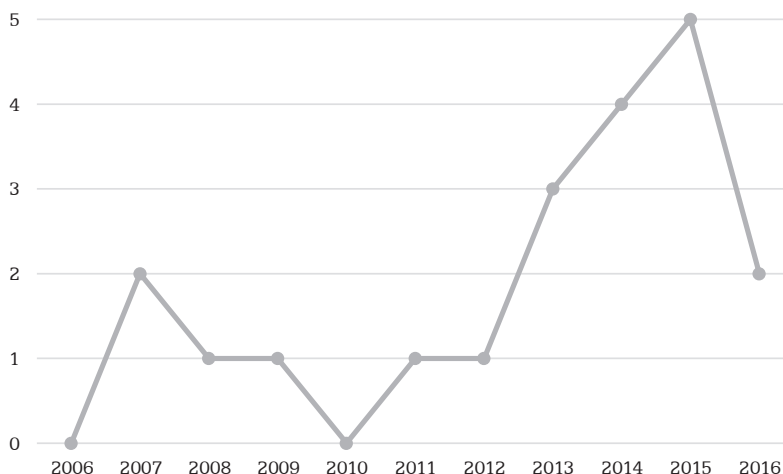


Gráfico 2 – Frequência de estudos coletados por ano

Fonte: Elaboração própria.

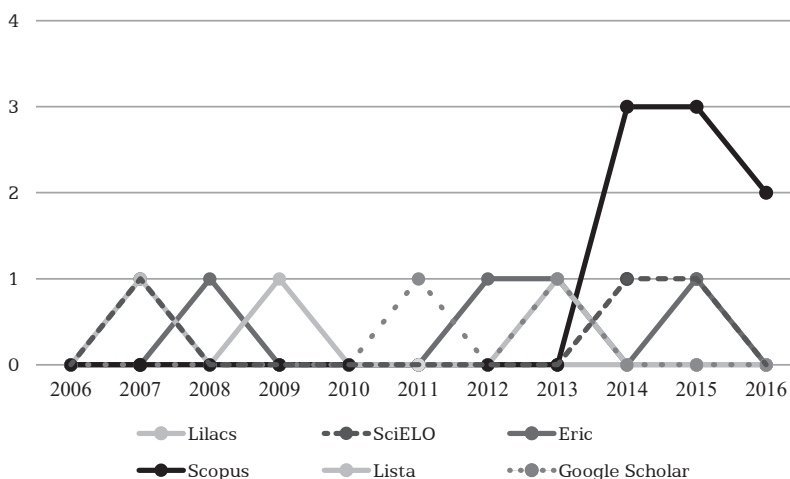


Gráfico 3 – Frequência de estudos coletados por ano e base de dados

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 4 demonstra que 55% dos estudos tiveram por delineamento o método qualitativo, já o Gráfico 5 apresenta 16 áreas diferentes que publicaram estudos referentes à temática da pesquisa. É interessante perceber que, embora se trate de uma investigação na área da educação inclusiva, os estudos encontrados relativos a essa área são publicados por diversas subáreas que tratam de educação em diferentes aspectos e somam 25% dos estudos coletados. Constatase a hegemonia da Ciência da Computação quando o assunto em questão envolve tecnologia – ainda que seja uma tecnologia educacional, esta área concentrou sozinha 25% dos estudos publicados. No todo, verifica-se que, ainda que o número de estudos seja baixo, existe um movimento de 11 áreas

diferentes convergindo para um objetivo comum, o de trabalhar jogos digitais considerando as especificidades dos estudantes com autismo.

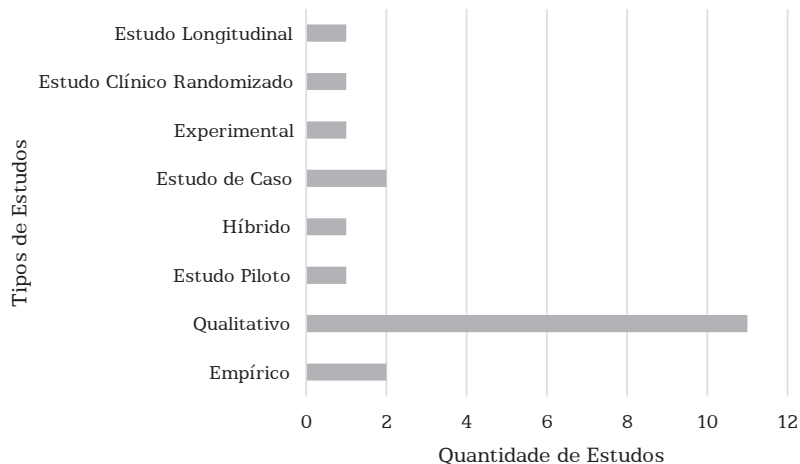


Gráfico 4 – Frequência de métodos/tipos de estudos

Fonte: Elaboração própria.

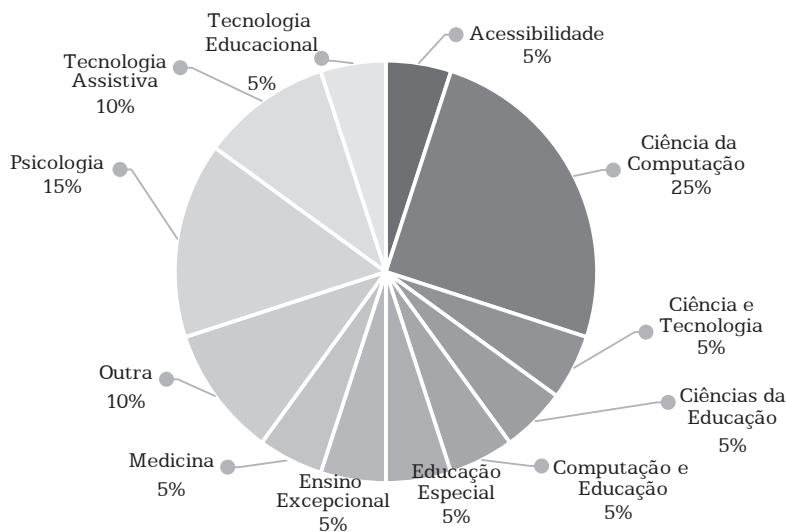


Gráfico 5 – Frequência de estudos coletados por área

Fonte: Elaboração própria.

Quanto aos recursos tecnológicos utilizados, no Gráfico 6 é possível perceber que 60% dos estudos adotaram tecnologias como recurso *touch*, apontando fortes indícios de que é possível trabalhar a interação por meio do toque físico entre humano e máquina, nesse caso, dispositivos *touch*, para a promoção da interação de crianças com TEA. Em relação à distribuição geográfica (Gráfico 7), entre os países que mais se destacam na produção de

estudos na temática analisada, está em 1º lugar o Brasil, em 2º lugar os Estados Unidos da América, em 3º lugar (com dois estudos cada) Reino Unido, Portugal e Espanha e em 4º lugar (com um estudo cada) Turquia, Taiwan, Malásia, Grécia, França, Filipinas e Austrália. Em uma análise superficial, a maior parte dos estudos coletados é de origem americana, porém concentrados em apenas dois países em um continente formado por 35 países. Na Europa, apesar de possuir menor número em estudos, existe uma distribuição espacial maior em relação aos encontrados na América. O Gráfico 8 apresenta a distribuição e frequência de descritores. A *string* que mais retornou resultados foi *Autism AND Games*, alcançando o total de 15 estudos dos 18 analisados.

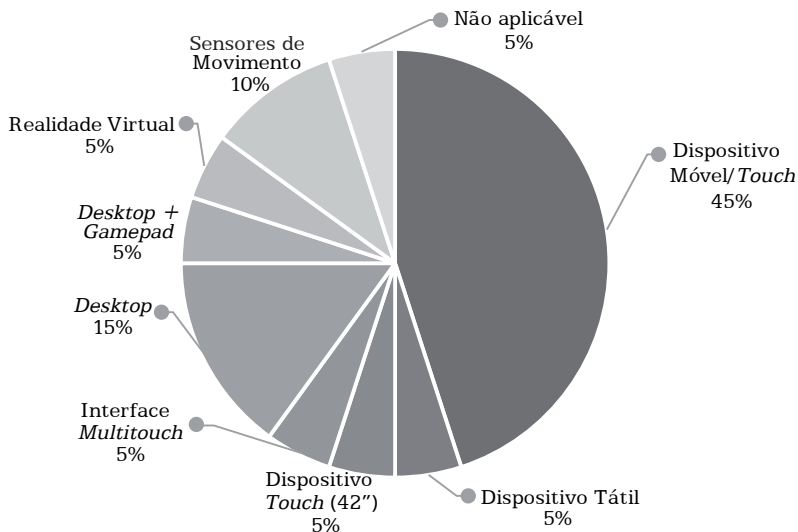


Gráfico 6 – Frequência de recursos tecnológicos

Fonte: Elaboração própria.



Gráfico 7 – Frequência de estudos coletados/países

Fonte: Elaboração própria.

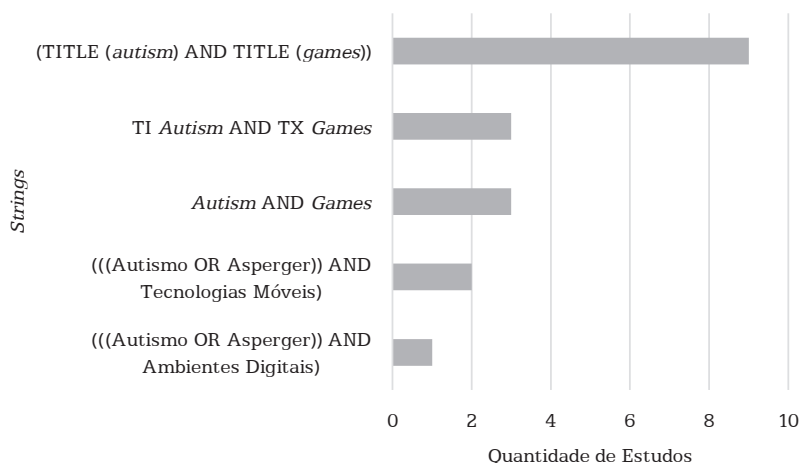


Gráfico 8 – Distribuição e frequência de descritores

Fonte: Elaboração própria.

Recomendações

Emergiram, a partir da análise dos itens representativos dos estudos coletados, dois grandes temas: *i*) jogos digitais como recursos de tecnologia assistiva; e *ii*) elementos técnicos para a composição de jogos digitais a estudantes com autismo.

O Quadro 1 apresenta os itens representativos dos estudos analisados na temática “Jogos digitais como recursos de tecnologia assistiva”. Em síntese, foram encontrados dez estudos distribuídos entre 2007 e 2015, com 66 participantes envolvidos, entre crianças e adolescentes, a maior parte diagnosticada com autismo. Os objetivos variaram entre os limites da interação tecnológica, interação social, usabilidade, aplicabilidade dos jogos de recursos de *touch* e sensores em relação ao desenvolvimento de habilidades de pessoas com autismo. O tipo de estudo predominante foi o qualitativo.

Já o Quadro 2 apresenta os itens representativos dos estudos analisados na temática “Elementos técnicos para a composição de jogos digitais a estudantes com autismo”. Em síntese, foram encontrados dez estudos, distribuídos entre 2007 e 2016. Participaram deles aproximadamente 150 pessoas, entre crianças e adolescentes com autismo, pais e profissionais entrevistados. Os objetivos variaram entre desenvolver e implementar jogos digitais no trabalho terapêutico com crianças com TEA, propor padrões colaborativos e adotar o *codesign* para o desenvolvimento de jogos digitais voltados às especificidades dessas crianças. A maior parte dos estudos adotou o método qualitativo.

Até aqui, a análise dos itens representativos do tema “Jogos digitais como recursos de tecnologia assistiva” nos mostrou que o uso de jogos

digitais com estudantes com autismo possibilita, principalmente, a aquisição de novas habilidades de interação social e o treino de competências emocionais. Por outro lado, os estudos agrupados no tema “Elementos técnicos para a composição de jogos digitais a estudantes com autismo” nos indicam que para o uso de jogos digitais com esses alunos, no que tange ao treino e à aquisição de novas habilidades, é necessário que padrões de colaboração e iniciativas de *codesign* sejam implementados no desenvolvimento desses jogos.

Quadro 1 – Itens representativos do tema: jogos digitais como recursos de tecnologia assistiva

(continua)

Autor/ano	Objetivos	Participantes	Tipo de estudo	Resultados
Pellanda e Demoly (2014)	Preparar um quadro teórico para suportar uma pesquisa empírica que usa as tecnologias <i>touch (iPad)</i> com o objetivo de mobilizar cognitiva e afetivamente sujeitos portadores de patologias cognitivas, principalmente autismo.	2 crianças com TEA.	Revisão de literatura e Intervenção.	O <i>iPad</i> é um dispositivo concreto para afetar e ser afetado, no que implica pensar que o objeto técnico como o <i>iPad</i> constitui um dispositivo de afecção.
Santarosa e Conforto (2015)	Discutir os limites e as possibilidades da configuração tecnológica em apoiar processos de inclusão escolar e digital na rede pública brasileira de ensino.	3 estudantes com TEA dos anos iniciais da educação básica em processo de alfabetização.	Pesquisa qualitativa.	O comportamento refratário dos sujeitos em relação ao <i>laptop</i> educacional pode ser justificado pelos problemas de acessibilidade tecnológica associada ao dispositivo móvel; interface pouco amigável, de difícil compreensão pelo grau de abstração e pela complexidade do sistema operacional.

(continuação)

Autor/ ano	Objetivos	Participantes	Tipo de estudo	Resultados
Passerino e Santarosa (2007)	Identificar padrões de interação social quando mediados como forma de promover a interação social em pessoas com autismo.	4 estudantes (diferentes níveis de TEA).	Pesquisa qualitativa.	O uso de ambientes digitais como instrumentos de mediação da interação social mostrou-se importante para o desenvolvimento de sujeitos com autismo, que apresentaram melhorias ao longo da pesquisa na qualidade da sua interação. No entanto, a mera inserção da tecnologia não se mostrou suficiente para promover essas mudanças.
Serret <i>et al.</i> (2014)	Verificar a usabilidade do <i>game JeStiMulE</i> (quanto à adaptabilidade, eficácia e eficiência) em um grupo heterogêneo de autistas.	33 crianças e adolescentes com TEA.	Estudo piloto.	Os resultados indicaram que o <i>game JeStiMulE</i> parece ser uma ferramenta promissora para ensinar o reconhecimento da emoção para crianças com autismo.
Christinaki, Vidakis e Triantafyllidis (2014)	Apresentar um jogo educativo em computador para um único jogador, especialmente concedido para crianças gregas do pré-escolar.	Crianças com TEA.	Pesquisa qualitativa.	As intervenções com tecnologia fornecem uma reação positiva com técnicas alternativas de interação e a aceitação da tecnologia está altamente relacionada com o estado emocional do indivíduo e com as configurações do jogo.

Autor/ ano	Objetivos	Participantes	Tipo de estudo	Resultados
Cruz <i>et al.</i> (2011)	Promover, por meio da criação de um mundo virtual (projeto Tax Bem), a inclusão de estudantes com Perturbação do Espectro Autista.	Crianças com TEA.	Metodologia híbrida.	A diversidade foi um dos aspectos inovadores do Tax Bem. A análise e a avaliação do desempenho individual e coletivo potencializam a todos os estudantes o desenvolvimento de meta-competências.
Lorenzo, Pomares e Liedó (2013)	Incluir ambientes virtuais no contexto educacional como ferramenta de suporte na intervenção educacional de estudantes com Síndrome de Asperger.	20 estudantes com TEA.	Qualitativo-observacional experimental-quantitativo.	Os estudantes com Síndrome de Asperger, por meio de estratégias visuais, como o ambiente virtual, o planejamento altamente estruturado e as tarefas de suporte repetitivas, podem melhorar a aquisição de funções executivas e habilidades sociais.
Li <i>et al.</i> (2012)	Explorar os efeitos da aplicação da aprendizagem baseada em jogos com sensores de movimento com crianças com autismo.	3 crianças com TEA.	Estudo de caso e quase experimental.	Os participantes possuem atitudes positivas em relação à aplicação de jogos com sensor de movimentos que visem ao treinamento da integração sensorial.

(conclusão)

Autor/ano	Objetivos	Participantes	Tipo de estudo	Resultados
Özen (2015)	Desenvolver habilidades de interação social entre pares (irmãos) a partir de <i>games</i> em dispositivo <i>touch</i> .	6 crianças (3 crianças com TEA e seus respectivos irmãos).	Experimental (delineamento de sujeito único).	A partir do planejamento, é possível que crianças com autismo, acompanhadas de seus irmãos e com o auxílio de <i>games</i> , possam aprender a usar novas habilidades de interação social.
Lindsey-Glenn e Gentry (2008)	Examinar o uso de duas tecnologias assistivas como sistema de suporte visual para auxiliar um aluno com Transtorno do Espectro Autista na aquisição de vocabulário e de novas habilidades.	1 estudante com TEA.	Estudo de caso.	A combinação de tecnologia assistiva, como suportes visuais, com práticas de leitura eficazes proporcionou uma experiência de alfabetização bem-sucedida. O participante ampliou seu vocabulário com 23 novas palavras.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 2 – Itens representativos do tema: elementos técnicos para a composição de jogos digitais

(continua)

Autor/ano	Objetivos	Participantes	Tipo de estudo	Resultados
Eder et al. (2016)	Desenvolver um jogo móvel interativo para crianças com TEA.	Crianças com TEA.	Pesquisa qualitativa.	O <i>game</i> “ <i>Fill me App</i> ” como ferramenta complementar conseguiu manter a atenção das crianças com autismo. Os pesquisadores compreenderam que o jogo personalizável é promissor em termos de eficiência e usabilidade.

Autor/ ano	Objetivos	Participantes	Tipo de estudo	Resultados
Kamaruzaman <i>et al.</i> (2016)	Propor uma nova abordagem de exploração para a aprendizagem de crianças com autismo grave, a partir de <i>serious games</i> , com foco específico no jogo móvel.	Crianças com TEA grave.	Pesquisa qualitativa.	O nível de desenvolvimento dos participantes aumentou depois do envolvimento com o <i>serious games</i> . O ambiente de aprendizagem móvel ampliou a motivação das crianças.
Aresti-Bartolome e Garcia-Zapirain (2015)	Avaliar a interação entre as crianças com TEA e os terapeutas, usando jogos e tecnologia <i>eye tracking</i> .	20 crianças com autismo e 20 crianças neurotípicas.	Estudo clínico randomizado.	As novas tecnologias permitem criar ambientes adaptados às necessidades de cada criança, para uma possível reabilitação cognitiva.
Bernardini, Porayska-Pomsta e Smith (2014)	Apresentar a concepção e a implementação de um <i>serious games</i> construído para ajudar crianças com autismo a adquirirem e praticarem habilidades de comunicação social.	29 crianças com TEA.	Pesquisa qualitativa.	Os resultados, ainda que experimentais, relativos à eficácia do agente com base em uma avaliação do <i>serious games</i> , mostraram tendências encorajadoras.
Alves <i>et al.</i> (2014)	Apresentar e avaliar o protótipo de um <i>serious games</i> que propõe melhorar as habilidades de reconhecimento facial e emocional de crianças com TEA.	11 crianças com TEA; 11 pais; 1 professor; 2 terapeutas; 2 terapeutas ocupacionais; 3 fonoaudiólogos.	Pesquisa qualitativa.	O medo, o desgosto e a surpresa foram as emoções mais complexas para as crianças reconhecerem. A tecnologia do <i>iPad</i> é um recurso que proporciona resultados positivos para a qualidade de vida de crianças com autismo.

(continuação)

Autor/ ano	Objetivos	Participantes	Tipo de estudo	Resultados
Klipper (2013)	Discutir o uso e a integração de <i>apps</i> e jogos digitais em bibliotecas públicas para crianças com necessidades especiais.	Crianças com TEA.	Pesquisa qualitativa.	A grande maioria de <i>apps</i> e jogos digitais que são produzidos ao público em geral, a partir de estratégias de mediação, pode ser utilizada para trabalhar com crianças com autismo.
Davis et al. (2007)	Objetivo do estudo longitudinal: apresentar e discutir o progresso de um <i>software</i> interativo adaptativo (<i>TouchStory</i>) para crianças com autismo no contexto das narrativas (proto-narrativas).	Estudo preliminar: 18 crianças com TEA. Estudo longitudinal: 12 crianças (10 com TEA).	Estudo preliminar seguido de estudo longitudinal.	O <i>software</i> é capaz de identificar os aspectos das narrativas, com as quais as crianças com autismo têm mais dificuldade.
Silva, Raposo e Suplino (2015)	Propor padrões de colaboração para servir como guia para o desenvolvimento de aplicações colaborativas para dispositivos <i>multitouch</i> projetados para pessoas com autismo.	5 jovens com TEA.	Pesquisa qualitativa.	A interação na interface <i>multitouch</i> e nos aspectos considerados nos padrões de colaboração proposta permitiu que os usuários se envolvessem em uma experiência atraente. Aqueles que apresentaram maior dificuldade aprenderam a pedir ajuda mediante as expressões interativas. Os resultados indicaram a importância de oferecer um <i>software</i> colaborativo <i>multitouch</i> .

Autor/ano	Objetivos	Participantes	Tipo de estudo	Resultados
Boyd <i>et al.</i> (2015)	Explorar como a tecnologia assistiva pode ser usada para apoiar as relações sociais, mesmo sem a intervenção de adultos, em crianças com TEA.	8 crianças com TEA.	Pesquisa empírica.	A tecnologia assistiva cooperativa, incluindo <i>videogames</i> , pode apoiar o desenvolvimento de habilidades sociais em diferentes níveis de intimidade entre os jogadores.
Francis, Balbo e Firth (2009)	Investigar o <i>codesign</i> de tecnologia assistiva digital (com e) para pessoas com distúrbios cognitivos, autismo e Síndrome de Asperger.	7 psicólogos com experiência em TEA.	Pesquisa qualitativa.	O potencial dessas tecnologias pode beneficiar um déficit específico de um usuário por meio de um discreto aparelho móvel. Há a necessidade do <i>codesign</i> .

Fonte: Elaboração própria.

Com base nesses primeiros resultados, aprofundou-se a análise no conteúdo geral dos estudos, de forma que emergiram do primeiro grande tema seis subtemas, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Recomendações emergidas a partir dos estudos analisados

(continua)

Tema: Jogos digitais como recursos de tecnologia assistiva	
Subtema	Recomendações
Dispositivo concreto para tocar	Autorreconfiguração.
	Toque para estimular a interação.
Padrões de acessibilidade e usabilidade	Animação.
	Delimitação espacial.
	Reforço sonoro positivo.
	Suporte visual.
	Estímulo a regras.
	Toque para estimular a interação.

(conclusão)

Tema: Jogos digitais como recursos de tecnologia assistiva	
Subtema	Recomendações
Estratégias para a interação social	Skills (utilização de objetos ou frases prontas para o estímulo de comunicação e interação).
	Personagens da vida real para reconhecimento de emoções.
	Estímulos a habilidades motoras.
	Integração sensorial (elementos visuais em cores frias).
	Treino de competências sociais.
	Ambiente personalizável.
Apoio de integração sensorial	Integração sensorial (ações físicas).
Treino de atividades de vida diária	Estímulo à cooperação.
	Ambiente personalizável.
Apoio visual para treino de competências	Suporte visual.
Tema: Elementos fundamentais para a composição de jogos digitais	
Subtema	Recomendações
Instruções técnicas	Ambiente personalizável.
	Jogos com finalidade.
	Ambiente personalizável.
	Ambiente personalizável.
	Estímulo visual.
	Estímulo sonoro.
	Tempo de <i>feedback</i> .
	Ambiente personalizável.
	Reforço sonoro positivo.
Padrões de colaboração	Estratégias de colaboração.
Equipe	Estratégias de colaboração.
	<i>Codesign</i> – envolver a criança com autismo na concepção do jogo.

Fonte: Elaboração própria.

No que tange às potenciais recomendações para a extração efetiva dos elementos, consideramos: *i*) recomendações, orientações, estratégias ou diretrizes relacionadas ao treino de competências e à aquisição de novas habilidades por estudantes com autismo; *ii*) experiências aprendidas relatadas pelos autores, no caso dos estudos com evidências empíricas; e *iii*) esclarecimentos que pudessem ser relacionados a soluções computacionais, mas que não fossem restritos a uma plataforma de interação.

Com base nas recomendações norteadoras, extraíram-se 108 potenciais recomendações, qualificadas em: *i*) elementos – recomendações de elementos para criação/adaptação de jogos digitais; *ii*) plataformas – recomendações de plataformas para trabalhar determinadas especificidades; *iii*) estratégias – recomendações de ações para aplicações para o mediador ou entre pares; e *iv*) planejamento – recomendações para o planejamento do desenvolvimento de jogos digitais a estudantes com autismo.

Essas recomendações foram distribuídas de acordo com sua natureza em sete campos de especificidades e características universais dos estudantes com autismo: Processamento Sensorial; Disfunção Motora; Estimulação/Motivação; Deficiências Cognitivas; Autorregulação; Linguagem/Comunicação; e Interação Social. A partir das recomendações, originaram-se também três campos de natureza: Customização, *Codesign* e Ambiente Físico.

Das 108 potenciais recomendações extraídas, 77 foram consideradas de elementos; 7 de plataforma; 12 de estratégias; e 12 para o planejamento dos jogos digitais. Após a sistematização das recomendações entre os campos, identificaram-se elementos e estratégias análogas que poderiam ser combinadas em uma única recomendação. Assim, todas as recomendações foram normalizadas para evitar duplicidade, de forma que o número delas foi reduzido para 62, apresentadas no Gráfico 9.

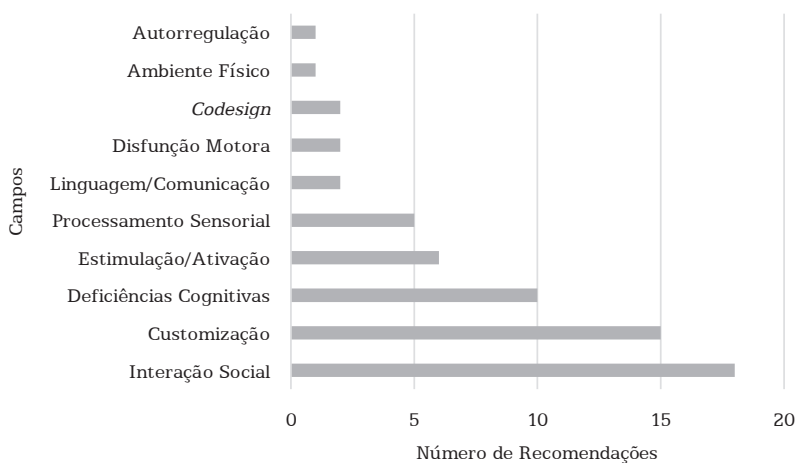


Gráfico 9 – Distribuição das recomendações consolidadas por campo/categoria

Fonte: Elaboração própria.

Análise qualitativa dos dados

Nesta seção, apresenta-se a análise qualitativa das recomendações relacionadas em campos/categorias, extraídos dos estudos investigados.

No campo "Processamento Sensorial", a partir de três estudos, cinco recomendações foram normalizadas. Li *et al.* (2012), com base em monitoramento cardíaco e observação da concentração de três estudantes com TEA enquanto participavam de jogos com sensores de captação de movimento, recomendaram plataformas, como o recurso *Kinect* da *Microsoft®*, para o auxílio na promoção da integração sensorial do aluno com autismo.

Quanto à categoria "Hipersensibilidade", quatro elementos foram apontados. Serret *et al.* (2014), em um estudo piloto com 33 estudantes com autismo em diferentes níveis de gravidade, recomendaram estímulos visuais, táteis e auditivos, de acordo com a característica do discente, para o treino de defesas táteis. Por outro lado, Christinaki, Vidakis e Triantafyllidis (2014) apontaram que uma *interface* com estímulos visuais em cores frias, como em escala de cinza, podia fornecer a alguns estudantes conforto visual para a realização de atividades digitais.

No campo "Disfunção Motora", duas recomendações foram extraídas. Santarosa e Conforto (2015) apontaram como principal elemento para promoção da concentração de estudantes com autismo a delimitação espacial em jogos digitais em dispositivo *touch*. Jogos analógicos, por exemplo, facilmente permitem que as crianças derrubem as peças no chão e esse imprevisto fora do espaço de atuação podia mudar completamente o foco da atenção do aluno com autismo. Em jogos digitais, esses incidentes podem ser minimizados por meio de grades guias para conduzir o encaixe das peças, conforme Davis *et al.* (2007). Ao mesmo tempo, na categoria Somatodispraxia, essas recomendações trabalham o treino da coordenação motora fina com o controle da mão e o esquema corporal (Whitman, 2015).

Em relação ao campo "Estimulação", extraíram-se de dez estudos seis recomendações. A primeira, de acordo com Alves *et al.* (2014), Boyd *et al.* (2015), Davis *et al.* (2007), Klipper (2013), Santarosa e Conforto (2015) e Silva, Raposo e Suplino (2015), é o uso de *feedbacks*, sejam eles sonoros e/ou visuais, como reforçadores – esse estímulo motiva os estudantes com autismo. Entretanto, ainda que o aluno cometa algum "erro" na execução da tarefa no jogo, ele não deverá ser penalizado, uma vez que isso o levaria à frustração e o desmotivaria a continuar com a tarefa. A segunda recomendação relaciona-se aos níveis de dificuldade dos jogos. Os estudos indicam que esses níveis devem ser dos mais simples para os mais complexos, uma vez que iniciar por um nível complexo desmotivaria o aluno a continuar a atividade. O ideal é que, conforme esses estudantes vão vencendo determinadas barreiras, os níveis sejam alterados de acordo com suas necessidades de aprendizagem (Alves *et al.*, 2014; Aresti-Bartolome; Garcia-Zapirain, 2015; Bernardini; Porayska-Pomsta; Smith, 2014; Özen, 2015; Silva; Raposo; Suplino, 2015). A terceira recomendação foi apontada por Alves *et al.* (2014) e Klipper (2013). Para os autores, instruções sobre como executar cada nível do jogo devem ser elaboradas por meio de vídeo modelagem ou textos; o recurso visual vai depender das habilidades dos estudantes. Pistas visuais, textuais ou sonoras também são interessantes

para sinalizar o desempenho do aluno, esse quarto elemento foi apresentado por Alves et al. (2014) e Boyd *et al.* (2015). Já Klipper (2013) apontou como quinto elemento o uso de imagens chamativas e, por fim, Davis *et al.* (2007) e Francis, Balbo e Firth (2009) reiteram que os recursos utilizados para auxiliar a “Motivação” de estudantes com autismo devem ser customizáveis, pois cada aluno responderá de forma diferente a esses estímulos.

No campo “Deficiências Cognitivas”, de sete estudos extraíram-se dez recomendações, sendo que: quatro estavam relacionadas a “Deficiências Cognitivas”; quatro a “Competências Emocionais”; e duas à “Deficiência em Metacognição”. Recomendação de três elementos e de uma plataforma. Aresti-Bartolome e Garcia-Zapirain (2015), a partir de um estudo clínico randomizado com 20 crianças com autismo e 20 crianças neurotípicas (grupo controle), recomendaram que os dispositivos *touch* com treino de varredura ocular podem auxiliar na reabilitação cognitiva de pessoas com autismo. Eder et al. (2016), ao desenvolver um jogo “plástico” para crianças com autismo, concluíram que as aplicações devem ser amigáveis, com uma lógica de jogo compreensível, considerando a necessidade e as habilidades dos estudantes com autismo. Christinaki, Vidakis e Triantafyllidis (2014) apontaram que o contraste de cores (preto e branco) pode ajudar a manter o foco e a atenção na atividade que está sendo realizada, priorizando a aprendizagem. Davis *et al.* (2007) afirmaram que, para crianças que tenham déficit cognitivo, as atividades implementadas em jogos devem ser sistemáticas e pensadas de acordo com a necessidade do estudante.

No campo “Competências Emocionais”, quatro elementos foram recomendados por três estudos. Serret *et al.* (2014), para o treino de reconhecimento de emoções, recomendaram que se insiram exemplos de expressões nos jogos. Bernardini, Porayska-Pomsta e Smith (2014) e Christinaki, Vidakis e Triantafyllidis (2014) confirmaram essa recomendação, mas acrescentaram que esse reconhecimento deve começar com emoções básicas, como feliz, triste, irritado e surpreso; as instruções devem ser claras e coesas; e recomendaram descrever cada sentimento pictoricamente com tons claros no contorno. O estudo de Christinaki, Vidakis e Triantafyllidis (2014) indicou três níveis de treino para o reconhecimento das emoções.

Na categoria “Metacognição”, encontramos duas recomendações. Para Ozen (2015), uma forma de generalizar as habilidades que os estudantes apresentam em um campo para outro é planejar as funcionalidades dos objetos, as atividades a serem implantadas em jogos digitais e o uso desses jogos na vida diária desses alunos. Para o autor, os jogos devem ter funcionalidade e sempre devem ser relacionados às habilidades que esses estudantes já tenham, para que as dificuldades sejam trabalhadas.

Apenas um estudo recomendou claramente uma plataforma para o campo “Autorregulação”. Pellanda e Demoly (2014), mediante uma investigação que observou a relação de duas crianças com dispositivo *touch* e as operações que estas realizaram ao tocá-lo em busca da atividade que as satisfazia, concluíram que o uso de tal dispositivo concreto é viável não apenas para afetar o modo como essas crianças se relacionam com o ambiente, mas também para auxiliá-las a se autorregularem.

No que tange ao campo “Linguagem/Comunicação”, Santarosa e Conforto (2015) recomendaram o emprego de imagens e sons como apoio ao desenvolvimento do simbolismo. Bernardini, Porayska-Pomsta e Smith

(2014) indicaram o uso de avatares como suporte visual para apoiar a criança com autismo no entendimento sobre linguagem e comportamento não verbais com o próximo.

No campo "Interação Social", foram extraídas 20 recomendações, sendo a maioria classificada como "Estratégias" que não se resumem a técnicas, mas a ações que o professor pode ter ao aplicar jogos para a aquisição de habilidades sociais. As recomendações abrangeram as categorias "Interação Social", "Colaboração" e "Integração Social".

Os estudos de Bernardini, Porayska-Pomsta e Smith (2014), Ozen (2015), Passerino e Santarosa (2007) e Silva, Raposo e Suplino (2015) deixaram claro que apenas planejamento de atividades, recursos e reforçadores não são suficientes para trabalhar habilidades sociais com estudantes com autismo. Para os pesquisadores, os mediadores exercem papel fundamental ao planejar estratégias para a aplicação desses jogos.

Na categoria "Colaboração", o estudo de Silva, Raposo e Suplino (2015) propôs quatro padrões de colaboração a partir da pesquisa realizada com cinco jovens com autismo. Ainda no campo "Interação Social" na categoria "Integração Social", Santarosa e Conforto (2015) recomendaram o uso de dispositivo *touch* como um instrumento para a integração social de estudantes com TEA.

No campo "Customização", foram recomendados elementos que deveriam ser customizáveis e presentes em todos os campos. Em síntese, os estudos de Boyd et al. (2015), Christinaki, Vidakis e Triantafyllidis (2014), Cruz et al. (2011), Davis et al. (2007), Eder et al. (2016), Lindsey-Glenn e Gentry (2008) e Silva, Raposo e Suplino (2015) recomendaram que os suportes visuais implementados nos jogos digitais devem ser pensados a partir dos interesses dos estudantes; a manipulação de peças deve ser intuitiva e o tamanho deve ser apropriado; os excessos de estímulos e informações merecem atenção cuidadosa, não devem ser exageradas, por outro lado, devem ser claras e adequadas; e, por fim, o respeito à singularidade de cada aluno é essencial no desenvolvimento desses jogos. Dos estudos de Alves et al. (2014), Boyd et al. (2015), Eder et al. (2016), Klipper (2013) e Ozen (2015), extraíram-se recomendações no que tange a sons, áudio, imagens, arquitetura, número de peças e temporizadores. Os autores recomendam que esses elementos sejam pensados tomando como base as necessidades das crianças, mas, para que isso se efetive no contexto familiar e/ou da sala de aula, é necessário que eles, além de estarem presentes, sejam configuráveis, para que professores, pais e mediadores possam configurar esses recursos de acordo com a necessidade e as atividades que a criança irá desenvolver no dia.

No campo "Codesign", as recomendações foram relacionadas ao desenvolvimento dos jogos digitais, especificamente ao planejamento. As especificidades e as características dos estudantes com autismo em diversos contextos devem ser consideradas e, para isso, conversas regulares com pais, professores e pessoas próximas são indispensáveis, conforme recomendam Aresti-Bartolome e Garcia-Zapirain (2015), Eder et al. (2016), Francis, Balbo e Firth (2009), Kamaruzaman et al. (2016) e Lorenzo, Pomares e Liedó (2013).

Por fim, o último campo relatado é o "Ambiente Físico", apenas uma recomendação foi extraída e diz respeito à organização do ambiente em

que ocorrerá a aplicação do jogo. Para Alves *et al.* (2014), deve ser levado em consideração o ambiente em que a criança está inserida no momento em que realizará as atividades com os jogos. Um ambiente calmo e bem iluminado possibilita melhor interação entre a criança e o jogo, porém isso pode ser para um grupo determinado, já que outras talvez precisem de um ambiente mais estimulante ou com pouca claridade para realizarem suas atividades com calma e confiança.

Com base nas recomendações extraídas dos estudos analisados, elaborou-se um *flow diagram* (Figura 2) com a síntese delas.

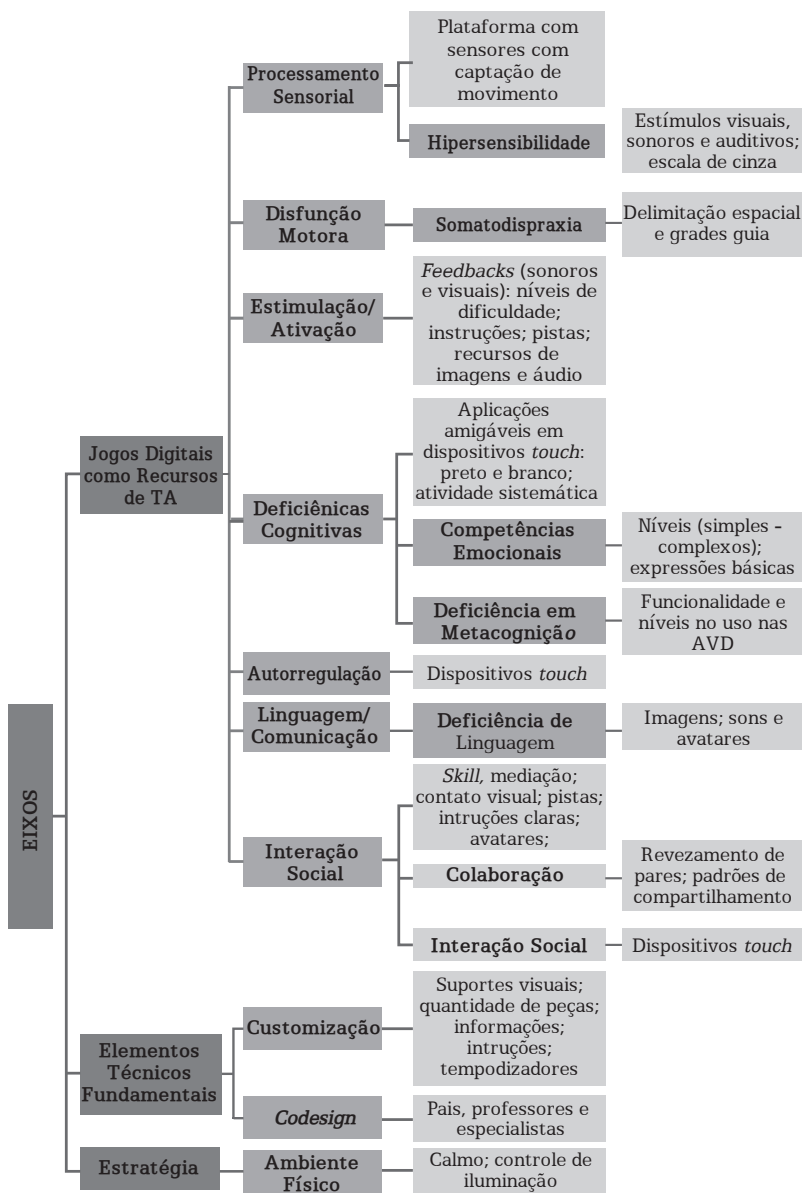


Figura 2 – *Flow diagram* das principais recomendações

Fonte: Elaboração própria.

Nota: AVD – Atividades de Vida Diária

Conclusão

Os criteriosos processos envolvidos nesta investigação de RSL extraíram 20 estudos científicos de alta qualificação, o que exigiu extensiva análise e procedimentos para identificar 62 potenciais elementos fundamentais que puderam responder ao problema de pesquisa e delinear seus objetivos quanto aos critérios para os jogos digitais ao TEA. Esses dados possibilitaram uma configuração mais abrangente quanto aos aspectos de treinamento de habilidades e competências dos estudantes com autismo diante de jogos digitais, de maneira que podem até mesmo contribuir com aqueles que trabalham no processo de adaptação de jogos e recursos analógicos, mediante a apropriação dos elementos distribuídos nas categorias: Processamento Sensorial; Disfunção Motora; Deficiência Cognitiva; Autorregulação; e Interação Social.

Pode-se inferir que a contribuição principal deste estudo de RSL está nas recomendações do *flow diagram*, que possibilitam compreender que os jogos digitais não são e não devem ser selecionados ou adquiridos por modismos tecnológicos ou por meros estímulos obtidos em diferentes jogos oferecidos comercialmente. A partir da organização demonstrada na Figura 2, há todo um contexto de elementos a serem considerados e respeitados diante do processo de e para o desenvolvimento de jogos digitais voltados ao TEA, ou mesmo para a sua seleção e aquisição. Isso posto, remete-se a uma aproximação definitiva desses alunos com o universo lúdico e prazeroso que o jogo incita, para uso pedagógico e/ou terapêutico.

Tendo como base essas recomendações, considera-se que os jogos digitais, quando planejados, exercem potenciais relações com o treino de competências do campo emocional e sensorial e com a aquisição de novas habilidades no campo motor e social por estudantes com autismo. Entretanto, a mera inserção de jogos planejados na vida social e educacional desses alunos não é suficiente, mais do que isso, as recomendações demonstram que é necessário o emprego de estratégias por professores, mediadores e pais para um uso benéfico desses jogos, envolvendo um planejamento de acordo com as necessidades e as habilidades de cada estudante e, para que isso seja possível, uma forma eficaz é pensar o desenvolvimento desses jogos na perspectiva do *codesign*.

Agradecimentos

Este trabalho contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – “Código de Financiamento 001”. Processo: 1836048.

Referências

ALVES, A. G. et al. Jogos digitais acessíveis na inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades: desenvolvendo e avaliando um jogo sob a perspectiva do design universal. In: SEMINARIO NACIONAL DE INCLUSAO DIGITAL

(SENID), 3., 2014, Passo Fundo. *Anais...* Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280945042_Jogos_digitais_acessiveis_na_inclusao_de_alunos_com_deficiencias_transtornos_globais_do_desenvolvimento_e_altas_habilidades_desenvolvendo_e_avaliando_um_jogo_sob_a_perspectiva_do_design_universal>. Acesso em: 10 jul. 2017.

ARAÚJO, G. S. *Educação e transtorno do espectro autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais*. 2018. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

ARESTI-BARTOLOME, N.; GARCIA-ZAPIRAIN, B. Cognitive rehabilitation system for children with autism spectrum disorder using serious games: a pilot study. *Bio-Medical Materials and Engineering*, Clifton, VA, v. 26, n. 1, p. 811-824, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDINI, S.; PORAYSKA-POMSTA, K.; SMITH, T. J. ECHOES: an intelligent serious game for fostering social communication in children with autism. *Information Sciences*, [S. l.], v. 264, n. 20, p. 41-60, Apr. 2014.

BIOLCHINI, J. et al. *Systematic review in software engineering*. Rio de Janeiro: Systems Engineering and Computer Science Department/UFRJ, 2005. Technical Report RT-ES 679/05.

BOYD, L. E. et al. Evaluating a collaborative iPad game's impact on social relationships for children with autism spectrum disorder. *ACM Transactions on Accessible Computing*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1-21, 2015.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2016*. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018*. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CHRISTINAKI, E.; VIDAKIS, N.; TRIANTAFYLLIDIS, G. A novel educational game for teaching emotion identification skills to preschoolers with autism diagnosis. *Computer Science and Information Systems*, Novi Sad, v. 11, n. 2, p. 723-743, 2014.

CRUZ, C. et al. Projeto "Tax Bem": um ambiente virtual colaborativo para alunos com perturbação do espectro autista. *Indagatio Didactica*, Aveiro, v. 3, n. 2, p. 1-12, jun. 2011.

DAVIS, M. et al. The narrative construction of our (social) world: steps towards an interactive learning environment for children with autism. *Universal Access in the Information Society*, [Heidelberg], v. 6, n. 2, p. 145-157, Aug. 2007.

EDER, M. S. et al. Fill Me App: an interactive mobile game application for children with autism. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, Wien, v. 10, n. 3, p. 59-63, 2016.

FRANCIS, P.; BALBO, S.; FIRTH, L. Towards co-design with users who have autism spectrum disorders. *Universal Access in the Information Society*, [Heidelberg], v. 8, n. 3, p. 123-135, July 2009.

KAMARUZAMAN, N. N. et al. Engaging children with severe autism in learning Al-Quran through the serious game. *Indian Journal of Science and Technology*, Chennai, v. 9, n. 40, p. 1-8, Oct. 2016.

KITCHENHAM, B. *Procedures for performing systematic reviews*. Keele: Keele University, 2004. Joint Technical Report.

KLIPPER, B. Apps and autism. *American Libraries*, Chicago, v. 44, n. 6, p. 36-39, July 2013.

LI, K. H. et al. The effects of applying game-based learning to webcam motion sensor games for autistic students' sensory integration training. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, Adapazari, v. 11, n. 4, p. 451-459, Oct. 2012.

LINDSEY-GLENN, P. F.; GENTRY, J. E. Improving vocabulary skills through assistive technology: Rick's story. *Teaching Exceptional Children Plus*, Arlington, v. 5, n. 2, p. 1-11, Nov. 2008.

LORENZO, G.; POMARES, J.; LIEDÓ, A. Inclusion of immersive virtual learning environments and visual control systems to support the learning of students with Asperger syndrome. *Computers & Education*, [New York], v. 62, p. 88-101, Mar. 2013.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F. P. Atributos teórico-metodológicos da revisão sistemática das pesquisas empíricas em educação em educação especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p. 105-126.

MOHER, D. et al. *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement*. [S. l.], 2015. Available in: <<http://www.prisma-statement.org/>>. Access in: 10 Dec. 2016.

ÖZEN, A. Effectiveness of siblings-delivered iPad game activities in teaching social interaction skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, [S. l.], v. 15, n. 5, p. 1-17, Oct. 2015.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. M. C. Interação social no autismo em ambientes digitais de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 54-64. 2007.

PELLANDA, N. M. C.; DEMOLY, K. R. A. As tecnologias touch: corpo, cognição e subjetividade. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 69-89, jun. 2014.

SANTAROSA, L. C. M.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtorno do espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 4, p. 349-366, out./dez. 2015.

SERRET, S. et al. Facing the challenge of teaching emotions to individuals with low and high-functioning autism using a new Serious game: a pilot study. *Molecular Autism*, [London], v. 5, n. 37, p. 1-17, July 2014.

SILVA, G. F. M.; RAPOSO, A.; SUPLINO, M. Exploring collaboration patterns in a multitouch game to encourage social interaction and collaboration among users with autism spectrum disorder. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, [Dordrecht], v. 24, n. 3, p. 149-175, June 2015.

STENDAL, K.; BALANDIN, S.; MOLKA-DANIELSEN, J. Virtual worlds: a new opportunity for people with lifelong disability? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 80-83, Mar. 2011.

WHITMAN, T. L. *O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensório-motor e perspectivas biológicas*. São Paulo: M. Books, 2015.

Recebido em 9 de dezembro de 2019.

Aprovado em 21 de dezembro de 2020.



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

A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfenas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados

Ronaldo André Lopes^{I,II}

Guilherme Henrique Gomes da Silva^{III,IV}

Eric Batista Ferreira^{V,VI}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.3961>

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que buscou compreender o alcance da Lei de Cotas na Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), com base na análise de dados de estudantes ingressantes em 2018. Esse alcance foi medido pela taxa de ocupação das vagas destinadas a estudantes público-alvo da Lei de Cotas e por simulações quanto a um possível cenário de como as vagas seriam ocupadas na ausência dessa ação afirmativa. Os resultados mostram que as vagas destinadas a estudantes público-alvo da Lei de Cotas não foram preenchidas em sua totalidade, apresentando menores taxas de ocupação nas categorias reservadas para aqueles egressos da rede pública de ensino autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Ademais, as simulações realizadas evidenciam que, sem a Lei de Cotas, estes últimos teriam sido os estudantes menos incluídos nessa universidade em 2018, principalmente aqueles com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo. O estudo reforça a importância da manutenção da Lei de Cotas e aponta para a necessidade de que se desenvolvam ações institucionais para ampliar a abrangência do processo seletivo da instituição

^I Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Alfenas, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <ronaldo-1109@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-7215-7101>>.

^{II} Graduado em Matemática pela Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Alfenas, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Alfenas, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <guilherme.silva@unifal-mg.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-4166-2663>>.

^{IV} Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Rio Claro, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). Alfenas, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <eric.ferreira@unifal-mg.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-3361-0908>>.

^{VI} Doutor em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Lavras, Minas Gerais, Brasil.

para um maior contingente de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Palavras-chave: ação afirmativa; impacto social; sistema de cotas.

Abstract

The Quota Law and the admission of students of under-represented groups to the Federal University of Alfnas

This paper presents the findings of a research on the scope of the Quota Law (Lei de Cotas) in the Federal University of Alfnas (Unifal-MG), based on a data analysis of the student enrollment for 2018. This reach was measured through the occupancy rate of seats reserved for affirmative action students and through simulations speculating how they would be filled if not for the Quota Law. Results show that some seats reserved to affirmative action students were left vacant, with lower occupancy rates in categories reserved to black, brown and indigenous alumnus from public schools. Furthermore, simulations show that, if not for the Quota Law, the latter would have had even less access to the University in 2018, especially those with per-capita income below 1.5 minimum wages. The study reinforces the importance of continuing this affirmative action and points out the need to develop institutional initiatives to expand the scope of the institution's admission process to a larger contingent of self-declared black, brown and indigenous students.

Keywords: affirmative action; quota system; social impact.

Resumen

La Ley de Cuotas y el acceso a la Universidade Federal de Alfnas por parte de estudiantes pertenecientes a grupos subrepresentados

Este artículo presenta los resultados de una investigación que buscó comprender el alcance de la Ley de Cuotas en la Universidade Federal de Alfnas (Unifal-MG), a partir del análisis de datos de estudiantes que ingresaron en el 2018. Este alcance se midió por la tasa de ocupación de las plazas asignadas a estudiantes público objetivo de la Ley de Cuotas y mediante simulaciones en cuanto a un posible escenario de cómo se ocuparían las vacantes en ausencia de esta acción afirmativa. Los resultados muestran que las vacantes destinadas a los estudiantes destinatarios de la Ley de Cuotas no se cubrieron en su totalidad, presentando menores tasas de ocupación en las categorías reservadas para los egresados de la red de educación pública autodeclarados negros e indígenas. Además, las simulaciones realizadas muestran que, sin la Ley de Cuotas, estos últimos

habrían sido los estudiantes menos incluidos en esta universidad en el 2018, especialmente aquellos con renta per cápita inferior a 1,5 salarios mínimos. El estudio refuerza la importancia de mantener la Ley de Cuotas y señala la necesidad de desarrollar acciones institucionales para ampliar el alcance del proceso de selección de la institución a un contingente mayor de estudiantes autodeclarados negros e indígenas.

Palabras clave: acción afirmativa; impacto social; sistema de cuotas.

Introdução

No Brasil, a expansão das vagas no ensino superior vem seguindo uma tendência mundial de crescimento, como indicam os relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tais relatórios apontam que, em 2001, havia pouco mais de 3 milhões de matrículas em cursos superiores no Brasil. Em 2017, esse número ultrapassou a marca de 8.200.000 matrículas (Brasil. Inep, 2019). Entretanto, uma circunstância amplamente debatida desde o início desse período de expansão é que, mesmo com um importante crescimento no número de vagas, o acesso a esse nível de ensino ainda não ocorre de forma social e racialmente igualitária. Em muitos casos, candidatos brancos e provenientes de famílias com melhores condições socioeconômicas acabam ocupando a maioria das vagas, principalmente em cursos considerados mais prestigiados e em universidades mais concorridas (Morosini; Franco; Segenreich, 2011; Oliveira; Silva, 2019; Silva, 2016). Movimentos sociais levaram muitas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, principalmente as públicas, a adotarem políticas de ações afirmativas para enfrentarem essa situação. Segundo Silva (2017, p. 822), as ações afirmativas se associam ao desenvolvimento de

[...] princípios que buscam combater a discriminação a partir da instituição de normas e critérios diferenciados para o acesso a determinados bens ou serviços por indivíduos pertencentes a grupos específicos, na maioria das vezes vulneráveis, possuindo como pano de fundo um ideal de equidade de acesso, independentemente da origem étnica, racial, social ou de gênero dos indivíduos.

Em 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foram pioneiras ao utilizarem ações afirmativas em seu processo seletivo, reservando parte de suas vagas para estudantes egressos de escolas públicas e autodeclarados pretos, pardos e indígenas (Oliveira; Silva, 2019). No ano seguinte, a Universidade de Brasília (UNB) também seguiu esse caminho, tornando-se a primeira IES da rede federal de ensino a adotar critérios diferenciados para o acesso a seus cursos de graduação (Silva, 2016).

Em 2012, as ações afirmativas no ensino superior foram consideradas constitucionalmente legais pelo Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro. No mesmo ano, o governo federal aprovou a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, que garante a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de todos os cursos em IES públicas federais¹ e em escolas de ensino técnico e médio de sua rede para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos (EJA) (Brasil, 2012). Dentro desse percentual, metade das vagas é destinada para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio *per capita* e metade para estudantes de escolas públicas, independentemente da renda familiar. Nos dois casos, é considerado o percentual mínimo correspondente ao total de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas no estado onde a instituição se localiza, de acordo com o censo demográfico mais recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2012). Além disso, desde 2016, a Lei nº 13.409 incluiu a reserva de vagas para pessoas com deficiência (Brasil, 2016), que também considera aspectos relacionados à autodeclaração racial e à renda. Na Figura 1, destacamos a distribuição das vagas segundo a Lei de Cotas:

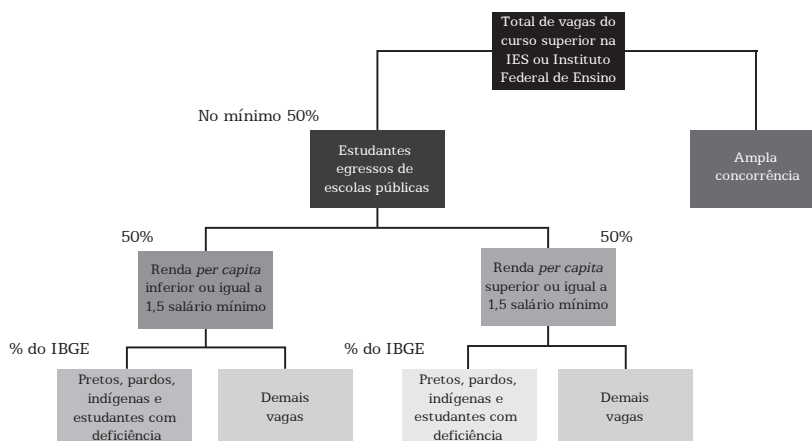


Figura 1 – Distribuição das vagas segundo a Lei das Cotas

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012).

Embora não existam leis específicas em todos os estados brasileiros direcionadas ao tema, as IES públicas estaduais também utilizam políticas afirmativas de ingresso, como a reserva de vagas, o recrutamento de estudantes, a bonificação na nota do processo seletivo para estudantes pertencentes a grupos sub-representados, entre outras ações. Na rede privada, as IES geralmente utilizam recursos de programas públicos, como o Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), promovidos pelo governo federal. Para Ristoff (2014), o cenário

¹ Em 2018, IES públicas federais representaram cerca de 15% de todas as matrículas no ensino superior brasileiro (Brasil. Inep, 2019).

universitário brasileiro tem sido transformado pelas ações afirmativas, mesmo que de modo gradual. Ristoff (2014) pontua que, além de uma maior diversificação no corpo discente, as ações afirmativas têm modificado as energias criativas da Nação. Contudo, a sub-representação de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e provenientes de famílias de baixa renda ainda se mostra um desafio para as IES brasileiras (Ristoff, 2014; Silva, 2016; Silva; Borba, 2018).

Nessa temática, este artigo discute o alcance da Lei de Cotas na Universidade Federal de Alfnas (Unifal-MG), com base na análise das vagas preenchidas e das notas de ingresso de estudantes matriculados em 2018 nessa IES. Esse alcance foi medido pela taxa de ocupação das vagas destinadas a estudantes público-alvo da Lei de Cotas e por simulações quanto a um possível cenário de como as vagas seriam ocupadas na ausência dessa ação afirmativa. Na próxima seção, trazemos um panorama sobre o direcionamento das pesquisas e discussões acadêmicas relacionadas às ações afirmativas no Brasil. Posteriormente, apresentamos a metodologia empregada em nosso estudo para, em seguida, discutirmos os resultados.

Ações afirmativas no ensino superior brasileiro e o direcionamento das discussões acadêmicas nessa temática

No âmbito das pesquisas acadêmicas, principalmente no início dos anos 2000, as discussões em torno das políticas de ações afirmativas no Brasil se pautaram inicialmente na construção de argumentos favoráveis e contrários à sua utilização, bem como na discussão de questões legais referentes à sua implementação (Gomes, 2003; Goldemberg; Durham, 2007; Maggie; Fry, 2002; Schwartzman, 2008). Os defensores alegavam que as ações afirmativas eram necessárias, declarando que, em um país marcado por desigualdades sociais e raciais como o Brasil, elas poderiam propiciar formas diferenciadas de incluir estudantes de grupos sub-representados no ensino superior, o qual historicamente é frequentado, em sua maioria, por membros da elite brasileira que tiveram mais oportunidades, frequentando boas escolas e se preparando melhor para os exames de seleção. Schwartzman (2008) apontava para a complexidade na correlação entre o resultado final do processo seletivo e o desempenho posterior na atuação profissional. Por esse motivo, o autor defendia que a prova de seleção não poderia ser o único critério de admissão, e que as IES deveriam ampliar a presença de pessoas de diferentes condições sociais e raciais em seu corpo discente. Em contrapartida, outros autores, como Goldemberg e Durham (2007) e Maggie e Fry (2002), alegavam que as ações afirmativas, como as de caráter racial, poderiam representar um retrocesso da sociedade brasileira, já que seria admitida uma distinção legal entre negros e brancos no País. Além disso, apontavam que esses

estudantes teriam maior propensão a abandonar os estudos e à reprovação nas disciplinas do que seus colegas².

Posterior a esse primeiro período de justificativas quanto ao uso ou não de ações afirmativas no ensino superior, as discussões acadêmicas se direcionaram para realizações de estudos comparativos sobre o desempenho de estudantes beneficiários e não beneficiários de tais ações. Essa temática ainda é abordada atualmente. Segundo Silva (2019a), tais estudos acabam sendo utilizados, muitas vezes, para corroborar argumentos contrários ou favoráveis à utilização das ações afirmativas. Mendes Júnior (2014), por exemplo, analisou o desempenho da primeira turma de estudantes cotistas da UERJ. Segundo o autor, os coeficientes de rendimento desses estudantes foram, em média, inferiores àqueles referentes aos não beneficiários de ações afirmativas, e a diferença de desempenho não diminuiu com o passar dos anos. Já Santos (2012) verificou uma situação diferente ao observar os coeficientes de rendimento no primeiro e no nono semestre de diversos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O autor constatou que, em sua maioria, o coeficiente acadêmico de ambos os grupos de estudantes aumentou no decorrer da graduação. O rendimento de estudantes cotistas com coeficiente acima de sete pontos superou o dos demais, fato marcante em cursos mais concorridos na instituição. Segundo Silva (2016), isso evidencia que a questão do desempenho é um tema complexo e que geralmente depende de ações institucionais de pós-ingresso a serem desenvolvidas pela IES.

Outros trabalhos acadêmicos vêm abordando os diferentes posicionamentos da sociedade em relação às ações afirmativas e a forma como os meios de comunicação podem influenciar nessa questão (Campos; Feres Júnior; Daflon, 2013; Ferreira, 2019). Ferreira (2019), por exemplo, analisou a forma como o jornal Folha de S. Paulo atuou em relação às discussões sobre as ações afirmativas raciais no ensino superior brasileiro. Segundo a autora, o rastreamento das publicações do referido jornal mostra um posicionamento contrário a essas políticas, não apenas pelos editoriais apresentados, mas também por meio das reportagens e entrevistas publicadas. Segundo a pesquisadora, esse fato acaba impactando a opinião pública de modo negativo sobre a temática.

A maneira como docentes e gestores compreendem e lidam com as ações afirmativas também tem sido um tema abordado nas pesquisas brasileiras (Grisa; Caprara, 2016; Silva, 2017). Grisa e Caprara (2016), por exemplo, analisaram as representações sociais de gestores universitários em relação ao tratamento das políticas de ações afirmativas em uma universidade federal localizada no estado do Rio Grande do Sul. Apontaram que tais representações levam a um frágil acompanhamento dessas políticas pela gestão e a um distanciamento do compromisso institucional com o êxito de tais políticas. Silva (2017) discutiu, no âmbito das ciências exatas, os desafios na relação da prática docente com as políticas de ações afirmativas em duas universidades federais na região Sudeste do Brasil. Dentre os vários pontos abordados pelo autor, os docentes que se engajam

² Atualmente, muitas pesquisas mostraram que tais apontamentos não se comprovaram – veja-se, por exemplo, Vilela *et al.* (2017).

em ações que favorecem a permanência do estudante beneficiado por essas políticas enfrentam dificuldades ligadas, por exemplo, à não valorização institucional dessas práticas e também à falta de apoio dentro de seus próprios departamentos (Silva, 2017).

Ademais, há estudos que buscam identificar como as IES têm desenvolvido políticas institucionais para lidar com as ações afirmativas. Silva (2019b), por exemplo, verificou que, na região Sudeste do País, poucas universidades federais possuem pró-reitorias ou coordenadorias específicas para administrar as ações afirmativas, principalmente aquelas destinadas à permanência dos estudantes beneficiados, e pouco desenvolvem programas acadêmicos específicos para eles. Há ainda pesquisas que focam na questão do pós-ingresso de estudantes beneficiários das ações afirmativas, como Silva (2016, 2019a) e Santos (2009), que levam a discussão para aspectos relacionados à sobrevivência material e acadêmica no contexto universitário. Tais estudos sinalizam a importância da integração social e acadêmica na trajetória universitária desses estudantes.

Nesse mesmo sentido, Passos, Rodrigues e Cruz (2016) avaliam como as ações afirmativas influenciam os currículos acadêmicos universitários e apontam que as questões raciais aparecem de forma periférica na estrutura curricular dos cursos de graduação, encontrando-se de forma ainda embrionária na extensão universitária. Outros trabalhos preocupados com a questão do pós-ingresso também discutem o impacto de fatores que ultrapassam as questões pedagógicas e interferem na permanência dos estudantes ingressantes por ações afirmativas, geralmente relacionados a questões étnicas, raciais, de gênero e comportamentais e às suas experiências com preconceito, discriminação e racismo no cotidiano acadêmico (Santos, 2009; Silva; Powell, 2016).

Como é possível notar, as pesquisas acadêmicas direcionadas à temática das ações afirmativas no contexto brasileiro têm sido amplas e variadas, conduzindo importantes discussões. Contudo, tais medidas só atingirão seus objetivos se as vagas destinadas aos estudantes público-alvo dessas ações forem amplamente preenchidas – essa questão se apresenta como um desafio atual para as IES brasileiras. Caseiro e Azevedo (2019), por exemplo, destacam evidências sobre esse desafio. Com o objetivo de contribuir com discussões relacionadas à eficiência do sistema de educação superior brasileiro, particularmente no setor público, preconizado no Plano Nacional de Educação (PNE), Caseiro e Azevedo (2019) propõem, entre outras questões, indicadores complementares para o monitoramento de algumas estratégias da Meta 12 do PNE³, relacionadas aos temas de redução das desigualdades educacionais e da expansão do ensino superior público no País. Um dos indicadores propostos pelos autores, em particular, relaciona-se com a taxa de ociosidade em vagas iniciais das IES brasileiras. A taxa de ociosidade é calculada pela razão da diferença entre as quantidades de vagas existentes e as vagas preenchidas pela quantidade

³ A Meta 12 do PNE consiste em "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, 2014). Para tanto, são elencadas 21 estratégias, visando atingir essa meta até 2024.

de vagas existentes na IES. Essa taxa varia de zero a cem e, quanto mais próxima de zero, menos ociosidade há no preenchimento das vagas.

Utilizando microdados do Censo da Educação Superior referente ao ano de 2016, Caseiro e Azevedo (2019) constataram que o País se encontra muito distante de cumprir os objetivos estabelecidos pela Meta 12 do PNE. Segundo os autores, falta incluir, no mínimo, mais de 3.5 milhões de pessoas na graduação, sendo 2.24 milhões de jovens de 18 a 24 anos. Apontam que o segmento público precisaria criar 1.75 milhão de novas matrículas para que, até 2024, ocorra o cumprimento dessa meta. Tendo em vista o cenário de contenção de gastos que o Brasil vem passando nos últimos anos, os autores apontam alguns caminhos para potencializar os recursos já existentes nas IES no sentido de favorecer o alcance dos objetivos do PNE relacionados à redução das desigualdades educacionais e à expansão das matrículas no setor público. Dentre esses caminhos, destaca-se a redução da ociosidade de vagas em cursos superiores públicos. Segundo os resultados destacados por Caseiro e Azevedo (2019), mesmo com uma relação candidato/vaga alta, as IES públicas apresentam taxa média de ociosidade de 15%⁴. Com base em simulações, os autores mostraram que uma diminuição em dois terços da taxa de ociosidade nessas IES traria benefícios para o cumprimento da Meta 12 do PNE, uma vez que diminuiria em 13% a quantidade de novas vagas a serem criadas (de 1.75 milhão para 1.52 milhão).

Caseiro e Azevedo (2019) discutem essas e outras questões com foco particular na totalidade das vagas das IES brasileiras, utilizando microdados do Censo da Educação Superior, referentes ao total de matrículas nas IES públicas e privadas no período de 2012 a 2016. Em suas análises, os autores não utilizaram recortes relacionados às vagas destinadas às políticas de ações afirmativas, algo que seria muito complexo, tendo em vista que não há uma padronização quanto à utilização dessas políticas em IES públicas federais, estaduais e municipais e da iniciativa privada (Silva, 2016).

Nesse sentido, consideramos importante conhecer a forma como a ocupação das vagas, distribuídas de acordo com a Lei de Cotas, tem sido realizada em uma IES pública federal específica, de modo a entender o possível alcance local dessa política afirmativa em termos de equidade no acesso. Essa preocupação tem se iniciado no âmbito das pesquisas brasileiras, como destacado no estudo de Guerrini *et al.* (2018), referente ao cenário da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR), que analisou o ingresso de estudantes nos cursos de graduação com base na Lei de Cotas em termos de preenchimento das vagas disponibilizadas, constatando que houve considerável subocupação dessas vagas, principalmente aquelas destinadas a estudantes da rede pública com necessidade de comprovação de renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Ademais, também consideramos importante compreender, por meio de simulações, como se constituiria um cenário sem o uso de ações afirmativas para o ingresso em IES. Vilela *et al.* (2017), por exemplo, realizaram um amplo estudo nesse sentido. Utilizando microdados do Exame Nacional

⁴ Na rede privada, de forma geral, a taxa média de ociosidade foi de 69,5%.

do Ensino Médio (Enem) e do Censo da Educação Superior, os autores simularam o impacto da Lei de Cotas no acesso às universidades federais brasileiras sobre a nota no Enem de estudantes cotistas e não cotistas. Os resultados evidenciam que as notas de ingresso de estudantes público-alvo da Lei de Cotas não foram significativamente menores quando comparadas com um cenário sem cotas, fato que vai na contramão de discursos da sociedade que alegam uma possível diminuição no desempenho geral dos estudantes que acessam as vagas destinadas por essa ação afirmativa. Já em contextos locais, Guerrini *et al.* (2018) e Karruz (2018) simularam como seria o cenário com ou sem a Lei de Cotas. Basicamente, apontaram que, naqueles cursos considerados mais prestigiados, um número menor de estudantes teria acessado a universidade sem as vagas reservadas pela Lei de Cotas e que cursos com maior relação candidato/vaga, bacharelados e cursos noturnos foram aqueles com menor redução percentual da desigualdade no acesso.

Metodologia

O objetivo deste estudo foi compreender o alcance da Lei de Cotas na Unifal-MG. Esse alcance foi medido pela taxa de ocupação das vagas destinadas a estudantes público-alvo da Lei de Cotas em 2018 e por simulações quanto a um possível cenário de como as vagas seriam ocupadas na ausência dessa ação afirmativa. A Unifal-MG é uma instituição localizada no sul do estado de Minas Gerais e possui atualmente 34 cursos de graduação, 29 cursos de pós-graduação, sendo 20 mestrados acadêmicos, três mestrados profissionais e seis doutorados. A instituição se estrutura administrativamente em três unidades, com localização em Alfenas, Poços de Caldas e Varginha.

Foram analisados dados relacionados aos ingressantes de 27 cursos⁵ de graduação da modalidade presencial no ano letivo de 2018 por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), adotado pela instituição, após esgotadas todas as chamadas das listas de espera. Utilizamos informações relacionadas à nota final no processo seletivo, categoria de ingresso e curso matriculado. Consideramos também as informações relacionadas ao perfil desses estudantes, como autodeclaração racial, sexo, renda *per capita* familiar, ano de conclusão do ensino médio e tipo de rede do ensino médio (pública ou privada). Para o estudo, levamos em consideração o universo dos dados, ou seja, a pesquisa não foi por amostragem. Todos os dados foram fornecidos pelo Departamento de Registro Acadêmico da Universidade Federal de Alfenas, respeitando o anonimato dos ingressantes.

Na Unifal-MG, as categorias de ingresso dos estudantes seguem o sistema da Lei de Cotas e sua distribuição é feita por meio do edital específico da universidade (Unifal, 2018), com as nomenclaturas dispostas no Quadro 1.

⁵ Não consideramos os cursos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Minas e Energia e Engenharia Química, pois possuem entrada por meio de edital publicado pela Pró-Reitoria de Graduação da Unifal-MG, não utilizando o Sisu como forma de ingresso. O Sisu é utilizado para acesso ao curso de Bacharelado Interdisciplinar de Ciência e Tecnologia (BICT) e os estudantes podem concorrer às vagas destinadas a eles quando concluem o curso. Além disso, não consideramos os cursos de Ciências Biológicas-Licenciatura, Química-Licenciatura e Pedagogia na modalidade a distância para o nosso estudo. O curso de Ciências Contábeis não ofereceu vagas para 2018.

Quadro 1 – Categorias de ingresso na Unifal

- Categoria A0: Ampla Concorrência.
- Categoria L1: Candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.
- Categoria L5: Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L9: Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L10: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública.
- Categoria L13: Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
- Categoria L14: Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Devido ao baixo número de estudantes com deficiência ingressantes por meio do processo seletivo de 2018, utilizamos a categoria L9* como o agrupamento das categorias destinadas a esse público, ou seja, L9, L10, L13 e L14.

Para a análise dos dados, levamos em consideração: *i*) a taxa de ocupação das vagas, segundo a Lei de Cotas; e *ii*) simulações sobre a porcentagem de estudantes que não teriam ingressado nos cursos, em um cenário sem a Lei de Cotas. Em ambos os aspectos, organizamos os resultados considerando: *i*) todos os cursos; *ii*) grau acadêmico (bacharelado ou licenciatura); e *iii*) área de conhecimento (Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Terra).

Com a taxa de ocupação, buscamos identificar se as vagas distribuídas segundo a Lei de Cotas foram efetivamente preenchidas ao término de todas as chamadas do Sisu na universidade. Essa taxa estabelece a relação entre o número de vagas disponibilizadas em cada categoria de ingresso, segundo a Lei de Cotas e o edital de ingresso da IES, e o número de ingressantes naquela categoria, depois de encerradas todas as chamadas do processo seletivo. Ela foi definida pela razão entre o número de vagas ocupadas e o número de vagas reservadas:

$$\text{Taxa de ocupação (\%)} = \frac{(\text{Vagas ocupadas})}{(\text{Vagas reservadas})} \times 100$$

Diferentemente de Caseiro e Azevedo (2019), que utilizaram a taxa de ociosidade como medida, optamos por calcular a taxa de ocupação, que é o cálculo complementar à taxa de ociosidade, uma vez que nos permite verificar categorias de ingresso que foram preenchidas com quantidades superiores à reserva prevista em edital (nesses casos, a taxa de ociosidade informa valores negativos). Isso se explica porque o edital de ingresso da Unifal prevê remanejamentos intercategorias, de forma que, após a primeira chamada, esgota-se inicialmente a lista de espera em cada uma das categorias, na seguinte ordem: L10, L2, L9, L1, L14, L6, L13 e L5. Caso ainda existam vagas após a convocação de todos os candidatos habilitados dessas categorias, o edital prevê a convocação de candidatos da categoria Ampla Concorrência (A0).

Posteriormente, realizamos simulações para verificar a porcentagem de estudantes público-alvo da Lei de Cotas que não teriam acessado a universidade sem essa ação afirmativa. Para tanto, usamos um instrumento que tem como parâmetro a nota de corte da categoria Ampla Concorrência (categoria A0) de cada curso, visando prever a porcentagem de estudantes das demais categorias que não teriam ingressado.

Resultados e discussões

No primeiro semestre de 2018, a Unifal-MG disponibilizou 1.098 vagas no Sisu em 25 dos 27 cursos analisados, distribuídas nas categorias de Ampla Concorrência e Cotas. Já no segundo semestre de 2018, foram disponibilizadas 462 vagas para nove cursos, sete com entrada nos dois semestres e dois cursos com entrada apenas no segundo semestre (Quadro 2).

Quadro 2 – Cursos da Unifal com ingressos semestral e anual em 2018

Cursos com ingresso semestral	Cursos com ingresso anual	
- Farmácia;	- Biomedicina;	- Química (Bacharelado);
- Odontologia;	- Ciências da	- Biotecnologia;
- Bacharelado	Computação;	- Ciências Biológicas
Interdisciplinar em	- Ciências Biológicas	(Licenciatura);
Ciência e Economia	(Bacharelado);	- Ciências Sociais
(Bice);	- Ciências Sociais	(Licenciatura);
- Bacharelado	(Bacharelado);	- Enfermagem;
Interdisciplinar	- Física (Licenciatura);	- Fisioterapia;
em Ciência e	- Geografia	- Geografia (Bacharelado);
Tecnologia (BCT);	(Licenciatura);	- Letras (Licenciatura);
- Administração	- História (Licenciatura);	- Medicina;
Pública;	- Matemática	- Pedagogia (Licenciatura).
- Ciências Atuariais;	(Licenciatura);	
- Ciências	- Nutrição;	
Econômicas.	- Química (Licenciatura);	

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Quanto ao perfil socioeconômico dos ingressantes em 2018 na Unifal-MG, a Tabela 1 destaca a organização segundo a renda *per capita* dos estudantes, independentemente da forma de ingresso. Como é possível notar, mais de 70% dos ingressantes declaram renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. A Tabela 2 destaca o perfil relacionado à autodeclaração racial dos ingressantes na Unifal-MG em 2018, independentemente da forma de ingresso. Nota-se predominância de estudantes autodeclarados brancos entre esses ingressantes.

Tabela 1 – Distribuição percentual dos estudantes ingressantes na Unifal em 2018, segundo renda *per capita* familiar

Renda per capita familiar	Representação percentual
Inferior a um salário mínimo	41,28%
A partir de 1 até 1,5 salário mínimo	32,00%
A partir de 1,5 até três salários mínimos	16,53%
A partir de três até seis salários mínimos	4,57%
A partir de seis até dez salários mínimos	0,42%
Acima de dez salários mínimos	0,14%
Não informado	5,06%
Total	100,00%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Tabela 2 – Autodeclaração racial dos ingressantes na Unifal em 2018, independentemente da forma de ingresso

Autodeclaração racial	Quantidade de ingressantes	Representação percentual
Branco	840	58,66%
Pardo	399	27,86%
Preto	121	8,45%
Indígena	1	0,08%
Amarelo	44	3,07%
Não declarada	27	1,88%
Total	1.432	100,00%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

⁶ Na Tabela A do Apêndice, destacamos a quantidade de vagas reservadas para cada categoria de ingresso (Ampla Concorrência e Cotas) e a quantidade de vagas ocupadas em cada uma delas, as quais nos permitiram calcular as taxas de ocupação.

Na Tabela 3, apresentamos a taxa de ocupação das vagas por categoria de ingresso, considerando o número de vagas reservadas e ocupadas na Unifal-MG em 2018, em todos os 27 cursos de graduação analisados⁶. Já na Tabela 4, apresentamos o total de vagas preenchidas em cada categoria

e a porcentagem efetiva que cada uma representa, considerando o total de ingressantes (e não o de vagas disponibilizadas).

Tabela 3 – Taxa de ocupação das vagas por categoria segundo a Lei de Cotas na Unifal em 2018, considerando todos os cursos

	Categoria								
	A0	L1	L2	L5	L6	L9*	Cotistas (exceto L9*)	Cotistas	Total
Taxa de ocupação (%)	105,81	120,30	76,17	106,92	81,91	8,51	93,17	77,96	91,76

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Tabela 4 – Vagas efetivamente ocupadas na Unifal em 2018, por categoria de ingresso, com distribuição segundo autodeclaração racial em A0 (valores absolutos e relativos)

Categoria de Ingresso	A0						Total A0	L1	L2	L5	L6	L9*	Total Cotas	Total Geral
	Branco	Pardo	Preto	Amarelo	Indígena	Não declarada								
Valores absolutos	589	152	30	28	0	21	820	160	147	139	154	12	612	1432
Valores relativos (%)	41,13	10,62	2,09	1,95	0	1,47	57,26	11,17	10,27	9,71	10,75	0,84	42,74	100

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Pela Tabela 3, as categorias A0, L1 e L5 tiveram taxas de ocupação superiores a 100%, enquanto L2, L6 e L9 tiveram taxas inferiores. Isso ocorreu devido ao remanejamento intercategorias proposto no edital de ingresso da Unifal-MG, como explicamos na seção anterior. É importante mencionar que as três categorias que ultrapassaram a totalidade da ocupação não dependem de autodeclaração racial. Isso é um indício de que, no decorrer das chamadas subsequentes à primeira, o número de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas⁷ foi relativamente menor do que nas demais categorias, gerando subocupação das vagas em L2 e L6. Consideramos que o mesmo argumento pode ser utilizado para as vagas destinadas a estudantes com deficiência. Essa situação evidencia que, de forma geral, o grupo de estudantes egressos da rede pública de ensino médio autodeclarados pretos, pardos e indígenas foi o menos incluído em 2018 na Unifal-MG, mesmo com a existência da Lei de Cotas. Situação semelhante foi constatada por Guerrini *et al.* (2018) na UTFPR e por Moreira e Silva (2019) na Universidade Federal do Paraná (UFPR), embora, neste último, tenha sido identificado um padrão de aumento na ocupação das vagas no decorrer dos anos.

⁷ Em 2018, houve apenas um estudante indígena matriculado na Unifal-MG.

No estado de Minas Gerais, a população negra (composta por indivíduos autodeclarados pretos e pardos) corresponde a 53,5% da população, segundo dados recentes do IBGE (IBGE, 2019). Nesse sentido, quando analisamos o perfil de ingressantes na Unifal-MG como um todo, independentemente da categoria de ingresso, também constatamos um padrão de sub-representação desses estudantes, uma vez que, do total dos ingressantes, apenas 36,31% se autodeclararam negros (8,45% pretos e 27,86% pardos), enquanto 58,66% dos estudantes se autodeclararam brancos (Tabela 2). Dessa forma, 219 ingressantes (diferença entre a soma dos valores absolutos de estudantes autodeclarados pretos e pardos na Tabela 2 e a soma dos valores absolutos de L2 e L6 na Tabela 4), que representam 15,3% do total de ingressantes, autodeclararam-se pretos ou pardos, mas não utilizaram as vagas destinadas pela Lei de Cotas (L2 e L6), sendo que 182 deles (152 autodeclarados pardos e 30 autodeclarados pretos), que representam 12,7% do total de ingressantes, utilizaram a categoria Ampla Concorrência (Tabela 4).

Essa situação de sub-representação de estudantes autodeclarados pretos e pardos também foi apontada no estudo de Senkevics e Mello (2019). Esses autores se respaldaram em pesquisas do Inep, em bases de dados relacionadas aos ingressantes em cursos presenciais de graduação das instituições federais de ensino superior (Ifes), contidas no Censo da Educação Superior, e em bases de dados relativas aos candidatos inscritos no Enem no período de 2012 a 2016. Embora enfatizem essa situação de sub-representação, os resultados de Senkevics e Mello (2019) destacam um aumento no ingresso de estudantes de todos os grupos contemplados pela Lei de Cotas no período analisado, principalmente estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas egressos da rede pública de ensino médio.

Contudo, mesmo com esse aumento destacado por Senkevics e Mello (2019), no caso da Unifal-MG, consideramos que a menor taxa de ocupação das vagas nas categorias L2 e L6 nas matrículas realizadas em 2018, e também o fato de a soma de estudantes autodeclarados pretos e pardos ser aproximadamente quatro vezes menor que o número de estudantes autodeclarados brancos na categoria Ampla Concorrência (A0), representam forte indício de que, mesmo com as políticas de ações afirmativas, esses estudantes continuam enfrentando dificuldades para acessar a universidade, fato mais acentuado quando há necessidade de comprovação de renda (categoria L2), que possui a menor taxa de ocupação da instituição, excetuando-se a reserva destinada para estudantes com deficiência.

Uma implicação direta dessa subocupação das vagas é a necessidade de que a Unifal-MG desenvolva ações institucionais, visando mitigar tal situação. Silva (2019b) aponta que algumas universidades federais da região Sudeste do Brasil criaram pró-reitorias e coordenadorias para lidar exclusivamente com as políticas de ações afirmativas. Segundo o autor, isso tem favorecido o desenvolvimento de políticas e práticas institucionais que visam fortalecer as políticas afirmativas. A Unifal-MG não possui um

setor específico para lidar com essa questão e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (Prace) da instituição acaba administrando todos os assuntos relacionados tanto à assistência estudantil quanto às ações afirmativas. Ao descentralizar o tratamento dessas políticas, suas especificidades podem ser mais bem abordadas pela instituição. Outra possibilidade para mitigar esse problema seria a diminuição na nota mínima exigida no processo seletivo nos eixos de conhecimento abrangidos pelo Enem. Outros estudos têm mostrado que a nota de entrada tende a ser menos relevante para o progresso desses estudantes do que outros fatores relacionados à sobrevivência material e ao racismo que enfrentam (Santos, 2009; Silva, 2016, 2019a).

Um ponto que também merece destaque é que, mesmo sendo superior a 100% em algumas categorias, a taxa de ocupação das vagas por estudantes público-alvo da Lei de Cotas, de forma geral, não atingiu sua totalidade, chegando a 93,17%, quando excluída a categoria L9*, e 77,96%, considerando a categoria L9*. Isso evidencia a necessidade de mais ações destinadas ao preenchimento das vagas contempladas pela Lei de Cotas na universidade.

Ao simularmos um cenário geral para a Unifal-MG sem a existência da Lei de Cotas, notamos que 36,27% dos estudantes cotistas não teriam ingressado em 2018 (Tabela 5). Em outras palavras, mais de um terço dos alunos ingressantes não teria acessado essa IES sem a Lei de Cotas. A categoria L9*, destinada a estudantes com deficiência, de forma geral, foi a que obteve a maior porcentagem de estudantes que não teriam ingressado na universidade, seguida pela categoria L2, que envolve autodeclaração racial e renda inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, com 50,34%. Contudo, é importante mencionar que a categoria L9* é bastante diminuta em relação às demais, tendo reunido poucos ingressantes (em média um ou dois por curso). Dessa forma, a não inclusão de um ou dois estudantes gerou grandes efeitos sobre as simulações realizadas, destoando do padrão das demais categorias.

Tabela 5 – Porcentagem de estudantes que não teriam ingressado na Unifal em 2018, segundo simulações

IES	Categorias					
	L1	L2	L5	L6	L9*	Cotas em geral
Unifal-MG	35,63%	50,34%	19,42%	35,06%	83,33%	36,27%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Analisamos também o cenário da Unifal-MG considerando o grau acadêmico (bacharelado ou licenciatura)⁸. Na Tabela 6, destacamos a taxa de ocupação das vagas, e na Tabela 7 apresentamos os valores absolutos e relativos das vagas preenchidas.

⁸ No processo seletivo de 2018, a Unifal-MG ofereceu vagas para 19 cursos de bacharelado e 8 cursos de licenciatura, com 1.220 e 340 vagas, respectivamente.

Tabela 6 – Taxa de ocupação na Unifal, por grau acadêmico, no ano de 2018

Taxa de ocupação (%)	Categoria de ingresso								
	A0	L1	L2	L5	L6	L9*	Cotistas (exceto L9*)	Cotistas (incluindo L9*)	Geral
Bacharelado	102,48	126,42	78,15	101,94	77,40	8,26	92,89	77,89	90,08
Licenciatura	117,65	96,3	69,05	125,93	97,62	9,38	94,2	78,24	97,94

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Tabela 7 – Valores absolutos e relativos das vagas efetivamente preenchidas na Unifal em 2018, por grau acadêmico dos cursos

	Valores absolutos							Valores percentuais (%)						
	A0	L1	L2	L5	L6	L9*	Total	A0	L1	L2	L5	L6	L9*	Total
Bacharelado	620	134	118	105	113	9	1099	56,41	12,19	10,74	9,55	10,28	0,82	100
Licenciatura	200	26	29	34	41	3	333	60,06	7,81	8,71	10,21	12,31	0,90	100
Unifal-MG	820	160	147	139	154	12	1432	57,26	11,17	10,27	9,71	10,75	0,84	100

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Os resultados destacados na Tabela 6 mostram que as categorias A0, L1 e L5 tiveram uma taxa de ocupação superior a 100% nos cursos de bacharelado, fato que também ocorreu nas categorias A0 e L5 nos cursos de licenciatura. Com exceção dos cursos de bacharelado, em que L1 superou os 100%, as categorias que necessitam de comprovação de renda foram subocupadas, principalmente quando se relaciona tal comprovação com a autodeclaração racial (L2). Dessa forma, o padrão de subocupação das vagas para estudantes egressos da rede pública autodeclarados pretos, pardos e indígenas ocorreu independentemente do grau acadêmico do curso, mesmo com os cursos de licenciatura apresentando taxa maior na categoria L6.

Quando consideramos apenas a taxa de ocupação das vagas destinadas para estudantes público-alvo da Lei de Cotas, incluindo a reserva para pessoas com deficiência, encontramos 77,89% de ocupação nos bacharelados e 78,24% nas licenciaturas. Esse valor foi impactado pela baixa ocupação das reservas para estudantes com deficiência. Considerando a reserva para cotistas, excluindo a L9*, a taxa de ocupação total foi de 92,89% no bacharelado e 94,2% na licenciatura. Uma consequência dessa taxa de ocupação inferior a 100% foi que, em ambos os graus acadêmicos, não houve preenchimento de 50% das vagas por estudantes público-alvo da Lei de Cotas (Tabela 7), apresentando, respectivamente, 39,94% e 43,59%, seguindo o padrão da Unifal-MG quando considerados todos os cursos.

Ainda em relação ao grau acadêmico, simulamos um cenário sem a utilização da Lei de Cotas na mencionada universidade em 2018. Na Tabela 8, apresentamos a porcentagem de estudantes que não teriam ingressado sem a utilização dessa ação afirmativa. No Gráfico 1, apresentamos *boxplots* das notas dos ingressantes, por grau acadêmico, segundo cada categoria de ingresso.

Tabela 8 – Porcentagem de estudantes que não teriam ingressado na Unifal, segundo o grau acadêmico

Categoria Grau acadêmico	L1	L2	L5	L6	L9*	Cotas em geral
Bacharelado	39,55%	55,93%	21,90%	42,48%	77,78%	41,13%
Licenciatura	15,38%	27,59%	11,76%	14,63%	100,00%	18,8%
Unifal-MG	35,63%	50,34%	19,42%	35,06%	83,33%	36,27%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

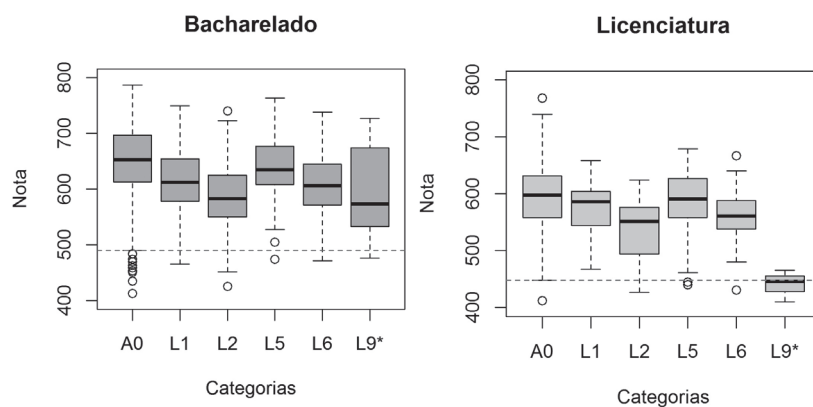


Gráfico 1 – Boxplots das notas dos ingressantes por grau acadêmico dos cursos - Unifal 2018

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

De acordo com os dados da Tabela 8, considerando as categorias de cotas em geral, é possível perceber que, sem a Lei de Cotas, a porcentagem de estudantes que não teriam ingressado nos cursos de bacharelado, nesse cenário, seria cerca de duas vezes maior em relação à porcentagem de estudantes que não teriam ingressado nas licenciaturas. Resultado semelhante foi encontrado por Corbari (2018) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Uma possível explicação para isso é que, tradicionalmente, no Brasil, a nota média dos processos seletivos em cursos de licenciaturas é menor do que em cursos de bacharelado. Em particular, em 2018 na Unifal-MG, a nota média de ingresso nos cursos de licenciatura foi de 580,39, e nos cursos de bacharelado, 632,72.

Na Tabela 8, é possível verificar também que a maior porcentagem de estudantes que não teriam ingressado ocorreu na categoria destinada a estudantes com deficiência (categoria L9*), totalizando 100% nos cursos de licenciatura e 77,78% nos cursos de bacharelado. Como destacado, essa categoria também obteve a menor taxa de ocupação em ambos os graus acadêmicos dos cursos. Nesse sentido, mesmo com baixa ocupação das vagas, sem as ações afirmativas, estudantes com deficiência teriam sido praticamente excluídos do ingresso na Unifal-MG em 2018.

Ainda em relação ao grau acadêmico, a Tabela 8 nos mostra que a categoria destinada a estudantes da rede pública de ensino sem comprovação de renda e sem autodeclaração racial (categoria L5) foi a que apresentou o menor corte, com 21,9% de estudantes que não obteriam o acesso nos cursos de bacharelado e 11,76% nos de licenciatura. É importante notar que essa categoria obteve alta taxa de ocupação em ambos os graus acadêmicos dos cursos. A categoria que não exige autodeclaração racial, mas que depende da comprovação de renda (categoria L1), apresentaria um corte relativamente maior, atingindo 39,55% nos bacharelados e 15,38% nas licenciaturas. Cabe destacar que a categoria L1 também obteve alta taxa de ocupação em ambos os graus acadêmicos dos cursos, quando comparada às demais categorias.

De forma mais acentuada do que nas categorias L1 e L5, os resultados indicam que uma parcela significativa de estudantes egressos da rede pública de ensino médio autodeclarados pretos e pardos não teria ingressado nos cursos de bacharelado e licenciatura sem a Lei de Cotas (categorias L2 e L5), de forma mais elevada na categoria que exige comprovação de renda (categoria L2), com 55,93% e 27,59%, respectivamente. Isso sugere que, mesmo sem ocupar a totalidade das vagas destinadas a estudantes egressos da rede pública autodeclarados pretos e pardos, a não utilização da Lei de Cotas poderia ter aumentado ainda mais a sub-representação desses estudantes na instituição, evidenciando a importância dessas políticas no que tange à luta por equidade no acesso à universidade.

Ademais, o Gráfico 1 evidencia homogeneidade nas notas dos ingressantes, com certa variação ao se considerarem ingressantes que utilizaram categorias relacionadas à autodeclaração racial e comprovação de renda. De certa forma, isso se aproxima do resultado encontrado por Campos, Feres Júnior e Daflon (2014), que apontaram que as diferenças entre as categorias de ingresso destinadas às cotas crescem na medida em que raça e renda são consideradas.

Por fim, analisamos também a taxa de ocupação das vagas e simulamos um cenário sem a Lei de Cotas, considerando as áreas do conhecimento Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Humanas. Na Tabela 9, destacamos a taxa de ocupação das vagas na Unifal-MG, segundo cada área, por categoria de ingresso. Na Tabela 10, destacamos o valor relativo e absoluto das vagas efetivamente preenchidas.

Tabela 9 – Taxa de ocupação das vagas na Unifal em 2018, por área do conhecimento

Taxa de ocupação (%)	Categoria de ingresso								
	A0	L1	L2	L5	L6	L9*	Cotistas (exceto L9*)	Cotistas (incluindo L9*)	Total geral
Ciências Humanas	114,81	70,59	86,21	111,76	89,66	10,0	89,13	75,0	94,55
Ciências Exatas e da Terra	104,63	108,7	59,05	95,65	77,78	5,56	81,87	68,6	86,53
Ciências Biológicas e da Saúde	103,89	155,32	101,69	122,73	85,00	12,24	113,33	94,21	99,03

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Tabela 10 – Vagas efetivamente preenchidas na Unifal em 2018, por área de conhecimento, finalizadas todas as chamadas do processo seletivo

Área do conhecimento	Quantidade por categoria						Total	Porcentagem por categoria						Total
	A0	L1	L2	L5	L6	L9*		A0	L1	L2	L5	L6	L9*	
Ciências Humanas	124	12	25	19	26	2	208	59,62	5,77	12,02	9,13	12,50	0,96	100
Ciências Exatas e da Terra	429	75	62	66	77	4	713	60,17	10,52	8,70	9,26	10,80	0,56	100
Ciências Biol. e da Saúde	267	73	60	54	51	6	511	52,25	14,29	11,74	10,57	9,98	1,17	100
Unifal-MG	820	160	147	139	154	12	1432	57,26	11,17	10,27	9,71	10,75	0,84	100

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Considerando o total de vagas ocupadas por estudantes que utilizaram a reserva de vagas destinadas para egressos da rede pública de ensino (categorias L1, L2, L5, L6, L9*) e a Ampla Concorrência (categoria A0), as áreas de Ciências Humanas e Ciências Biológicas e da Saúde preencheram quase a totalidade das vagas. Já a área de Ciências Exatas e

da Terra apresentou taxa relativamente menor, com 86,53%. Além disso, considerando a taxa de ocupação total das vagas destinadas para estudantes egressos da rede pública, incluindo os estudantes com deficiência, as taxas de ocupação foram de 75%, 68,6% e 94,21% nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas e da Saúde, respectivamente. Essa taxa foi influenciada pela baixa ocupação da categoria L9*. Destacamos ainda que a área de Ciências Exatas e da Terra foi a que obteve a menor taxa de ocupação em L9*, com 5,56%. Excetuando-se a categoria L9*, a taxa de ocupação das vagas previstas pela Lei de Cotas foi de 89,13%, 81,87% e 113,33%, respectivamente para as áreas de Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas e da Saúde.

No que diz respeito às categorias que exigem autodeclaração racial (L2 e L6), quando consideramos as três áreas do conhecimento, todas as categorias tiveram as menores taxas de ocupação, seguindo a tendência da Unifal-MG como um todo. Exceto na área das Ciências Biológicas e da Saúde, em que L2 superou a taxa de 100% de ocupação; nas demais áreas, as categorias L2 e L6 foram subocupadas. Isso ocorreu mesmo em situações em que houve mais estudantes cotistas do que o número de vagas reservadas, como na área de Ciências Biológicas e da Saúde. Em outras palavras, a questão racial aparentemente continua sendo um empecilho para o acesso de estudantes público-alvo da Lei de Cotas a essa universidade, mesmo com a utilização dessa ação afirmativa. De forma ainda mais evidente, a área das Ciências Exatas e da Terra obteve as menores taxas de ocupação nas categorias L2 e L6. No estudo de Silva (2016), estudantes matriculados em cursos dessa área na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e na Universidade Federal do ABC (UFABC) compartilharam a sensação de que havia poucos estudantes pretos e pardos nos departamentos e institutos da área de exatas, em ambas as instituições. Isso pode ser uma evidência de que essa área enfrenta maiores desafios no que diz respeito à inclusão racial na universidade pública.

Em termos de ocupação das vagas, a área de Ciências Biológicas e da Saúde foi a que mais incluiu estudantes público-alvo da Lei de Cotas na Unifal-MG em 2018, principalmente nas categorias que não envolvem a autodeclaração racial (L1 e L5). A categoria L1 obteve a mais alta taxa de ocupação, com 155%. Considerando ainda os valores absolutos e relativos da ocupação das vagas, por área de conhecimento (Tabela 10), a área também foi a que mais se aproximou do preenchimento de metade das vagas por estudantes público-alvo da Lei de Cotas.

Na Tabela 11, evidenciamos os resultados de nossas simulações referentes a um cenário sem a Lei de Cotas na Unifal-MG, indicando a porcentagem de estudantes que não teriam ingressado nos cursos de cada área do conhecimento. No Gráfico 2, apresentamos *boxplots* das notas dos ingressantes, por área do conhecimento, segundo cada categoria de ingresso.

Tabela 11 – Porcentagem de estudantes que não teriam ingressado em cursos das três áreas do conhecimento

Categoria Área	L1	L2	L5	L6	L9*	Cotas em geral
Ciências Biológicas e da Saúde	58,9%	91,67%	35,18%	80,39%	100%	67,21%
Ciências Humanas	16,67%	32%	21,05%	23,08%	100%	26,19%
Ciências Exatas e da Terra	16%	17,74 %	6,06%	9,1%	50%	12,68%
Unifal-MG	35,63%	50,34%	19,42%	35,06%	83,33%	36,27%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

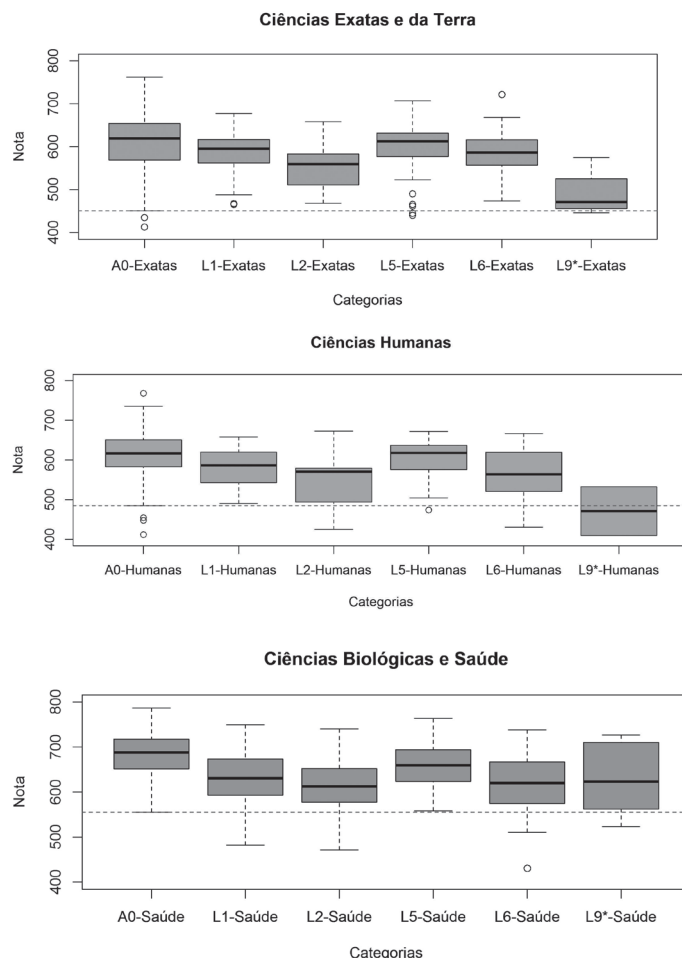


Gráfico 2 – Boxplots das notas dos ingressantes nos cursos de diferentes áreas do conhecimento, por categoria – Unifal 2018

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).

Os resultados na Tabela 11 destacam que, em um cenário sem a Lei de Cotas, a área de Ciências Biológicas e da Saúde teria tido um corte mais acentuado de estudantes público-alvo de tal ação afirmativa. Além disso, em todas as áreas, a categoria L9* foi a que obteve a maior porcentagem de estudantes que não teriam ingressado, totalizando 100% das vagas em Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Humanas e 50% na área de Ciências Exatas e da Terra.

Considerando a área de Ciências Biológicas e da Saúde, os resultados mostram que a categoria L5 obteve a menor porcentagem de estudantes que não teriam ingressado na respectiva área. Contudo, esse valor é maior do que ocorreu na mesma categoria das demais áreas e também na Unifal-MG como um todo. Ainda, na área de Ciências Biológicas e da Saúde, os resultados mostram que a maior parte dos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas da rede pública que se candidataram nessas categorias não teria ingressado sem a Lei de Cotas, resultado que fica ainda mais acentuado quando a autodeclaração racial e a renda se interceptam (categoria L2), com um valor de 91,67%. Quando consideramos as categorias direcionadas às cotas de uma forma conjunta, a porcentagem de estudantes que não teriam ingressado na área de Ciências Biológicas e da Saúde chega a 67,21%, sendo expressivamente maior do que as demais áreas do conhecimento e do que a porcentagem encontrada na Unifal-MG como um todo.

Dessa forma, a análise dos dados permite dizer que a Lei de Cotas foi importante para os cursos da área de Ciências Biológicas e da Saúde, fato que influenciaria diretamente no perfil dos estudantes ingressantes da Unifal-MG. Situação semelhante foi identificada por Corbari (2018), segundo o qual as ações afirmativas apresentaram um impacto mais acentuado nos cursos de Medicina, Odontologia e bacharelado em Ciências da universidade analisada.

Por sua vez, a área de Ciências Exatas e da Terra foi aquela em que ocorreria um menor corte de estudantes público-alvo da Lei de Cotas, quando comparada com as demais. A categoria L5 apresentaria menor corte entre todas as categorias das três áreas. Na categoria L1, o resultado foi semelhante ao da área das Ciências Humanas, mas apresenta uma diferença significativa nas demais categorias. Em relação à totalidade das cotas, o resultado também é o menor entre as três áreas, pois 12,68% dos estudantes não teriam ingressado. Consideramos que esse resultado menos acentuado pode ter sido influenciado pela baixa taxa de ocupação das vagas destinadas a estudantes público-alvo da Lei de Cotas por cursos dessa área de conhecimento. Além disso, reforça que os cursos da área das Ciências Exatas e da Terra dessa IES possuem um importante desafio frente à diversidade em seu acesso.

Ademais, com base no Gráfico 2 é possível notar uma distribuição de notas de ingresso mais uniforme na área das Ciências Biológicas e da Saúde do que nas demais áreas. Além disso, em todas as áreas, houve, em grau mais ou menos acentuado, variação ao se considerarem ingressantes que utilizaram autodeclaração racial e comprovação de renda, semelhantemente

ao que ocorreu quando analisamos o cenário entre bacharelados e licenciaturas, e como destacado em outros estudos, como Guerrini *et al.* (2018) e Corbari (2018).

Considerações finais

Neste trabalho, discutimos resultados de uma pesquisa que buscou compreender o alcance da Lei de Cotas no acesso aos cursos de graduação presenciais da Unifal em 2018. Para medir esse alcance, analisamos a taxa de ocupação das vagas e simulamos cenários referentes à não utilização dessa ação afirmativa no processo seletivo da IES. Os resultados indicam que, em 2018, as vagas destinadas a estudantes público-alvo da Lei de Cotas não foram totalmente preenchidas nessa instituição. Tal situação fica mais evidente quando consideramos as categorias reservadas para estudantes egressos da rede pública de ensino médio autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Em muitos casos, as vagas foram transferidas para outras categorias de ingresso ou mesmo para a ampla concorrência. Isso se deu pelo menor número de estudantes classificados nas categorias que envolvem autodeclaração racial e pela forma de distribuição adotada pela instituição nas chamadas subsequentes à primeira.

Mesmo quando realizamos diferentes agrupamentos nos dados (bacharelado e licenciatura e por área de conhecimento), as categorias reservadas para estudantes egressos da rede pública autodeclarados pretos e pardos continuaram subocupadas, fato que também ocorre quando observamos o perfil racial de todos os ingressantes, independentemente da categoria (ampla concorrência ou cotas). Como discutimos ao longo deste trabalho, aparentemente essa situação também tem ocorrido em outras universidades. Entretanto, para nós, esse resultado não diminui o alcance das políticas de ações afirmativas, uma vez que, como estudos mostram (Moreira; Silva, 2019; Ristoff, 2014), principalmente a partir da homologação da Lei de Cotas, mais estudantes tradicionalmente pertencentes a grupos sub-representados no ensino superior brasileiro estão ingressando nesse nível de ensino, principalmente em IES públicas.

Além disso, independentemente da forma como organizamos os dados, notamos que estudantes egressos da rede pública de ensino autodeclarados pretos e pardos teriam sido os mais prejudicados no que diz respeito ao acesso à Unifal-MG, caso essa instituição não utilizasse a Lei de Cotas em seu processo seletivo. Em cursos considerados mais prestigiados, estudantes de todas as categorias de cotas teriam sido praticamente excluídos da instituição. Isso aconteceria de forma mais acentuada para aqueles autodeclarados pretos e pardos com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Também é importante ponderar que, ao se mudarem as circunstâncias em que se acontece o acesso, muda-se também a estrutura de incentivos para os candidatos, fato que pode gerar respostas comportamentais particulares, não previsíveis em nossas simulações sobre a porcentagem de estudantes que não teriam ingressado

na Unifal-MG sem a Lei de Cotas. Em outras palavras, caso não houvesse essa ação afirmativa, é provável que menos estudantes público-alvo da Lei de Cotas se candidatassem, por não acreditarem na possibilidade de serem aprovados no processo seletivo. Nesse sentido, nosso estudo, além de reforçar a importância da manutenção da Lei de Cotas, chama a atenção para a necessidade do desenvolvimento de ações institucionais que possam ampliar o alcance do processo seletivo da instituição para um maior contingente de estudantes egressos da rede pública de ensino autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Não obstante, nossa pesquisa aponta para a necessidade de uma compreensão longitudinal tanto da taxa de ocupação quanto das simulações que realizamos na Unifal-MG, fato que pode iluminar o desenvolvimento de práticas institucionais não apenas dessa instituição, mas de outras de mesmo porte.

Agradecimentos

Este trabalho contou com o suporte da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), processo nº APQ-00152-17.

Referências

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. 2012. Seção 1, p. 1.

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. Seção 1, p. 1. Edição extra.

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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017*. Brasília, DF: Inep, 2019.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 7-31, maio/ago. 2013.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T. *O desempenho dos cotistas no Enem: comparando as notas de corte do Sisu*. Rio de Janeiro: UERJ/IESP, 2014. (Textos para Discussão GEMAA, 4).

CASEIRO, L. C. Z.; AZEVEDO, A. R. Eficiência e potencial de expansão da educação superior pública. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (Org.). *5 anos de Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2019. p. 107-158. (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, 2).

CORBARI, E. *Avaliação do impacto da política de cotas na Unioeste: quem de fato foi incluído?* 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018.

FERREIRA, N. T. Ações afirmativas raciais e a atuação do Jornal Folha de S. Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 110-128, jan./mar. 2019.

GOLDEMBERG, J.; DURHAM, E. R. Cotas nas universidades públicas. In: FRY, P. et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 167-172.

GOMES, J. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: LOBATO, F.; SANTOS, R. E. D. (Org.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-58. (Coleção Políticas da Cor).

GRISA, G. D.; CAPRARA, B. M. As políticas de ações afirmativas no ensino superior sob a ótica dos gestores: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 52, n. 2, p. 172-181, maio/ago. 2016.

GUERRINI, D. et al. Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/12: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 17-36, jan./abr. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estimativas da população residente para os municípios e para as unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2019: [notas metodológicas]*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KARRUZ, A. Oferta, demanda e nota de corte: experimento natural sobre efeitos da Lei das Cotas no acesso à Universidade Federal de Minas Gerais. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 405-462, abr./jun. 2018.

MAGGIE, Y.; FRY, P. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Enfoques*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-117, 2002.

MENDES JÚNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sobre a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-52, jan./mar. 2014.

MOREIRA, C. R. B. S.; SILVA, P. V. B. Ações afirmativas fazem diferença? Uma análise dos perfis dos aprovados no vestibular da UFPR (2013-2017). *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 6, p. 1-20, 2019.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. D. P.; SEGENREICH, S. C. D. A expansão da educação superior no Brasil pós LDB/96: organização institucional e acadêmica. *Inter-ação*, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, J. A. N. D.; SILVA, P. B. G. A. Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas. *Cadernos Cenpec: Pesquisa e Ação Educacional*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 28-53, jan./jul. 2019.

PASSOS, J. C.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. D. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. *Revista da ABPN*, [Goiânia], v. 8, n. 19, p. 8-33, mar./jun. 2016.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, J. T. D. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012.

SCHWARTZMAN, S. A questão da inclusão social na universidade brasileira. In: PEIXOTO, M. C. L.; ARANHA, A. V. (Org.). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 23-43.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 72, p. 184-208, abr./jun. 2019.

SILVA, G. H. G. *Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados*. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

SILVA, G. H. G. *Educação Matemática e ações afirmativas: possibilidades e desafios na docência universitária*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 820-846, jul./set. 2017.

SILVA, G. H. G. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-29, 2019a.

SILVA, G. H. G. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-207, jul./set. 2019b.

SILVA, G. H. G.; POWELL, A. B. Microagressões no ensino superior nas vias da educação matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, San Juan de Pasto, Colômbia, v. 9, n. 3, p. 44-76, 2016.

SILVA, P. V. B.; BORBA, C. A. Políticas afirmativas na pesquisa educacional. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 151-191, maio/jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL). *Edital nº 03/2018: processo seletivo de ingresso nos cursos presenciais de graduação da Unifal-MG por meio do Sistema de Seleção Unificada Sisu - edição 1/2018*. Alfenas, 2018. Disponível em: <<https://www.unifal-mg.edu.br/sisu/wp-content/uploads/sites/72/2018/09/Edital-N%C2%BA-03-SISU-2018-1-29-01-2018-novo.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

VILELA, L. et al. As cotas nas universidades públicas diminuem a qualidade dos ingressantes? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 28, n. 69, p. 652-684, set./dez. 2017.

Recebido em 14 de novembro de 2019.

Aprovado em 1 de setembro de 2020.

Apêndice

Tabela A – Vagas disponibilizadas e efetivamente ocupadas nos 27 cursos de graduação da Unifal em 2018

(continua)

Curso	Categoria A0		Categoria L1		Categoria L2		Categoria L5		Categoria L6		Categoria L9*		Cotistas (exceto L9*)		Cotistas (incluindo L9*)		Total geral	
	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.
Administração Pública	14	11	2	2	5	5	2	2	5	3	2	0	14	12	16	12	30	23
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia	104	113	20	17	26	17	20	15	24	22	16	2	90	71	106	73	210	186
Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	132	120	22	27	34	20	22	20	30	21	24	0	108	88	132	88	264	208
Biomedicina	20	20	3	3	5	4	3	6	5	5	4	0	16	18	20	18	40	38
Biotecnologia	20	22	3	4	5	3	3	5	5	5	4	0	16	17	20	17	40	39
Ciências da Computação	20	20	3	7	5	5	3	3	5	5	4	0	16	20	20	20	40	40
Ciências Atuariais	14	13	2	2	5	1	2	2	5	0	2	0	14	5	16	5	30	18
Ciências Biológicas – Bach.	20	31	3	7	5	1	3	3	5	2	4	0	16	13	20	13	40	44
Ciências Biológicas – Lic.	20	22	4	5	5	2	4	9	5	4	2	0	18	20	20	20	40	42
Ciências Econômicas	14	13	2	0	5	1	2	1	5	2	2	1	14	4	16	5	30	18
Ciências Sociais – Bach.	10	12	2	2	2	4	2	3	2	2	2	0	8	11	10	11	20	23

Curso	Categoria A0		Categoria L1		Categoria L2		Categoria L5		Categoria L6		Categoria L9*		Cotistas (exceto L9*)		Cotistas (incluindo L9*)		Total geral	
	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.
	10	12	2	1	2	1	2	3	2	3	2	0	8	8	10	8	20	20
20	21	3	6	5	5	3	3	5	5	4	0	16	19	20	19	40	40	
50	52	10	22	11	12	9	10	11	7	9	1	41	51	50	52	100	104	
20	17	3	5	5	6	3	3	5	5	4	0	16	19	20	19	40	36	
25	23	5	5	5	9	4	5	5	5	6	0	19	24	25	24	50	47	
20	30	3	3	5	3	3	3	5	4	4	0	16	13	20	13	40	43	
20	25	3	4	5	1	3	4	5	5	4	2	16	14	20	16	40	41	
20	24	3	4	5	4	3	4	5	6	4	0	16	18	20	18	40	42	
20	30	3	0	5	3	3	3	5	5	4	0	16	11	20	11	40	41	
20	24	3	1	5	3	3	2	5	4	4	0	16	10	20	10	40	34	
30	29	5	6	7	8	5	5	7	7	6	3	24	26	30	29	60	58	
22	20	4	9	5	4	4	4	6	6	5	0	19	23	24	23	46	43	
50	49	10	10	11	15	9	9	11	10	9	2	41	44	50	46	100	95	
20	22	3	3	5	7	3	3	5	5	4	1	16	18	20	19	40	41	
20	21	4	2	5	1	4	6	5	2	2	0	18	11	20	11	40	32	
20	24	3	3	5	2	3	3	5	4	4	0	16	12	20	12	40	36	
775	820	133	160	193	147	130	139	188	154	141	12	644	600	785	612	1.560	1.432	

Fonte: Elaboração própria, com base em dados da Unifal (2018).



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

Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo

Sammela Rejane de Jesus Andrade^{I,II}

Raquel Meister Ko Freitag^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4264>

Resumo

O artigo compara documentos norteadores e itens de duas avaliações oficiais em larga escala da formação na educação superior no Brasil – o Enem, que seleciona os candidatos para as vagas, e o Enade, que avalia os estudantes na fase final da graduação –, na perspectiva dos objetivos educacionais da Taxonomia de Bloom, para compreender o que se espera dos estudantes que passam ou passaram pela formação superior quanto à proficiência em leitura. São considerados as matrizes e os itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem e de Formação Geral do Enade. Como resultados, foram identificadas assimetrias tanto na comparação entre os níveis de complexidade e as determinações normativas quanto nos itens de ambas as avaliações, o que pode estar relacionado à retenção de fluxo na educação superior.

Palavras-chave: avaliação oficial; demandas cognitivas; Enem; Enade.

^I Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: <sammela22@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9845-4101>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: <rkofreitag@uol.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-4972-4320>>.

^{IV} Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Abstract

Educational objectives and large-scale assessments in the trajectory of Brazil's higher education: Enem, Enade and the cognitive complexity in flow retention

This article compares guiding documents and items from two official large-scale assessments targeting higher education in Brazil – Enem, which sorts candidates to university vacancies, and Enade, which assesses students by the end of their undergraduation courses –, from the perspective of the educational objectives proposed in Bloom's Taxonomy, in order to understand what is expected of higher education students or alumnus in terms of their reading proficiency. The matrices and items of the Enem Languages, Codes and their Technologies test and the Enade General Training test are considered. Asymmetries were found both in the comparison between levels of complexity and between normative determinations, and in the items of both assessments, which may be related to the flow retention in higher education.

Keywords: cognitive demands; Enade; Enem; official assessment.

Resumen

Objetivos educativos y evaluaciones a gran escala en la trayectoria de la educación superior brasileña: Enem, Enade y la complejidad cognitiva en la retención de flujo

Este artículo compara documentos de orientación e ítems de dos evaluaciones oficiales a gran escala de la formación en la educación superior en Brasil –el Enem, que selecciona candidatos para las vacantes, y el Enade, que evalúa a los estudiantes en la etapa final de la carrera universitaria–, desde la perspectiva de los objetivos educativos propuestos en la Taxonomía de Bloom (Bloom et al, 1956), para comprender, desde el punto de vista de la competencia lectora, lo que realmente se espera de los estudiantes que son o ya han pasado por la educación superior. Se consideran las matrices y los ítems de la prueba de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías del Enem y de Formación General del Enade. Como resultado, identificamos asimetrías tanto en la comparación entre los niveles de complejidad y las determinaciones normativas, matrices de referencia y ordenanzas, como en los ítems de ambas evaluaciones, lo que puede estar relacionado con la retención de flujo en la educación superior.

Palabras clave: evaluación oficial; demandas cognitivas; Enem; Enade.

Introdução

Apesar das políticas de expansão e interiorização da educação superior no Brasil terem se intensificado nos últimos 20 anos, com a progressiva ampliação do número de ingressantes em cursos de graduação, o número de concluintes continua estagnado, como apontam sistematicamente os resultados do Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Explicações sobre o que ocorre entre a entrada e a saída no curso superior podem contribuir para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, e a dificuldade com leitura e escrita é um problema recorrente citado pelo universitário brasileiro, que tem se tornado mais acentuado com a recente democratização do acesso à educação superior e o ingresso de um novo perfil de aluno – o “novo aluno”, terminologia de Brito *et al.* (2008), em oposição ao “aluno clássico”, que sempre esteve na universidade –, formado por aqueles que tinham até então o acesso à universidade negado, como jovens oriundos de escolas públicas e de baixa renda, e que só recentemente passaram a ter possibilidade de ingresso na educação superior, trazendo consigo assimetrias constatadas pelas avaliações em larga escala que aferem a leitura, como a Prova Brasil e o Programme for International Student Assessment (Pisa).

Outrossim, divergências entre o que os documentos preconizam e o que as avaliações de fato cumprem têm sido identificadas em avaliações oficiais em larga escala brasileiras, como a Provinha Brasil (Freitag; Almeida; Rosário, 2013; Freitag, 2015) e até mesmo o Enem (Freitag, 2014). A fim de contribuir para o aprimoramento de políticas que visam reduzir a retenção no fluxo da educação superior, neste artigo, comparamos os documentos norteadores de duas avaliações oficiais em larga escala que perpassam a trajetória do egresso da educação superior – o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no ingresso, e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), na conclusão – e os itens que compõem as provas dessas avaliações em um recorte com foco nas habilidades de leitura, considerando a prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) do Enem e as questões de Formação Geral (FG) do Enade. Aplicamos a Taxonomia de Bloom Revisada (TBR) aos descritores e itens, a fim de identificar as competências avaliadas e parametrizar a comparação.

Taxonomia de objetivos educacionais

O termo “taxonomia” é utilizado em várias áreas da ciência e na área de educação ganhou notoriedade em razão de um pedido de estudos da Associação Americana de Psicologia a um grupo de pesquisadores liderados por Benjamin S. Bloom, cujo resultado, publicado em 1956, é um instrumento para ajudar no planejamento, na organização e no controle dos objetivos de aprendizagem, oferecendo base para instrumentos de avaliação, além

de estimular docentes a auxiliar seus alunos no processo de aquisição de competências específicas, domínio de habilidades, entre outros fins.

A motivação da proposição da taxonomia decorre da dificuldade de os alunos atingirem níveis mais altos de desempenho cognitivo durante sua formação, por não saberem o que deles é esperado; assim, a definição clara dos objetivos educacionais, respeitando a hierarquia da aquisição do conhecimento, pode auxiliar na preparação, não só para o desempenho em avaliações, por exemplo, mas também para o ingresso no mercado de trabalho depois da trajetória educacional.

Em sua primeira versão, a Taxonomia de Objetivos Educacionais (Bloom *et al.*, 1956), mais conhecida como "Taxonomia de Bloom", foi dividida em três domínios: Cognitivo, Afetivo e o Psicomotor (este último não foi desenvolvido sob a coordenação de Bloom). O primeiro está relacionado ao conhecimento, a aprender algo em gradiente de objetivos, do mais simples ao mais complexo; o segundo está relacionado a sentimentos e posturas voltados para o desenvolvimento da área emocional e afetiva; e o terceiro domínio volta-se para as atividades físicas e a corporalidade. Dos três, o cognitivo foi e é o mais amplamente disseminado em pesquisas e atividades educacionais.

O ponto de partida do domínio Cognitivo é a ideia de que a capacidade humana de aprendizagem difere de uma pessoa para outra. Contudo, em iguais condições de ensino, desconsiderando fatores externos, essas pessoas irão se diferenciar apenas em relação aos níveis de profundidade do conhecimento adquirido. Esta é a base para a classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem: para atingir o nível mais elevado, é preciso dominar os níveis anteriores.

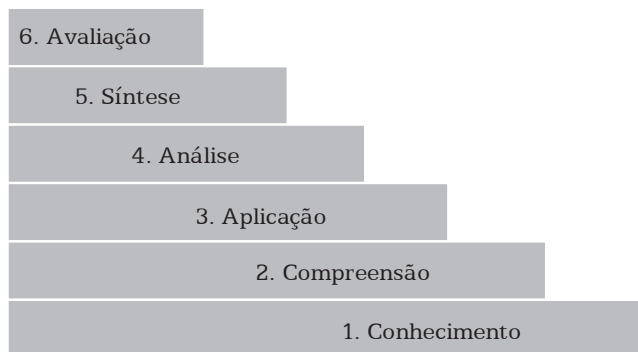


Figura 1 – Categorias do domínio Cognitivo conforme Bloom *et al.* (1956)

Fonte: Ferraz; Belhot (2010, p. 424).

Para avançar em um processo de aprendizagem, o indivíduo deve ter domínio das habilidades anteriores; desse modo, além de possibilitar a classificação, a Taxonomia de Objetivos Educacionais também possibilita a hierarquização do desenvolvimento cognitivo mediante planejamento,

permitindo que as etapas do processo educacional tenham maior controle, desde a elaboração de instrumentos e de aulas, até a avaliação dos alunos na perspectiva da evolução em escala de níveis de aquisição do conhecimento. A estrutura de seis categorias ainda se subdivide em categorias menores, cuja finalidade é facilitar o enquadramento das práticas educacionais entre os objetivos, as estratégias e a avaliação.

A Taxonomia de Objetivos Educacionais passou por uma revisão, em 2001, depois de nova convocação da Associação Americana de Psicologia à equipe que participou da elaboração do estudo inicial, com o intuito de aprimorá-lo, agora levando em consideração as transformações no cenário educacional advindas, principalmente, das influências promovidas pela tecnologia. Mesmo sem a presença de Bloom, a equipe manteve toda a estrutura inicial do método no que concerne à padronização da linguagem de classificação das categorias, o que fez com que o novo modelo recebesse o nome de Taxonomia de Bloom Revisada (TBR).

David Krathwohl (2002), que assessorou Bloom na primeira versão, supervisionou a equipe de reformulação e tomou como premissa para o aprimoramento a melhor definição das habilidades esperadas dos alunos durante o processo de aquisição do conhecimento, uma vez que a versão original havia definido o que se esperava para que fosse alcançado cada nível do domínio (a competência), mas não deixava claro o que era necessário fazer para atingi-lo (a habilidade). Com essa perspectiva, foi estabelecido que verbos de ação indicariam os objetivos a serem alcançados e substantivos, o processo a ser percorrido. Eis a maior mudança: a criação da dimensão do processo cognitivo, pois, na versão original, a aquisição do conhecimento se dava de forma unidimensional.

A relação verbo/substantivo passou a definir o objetivo cognitivo esperado, a avaliação desse objetivo e o desenvolvimento das habilidades, sendo proposta a tabela bidimensional do domínio Cognitivo, na qual verbo e substantivo estão em categorias diferentes.

	Verbos (dimensão: processos cognitivos - como)
Substantivos (dimensão: conhecimento - o que)	

Figura 2 – Tabela bidimensional proposta por Anderson e Krathwohl (2001)

Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 425).

Outra importante mudança da reformulação foi o acréscimo de mais uma categoria, a dimensão do conhecimento, que era subdividida em três (Efetivo, Conceitual e Procedural), e a inclusão da metacognição, voltada ao

processo de autoaprendizagem. As categorias do domínio Cognitivo, o qual apresentava seis categorias, também sofrem alterações (Figura 3) e passam de nomes a verbos (Conhecimento passa a ser Lembrar; Compreensão, Entender; e Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar).

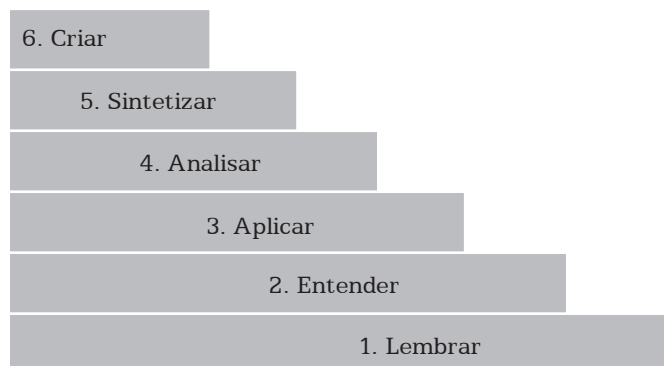


Figura 3 – Categorização atual do domínio Cognitivo da Taxonomia de Bloom proposta por Anderson e Krathwohl (2001)

Fonte: Ferraz; Belhot (2010, p. 427).

Mesmo com as mudanças, o novo modelo manteve a essência do modelo original, a progressão da dificuldade: do simples ao complexo, do concreto ao abstrato. A tabela bidimensional permite a interpolação entre as categorias de acordo com a especificidade de cada instrumento de pesquisa ou objeto de estudo, tornando-se um método mais abrangente. No entanto, a proposta não é isenta de críticas: em termos de processamento cognitivo, muitos dos processos ocorrem paralelamente (para aplicar, é preciso lembrar; para compreender, é preciso lembrar), e não em série, como a TBR prevê. Do mesmo modo, o domínio de uma fase depende de outra (a aplicação de um aprendizado reforça sua compreensão, a compreensão reforça a memorização). Apesar dessas considerações, a TBR é um instrumento amplamente utilizado para a avaliação de objetivos educacionais, especialmente para a aferição de competências e habilidades em avaliações de larga escala e na comparação entre descritores de matrizes e itens de testes.

Objetivos educacionais nas avaliações em larga escala

Pesquisas no campo das avaliações educacionais em larga escala utilizam a taxonomia como método de análise, tanto no cenário internacional, no Scholastic Aptitude Test (SAT), por exemplo, exame equivalente ao Enem, nos Estados Unidos (Macgowan, 2002; Athanassiou; Macnett; Harvey, 2003; Simkin; Kuelcher, 2005; Darlington, 2013; Agarwal, 2019), quanto nas avaliações oficiais brasileiras em larga escala, como Enem (Marcelino; Recena, 2012; Silva; Martins, 2014; Pontes Júnior; Sousa; Silva, 2015;

Carvalho *et al.*, 2015; Mancini; Marques Júnior; Cintra, 2017; Pontes Júnior. *et al.*, 2016, entre outros) e Enade (Pinheiro *et al.*, 2013; Nicolini; Andrade, 2015; Costa; Martins, 2017; Moimaz *et al.*, 2017; Medeiros Filho *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2020, entre outros).

A fim de observar os aspectos subjacentes ao teste de Língua Portuguesa da edição do Enem 2014, Carvalho *et al.* (2015) adotaram a TBR para analisar as questões e mostrar o quanto a avaliação efetivada pelo professor pode auxiliar sua prática pedagógica, uma vez que pode ajudar o aluno a chegar à apreensão de um assunto, por meio dessa estrutura conceitual, e também auxiliá-lo a navegar em direção à aquisição das competências e habilidades que são exigidas na prova.

Nicolini e Andrade (2015) defendem que a aplicação da metodologia proposta pela TBR ao Enade permite ao professor ter mais assertividade na avaliação dos conteúdos ministrados, possibilitando-lhe verificar se os diversos níveis de aprendizagem obtidos pelo estudante estão de acordo com os objetivos traçados, porém, se estes não estiverem bem definidos, certamente o processo de alinhamento ensino/avaliação não ocorrerá.

A adoção dos domínios propostos pela taxonomia possibilita alinhar as práticas de ensino e avaliação, a fim de atingir o conhecimento, tanto durante o curso das disciplinas quanto no processo de seleção de candidatos, com o Enem, e avaliação dos concluintes, com o Enade. No entanto, para um panorama mais abrangente, não basta apenas a aplicação da TBR aos itens da avaliação: é preciso considerar os descritores da matriz de referência de objetivos educacionais dos documentos norteadores da avaliação. É o que o fazem Cintra, Marques Júnior e Sousa (2016), ao compararem a matriz do Enem e os itens de Química da prova, constatando o predomínio de itens de baixa ordem cognitiva, o que contrasta com a matriz de referência, que prevê uma proporção menor destes, sugerindo que a prova é “mais fácil” do que o documento norteador preconiza. Já na comparação entre os itens da formação específica em administração e as competências previstas nos documentos norteadores do Enade, Salume *et al.* (2012) encontraram alinhamento.

Considerando o objetivo maior de investigar fatores que causam a retenção de fluxo que gera assimetria entre ingressantes e concluintes na educação superior brasileira, as dificuldades de leitura e escrita são frequentemente evocadas como um problema que causa retenção em disciplinas e evasão e que vem da educação básica (Barros, 2015). Nesse sentido, é comum ouvir reclamações do corpo docente acerca das assimetrias entre o que é previsto em termos de competências e habilidades para a educação superior e o que de fato os alunos são capazes de realizar, especialmente em relação à leitura. Quanto a essas assimetrias, costuma-se atribuir a culpa ao modo de seleção do Enem, que seria “mais fácil” do que os exames vestibulares (Andrade, 2018).

A aplicação da TBR aos documentos norteadores e aos itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem e de Formação Geral da prova do Enade permite contribuir para essa discussão.

Procedimentos para aplicação da TBR às avaliações em larga escala

A aplicação da TBR baseia-se na observação dos comandos dos itens, com atenção aos verbos e substantivos que são categorizados segundo as dimensões (conhecimento e processos cognitivos). As categorias são ordenadas quanto à complexidade e abstração, de modo que atingir uma categoria significa dominar as antecessoras, podendo ocorrer o entrelace delas. Há a separação entre dimensão do conhecimento (o que ensinar) e a dimensão do processo cognitivo (a atividade cognitiva envolvida), possibilitando a criação de um esquema bidimensional ou tabela bidimensional (Anderson; Krathwohl, 2001) (Quadro 1).

Quadro 1 – Modelo de aplicação da tabela bidimensional

Dimensão do conhecimento	Dimensão processo cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
<i>Efetivo</i>						
<i>Conceitual</i>						
<i>Procedural</i>						
<i>Metacognitivo</i>						

Fonte: Krathwohl *et al.* (2002, p. 216), adaptado.

Na dimensão do conhecimento, a categoria do conhecimento Efetivo refere-se ao conteúdo básico que o estudante deve dominar para conseguir realizar e resolver problemas, sem que seja necessário o entendimento ou a combinação entre os fatos que o compõem. No segundo nível, o do conhecimento Conceitual, os problemas apresentados necessitam de conexões para serem solucionados, por meio da aplicação de estruturas ou modelos que precisam ser explicados. O conhecimento Procedural vai além da resolução de problemas, exigindo o conhecimento de como realizar algo; para isso, é preciso dominar técnicas e estratégias, mas sem a necessidade de relações interdisciplinares, o que o diferencia do conhecimento Metacognitivo, que também está relacionado ao domínio de um determinado conteúdo, mas que exige a assimilação do conhecimento de diversas áreas, a interdisciplinaridade, para a resolução de um problema, por meio de escolha do método mais eficiente a ser utilizado em tal atividade.

Na dimensão dos processos cognitivos, o nível Lembrar está relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos mais relevantes entre as informações memorizadas (formas verbais: “reconhecendo” e “reproduzindo”); Entender está relacionado à conexão entre um conhecimento adquirido e assimilado e um conhecimento novo, de forma que o aluno consiga fazer reproduções autorais com suas próprias palavras (formas verbais: “interpretando”, “exemplificando”, “classificando”,

“resumindo”, “inferindo”, “comparando” e “explicando”); Aplicar afere a capacidade de usar um procedimento em uma situação específica, além de abordar a utilização de um conhecimento em uma situação nova (formas verbais: “executando” e “implementando”); e Analisar exige o entendimento da inter-relação das partes de uma informação e a categorização delas entre as mais e as menos relevantes (formas verbais: “diferenciando”, “organizando”, “atribuindo” e “concluindo”).

Os dois últimos níveis dessa dimensão, Avaliar e Criar, os mais altos na escala de complexidade, caracterizam-se, respectivamente, pela relação entre julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos, ou de eficiência e eficácia (verbos: checando e criticando), e pelo desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos (verbos: generalizando, planejando e produzindo).

Adotamos a TBR, com a aplicação da tabela bidimensional, para comparar os itens e documentos norteadores de duas avaliações, com foco em leitura: a prova de LCT do Enem e a prova de FG do Enade, seguindo estudos que analisam questões de áreas específicas do conhecimento, como já realizado em itens do Enem de Física (Silva; Martins, 2014), Educação Física (Pontes Júnior; Sousa; Silva, 2015; Pontes Júnior *et al.*, 2016), Química (Marcelino; Recena, 2012), Língua Portuguesa (Carvalho, 2015) e Biologia (Mancini; Marques Júnior; Cintra, 2017); e, no Enade, com itens de Ciências Contábeis (Pinheiro *et al.*, 2013), Física (Costa; Martins, 2017; Medeiros Filho *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2020), Odontologia (Moimaz *et al.*, 2017) e Administração (Pinto, 2015).

Foram considerados os itens da prova de FG do Enade entre os anos de 2016 a 2018, abrangendo um ciclo de avaliação, e os itens da prova de LCT do Enem do mesmo período. Também consideramos os documentos normatizadores, a Matriz de Referência e as portarias de ambas as avaliações.

Na prova de FG do Enade, os dez itens são divididos em dois discursivos e oito de múltipla escolha, conforme a Portaria nº 294, de 8 de julho de 2016. Na prova de LCT do Enem, são 45 itens, desde 2009, ano em que foi instituído o Novo Enem (Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009). A ordem numérica das questões da edição de 2016 e das edições de 2017 e 2018 diverge em virtude de uma mudança na ordem de aplicação das provas por área do conhecimento, conforme a Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017.

Resultados

Objetivos educacionais nos documentos norteadores

A denominação “Matriz de Referência” é utilizada no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação.

A matriz para as provas do Enem data de 2009 (Brasil, 2009), ano em que o exame passou por reformulação. Além dos eixos cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento (dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação, elaborar propostas), o documento apresenta as matrizes específicas para cada área. No caso da área de linguagens, são apresentadas nove competências e 30 habilidades.

O cotejo de cada uma das habilidades da matriz com a tabela bidimensional (exceto as habilidades de número 5 a 8, voltadas para a proficiência em línguas estrangeiras modernas) aponta para a concentração das habilidades no nível do conhecimento Efetivo (Lembrar e Entender) e do Conceitual (Entender e Analisar) (Quadro 2).

Quadro 2 – Aplicação da tabela bidimensional na matriz referência da prova de LCT do Enem

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
<i>Efetivo</i>	H1, H9, H12, H25, H28	H10, H17, H20, H21, H27		H29		
<i>Conceitual</i>		H2, H4, H11, H14, H15, H18, H23, H24		H3, H13, H16, H19, H22, H26, H30		
<i>Procedural</i>						
<i>Metacognitivo</i>						

Fonte: Elaboração própria.

As portarias que regulamentam anualmente o Enade definem o perfil do egresso que a prova de FG deve avaliar:

- I. ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais;
- II. humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam o ambiente próprio de sua formação;
- III. protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de letramento, voltadas para o exercício pleno de cidadania;
- IV. proativo, solidário, autônomo e consciente na tomada de decisões pautadas pela análise contextualizada das evidências disponíveis;
- V. colaborativo e propositivo no trabalho em equipes, grupos e redes, atuando com respeito, cooperação, iniciativa e responsabilidade social. (Brasil. Inep, 2016a)

O cotejo entre as competências do perfil do egresso das portarias normativas das três edições do exame (apesar de não terem ocorrido mudanças conceituais, houve uma alteração na ordem das competências no ano de 2018) revela o predomínio do conhecimento conceitual, em dimensões mais altas do processo cognitivo (Entender, Analisar, Criar) (Quadro 3).

Quadro 3 – Aplicação da tabela bidimensional nas portarias da prova de FG do Enade

Dimensão do conhecimento	Dimensão do processo cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
<i>Efetivo</i>	VII ▲	IV † ●				
<i>Conceitual</i>		II, III, VI, VIII, IX, X † ●		VI, VII † ●		II, IV, V, VII † ●
		II, III, V, VII, X	▲	IV, VI ▲		VI, IX, X ▲
<i>Procedural</i>			I † ● I ▲			
<i>Metacognitivo</i>						

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: Portaria (2016) †

Portaria (2017) ●

Portaria (2018) ▲

A comparação entre a matriz de referência da prova de LCT do Enem e o perfil do egresso das portarias do Enade para a prova de FG mostra perfis de provas distintos quanto à dimensão do conhecimento ($\chi^2 = 7,61$, $df = 2$, $p = 0,02$): enquanto a prova de LCT do Enem concentra-se nos domínios Efetivo e Conceitual, relacionados, respectivamente, à capacidade de utilizar conhecimentos básicos para resolver um problema e à capacidade de fazer inter-relações entre os elementos principais de uma estrutura, a prova de FG do Enade concentra-se no domínio efetivo, com 80% das competências previstas no perfil do egresso.

Ambas as provas se concentram nos níveis iniciais da dimensão do conhecimento, especialmente no nível Conceitual, que envolve a capacidade de utilizar um conhecimento adquirido isoladamente, e somente o Enade avança para o nível Procedural, que requer relacionar informações novas com as já adquiridas e desenvolver uma atividade prática com base em escolhas feitas entre as técnicas e os métodos específicos. Não foram identificadas competências relacionadas ao domínio Metacognitivo, que parte do princípio do autoconhecimento resultante das escolhas apoiadas na interdisciplinaridade; essa dimensão do conhecimento está presente na orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como objetivo para o ensino médio, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

do Ensino Médio (Brasil. MEC, 2000), havendo, assim, uma quebra de expectativa sobre o nível de complexidade esperado da prova do Enem.

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (Brasil. MEC, 2000, p. 17)

Ao prever habilidades em um domínio de maior complexidade, a dimensão do conhecimento, pelo menos nos documentos norteadores, o exame que avalia os concluintes dos cursos de graduação, o Enade, demanda maior proficiência em leitura do que o exame que avalia o ingressante, o Enem.

Ainda nos documentos norteadores, a comparação entre a matriz de referência da prova de LCT do Enem e do perfil do egresso e as portarias do Enade para a prova de FG revela perfis de provas distintos quanto à dimensão do processo cognitivo ($\chi^2 = 15,85$, $df = 3$, $p = 0,001$): no Enem, a concentração das habilidades se dá nos domínios de Entender, com 50%, Analisar, com 30%, e, no Enade, predominam Aplicar, com 45%, e Entender, com 40%. De acordo com os documentos norteadores, a prova do Enem deve se concentrar nos processos cognitivos intermediários, enquanto a prova do Enade, nos processos cognitivos mais elevados.

Embora ausente na prova de LCT, os processos cognitivos de Aplicar e Criar constam nas competências gerais de todas as áreas do conhecimento e, em especial, na competência IV da prova de redação: construir argumentação utilizando a habilidade para relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis, em situações concretas, para construir argumentação consistente.

As portarias que orientam as provas do Enade, além de conter orientações contempladas pelos níveis iniciais da dimensão do processo cognitivo, enfatizam o processo Aplicar, caracterizado pela resolução de situações-problema com apoio em regras e métodos; mas, assim como na matriz do Enem, o processo Avaliar não é contemplado na prova de FG.

Resultados semelhantes foram observados em outras investigações sobre a prova, mesmo que poucas delas tenham adotado os documentos normatizadores como objeto de análise, voltando-se mais para os itens das provas: duas delas, que analisaram a prova do Enem de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, na área de Física (Silva; Martins, 2014) e Química (Cintra; Marques Júnior; Souza, 2016), aplicaram a taxonomia nas matrizes de referência e notaram a ausência de um planejamento pedagógico mais eficiente quanto à determinação das competências e habilidades, uma vez que não foi identificada uma escala de hierarquia de complexidade; o que houve foi uma concentração de demanda cognitiva nos níveis mais baixos da escala, com pontos de interseção vazios e pouca ou nenhuma ocorrência nos níveis mais complexos, a exemplo do domínio Metacognitivo. Na mesma perspectiva, os resultados do estudo de Moimaz *et al.* (2017) demonstram que a demanda cognitiva estipulada na portaria da prova do Enade de Conhecimento Específico destinada ao curso de Odontologia é muito mais baixa do que o preconizado nas diretrizes curriculares.

A observação da matriz de referência e das portarias das avaliações segue a premissa de que esses são os documentos orientadores da elaboração dos itens das provas que compõem as avaliações em foco, Enem e Enade. Identificada a demanda de conhecimento e os processos cognitivos envolvidos em cada uma das provas, passamos a aplicar a TBR nos itens das avaliações propriamente, a fim de estabelecer correlações entre o que é esperado e o que efetivamente é cobrado nos exames.

Objetivos educacionais nos itens das provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem e de Formação Geral do Enade

Iniciamos exemplificando cada célula das dimensões do conhecimento e do processo cognitivo identificado nas provas, primeiramente na prova de LCT do Enem. No nível inicial da escala de complexidade da tabela bidimensional, a interseção entre o domínio Efetivo e o domínio Lembrar baseia-se na prerrogativa de o objetivo educacional exigido se restringir a um conhecimento isolado de terminologias e elementos específicos, sendo necessário apenas identificar ou recuperar informações que foram memorizadas. Na Figura 4, o item requer que o candidato recupere características do gênero diário e identifique qual delas está presente no texto de suporte utilizado na questão, sem a necessidade de fazer qualquer tipo de inferência para a compreensão do texto, por exemplo, o que é exigido no nível seguinte.

QUESTÃO 111

Querido diário

Hoje topei com alguns conhecidos meus
Me dão bom-dia, cheios de carinho
Dizem para eu ter muita luz, ficar com Deus
Eles têm pena de eu viver sozinho
[...]
Hoje o inimigo veio me espreitar
Armou tocaia lá na curva do rio
Trouxe um porrete a mó de me quebrar
Mas eu não quebro porque sou macio, viu

HOLANDA, C. B. Chico. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2013 (fragmento).

Uma característica do gênero diário que aparece na letra da canção de Chico Buarque é o(a)


- A** diálogo com interlocutores próximos.
- B** recorrência de verbos no infinitivo.
- C** predominância de tom poético.
- D** uso de rimas na composição.
- E** narrativa autorreflexiva.

Figura 4 – Questão 111 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem 2016

Fonte: Brasil. Inep (2016b, p. 9).

Seguindo a escala de complexidade, o ponto de interseção Efetivo/ Compreender mobiliza a capacidade de dominar terminologias e conteúdos básicos, mas, agora, em informações novas, presentes em uma situação que precisa ser interpretada, como no item da Figura 5.

QUESTÃO 109



Disponível em: www.paradapelavida.com.br. Acesso em: 15 nov. 2014.

Nesse texto, a combinação de elementos verbais e não verbais configura-se como estratégia argumentativa para

- A** manifestar a preocupação do governo com a segurança dos pedestres.
- B** associar a utilização do celular às ocorrências de atropelamento de crianças.
- C** orientar pedestres e motoristas quanto à utilização responsável do telefone móvel.
- D** influenciar o comportamento de motoristas em relação ao uso de celular no trânsito.
- E** alertar a população para os riscos da falta de atenção no trânsito das grandes cidades.

Figura 5 – Item 109 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem 2016

Fonte: Brasil. Inep (2016b, p. 9).

Nesse item, o candidato, além de relembrar os conceitos de verbal e não verbal, deve identificá-los no texto de suporte e, principalmente, identificar qual foi a estratégia argumentativa pretendida na situação específica apresentada; uma habilidade mais complexa é exigida: compreender o uso da teoria em situações de uso diferentes.

O nível mais complexo da dimensão do processo cognitivo em interseção com o domínio Entender, identificado na matriz de referência e nas provas de LCT do Enem no escopo temporal sob análise, foi o de Analisar, que exige a capacidade de fragmentar e relacionar informação entre as partes mais importantes de um texto ou imagem. Exige a capacidade de estabelecer comparações entre textos diversos, o que pressupõe proficiência em leitura.

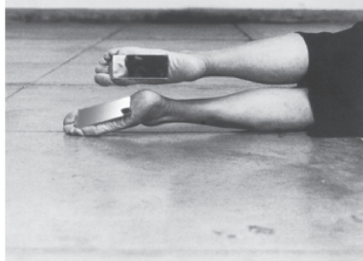
<p>QUESTÃO 11</p> <p>TEXTO I</p>  <p>ALMEIDA, H. <i>Dentro de mim</i>, 2000. Fotografia p/b. 132 cm x 88 cm. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.</p>	<p>TEXTO II</p> <p>A <i>body art</i> põe o corpo tão em evidência e o submete a experimentações tão variadas, que sua influência estende-se aos dias de hoje. Se na arte atual as possibilidades de investigação do corpo parecem ilimitadas – pode-se escolher entre representar, apresentar, ou ainda apenas evocar o corpo – isso ocorre graças ao legado dos artistas pioneiros.</p> <p>SILVA, P. R. <i>Corpo na arte, body art, body modification</i>. fronteiras. II Encontro de História da Arte: IFCH-Unicamp, 2006 (adaptado).</p> <p>Nos textos, a concepção de <i>body art</i> está relacionada à intenção de</p> <ul style="list-style-type: none">A estabelecer limites entre o corpo e a composição.B fazer do corpo um suporte privilegiado de expressão.C discutir políticas e ideologias sobre o corpo como arte.D compreender a autonomia do corpo no contexto da obra.E destacar o corpo do artista em contato com o espectador.
---	---

Figura 6 – Item 11 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem 2018

Fonte: Brasil. Inep (2018, p. 6).

No item da Figura 6, o candidato precisa identificar, comparar e, posteriormente, concluir qual intenção foi abordada no conceito de *bodyart*, ou seja, além de se ater à situação específica apresentada nos textos de suporte, ele precisa relacionar as informações apresentadas, a fim de diferenciá-las ou encontrar os pontos convergentes para chegar à resposta correta.

Avançando na complexidade da dimensão do conhecimento, o domínio Conceitual requer manipulação e inter-relação de conceitos e terminologias, com o objetivo de avaliar se o conhecimento foi dominado e pode ser utilizado em diferentes situações.

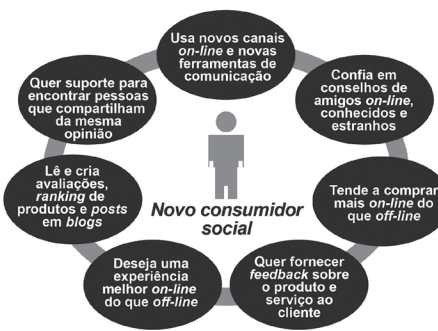
<p>QUESTÃO 11</p>  <p>CIPRIANI, F. Disponível em: www.snmsolutions.com.br. Acesso em: 15 maio 2013 (adaptado).</p> <p>O consumidor do século XXI, chamado de novo consumidor social, tende a se comportar de modo diferente do consumidor tradicional. Pela associação das características apresentadas no diagrama, infere-se que esse novo consumidor sofre influência da</p> <ul style="list-style-type: none">A cultura do comércio eletrônico.B busca constante pelo menor preço.C divulgação de informações pelas empresas.D necessidade recorrente de consumo.E postura comum aos consumidores tradicionais.
--

Figura 7 – Item 11 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem 2017

Fonte: Brasil. Inep (2017a, p. 13).

No item da Figura 7, espera-se que o candidato recupere informações prévias sobre o que caracteriza o consumidor tradicional e, pela interpretação do contexto apresentado a respeito de quem seria o novo consumidor, faça inferências. Apesar de o item envolver conceitos, consumidor tradicional e novo, o objetivo não se resume ao domínio Lembrar, pois a resposta demanda ir além da recuperação e identificação de informações; interpretações e inferências são requeridas, habilidades previstas no domínio Entender. Não foram encontradas habilidades na matriz de referência, nem questões categorizadas entre Conceitual e Lembrar.

O último ponto de interseção identificado tem como exigência a inter-relação dos elementos básicos em um determinado contexto e a compreensão dessa inter-relação por comparações.

<p>QUESTÃO 22</p> <p>TEXTO I</p> <p>A língua ticuna é o idioma mais falado entre os indígenas brasileiros. De acordo com o pesquisador Anyon Rodrigues, há 40 mil índios que falam o idioma. A maioria mora ao longo do Rio Solimões, no Alto Amazonas. É a maior nação indígena do Brasil, sendo também encontrada no Peru e na Colômbia. Os ticunas falam uma língua considerada isolada, que não mantém semelhança com nenhuma outra língua indígena e apresenta complexidades em sua fonologia e sintaxe. Sua característica principal é o uso de diferentes alturas na voz.</p> <p>O uso intensivo da língua não chega a ser ameaçado pela proximidade de cidades ou mesmo pela convivência com falantes de outras línguas no interior da própria área ticuna: nas aldeias, esses outros falantes são minoritários e acabam por se submeter à realidade ticuna, razão pela qual, talvez, não representem uma ameaça linguística.</p> <p><small>Língua Portuguesa, n. 52, fev. 2010 (adaptado).</small></p>	<p>TEXTO II</p> <p>Riqueza da língua</p> <p>“O inglês está destinado a ser uma língua mundial em sentido mais amplo do que o latim foi na era passada e o francês é na presente”, dizia o presidente americano John Adams no século XVIII. A profecia se cumpriu: o inglês é hoje a língua franca da globalização. No extremo oposto da economia linguística mundial, estão as línguas de pequenas comunidades declinantes. Calcula-se que hoje se falem de 6 000 a 7 000 línguas no mundo todo. Quase metade delas deve desaparecer nos próximos 100 anos. A última edição do <i>Ethnologue</i> — o mais abrangente estudo sobre as línguas mundiais —, de 2005, listava 516 línguas em risco de extinção.</p> <p><small>Veja, n. 36, set. 2007 (adaptado).</small></p> <p>Os textos tratam de línguas de culturas completamente diferentes, cujas realidades se aproximam em função do(a)</p> <ul style="list-style-type: none">Ⓐ semelhança no modo de expansão.Ⓑ preferência de uso na modalidade falada.Ⓒ modo de organização das regras sintáticas.Ⓓ predomínio em relação às outras línguas de contato.Ⓔ fato de motivarem o desaparecimento de línguas minoritárias.
---	--

Figura 8 – Item 22 da prova azul de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem 2017

Fonte: Brasil. Inep (2017a, p. 21).

No item da Figura 8, com base na comparação de dois textos, o candidato precisa mobilizar a habilidade de identificar, primeiro, a abordagem de línguas diferentes, com a finalidade de encontrar um ponto de semelhança quanto à sua função, para, assim, chegar à resposta.

O cotejo de cada um dos itens com a tabela bidimensional por edição aponta para a distribuição assimétrica dos níveis e das dimensões (Quadro 4).

Quadro 4 – Aplicação da tabela bidimensional na prova LCT do Enem (azul)

2016

(continua)

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
<i>Efetivo</i>	102, 106, 111, 115, 124, 129, 130, 135	105, 109, 119, 125, 127, 131, 133				
<i>Conceitual</i>		97, 98, 99, 100, 101, 104, 107, 108, 110, 112, 117, 120, 121, 122, 126, 128, 134		96, 103, 113, 114, 116, 118, 123, 132		
<i>Procedural</i>						
<i>Metacognitivo</i>						

2017

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
<i>Efetivo</i>	06, 10 12, 32, 39	13, 15, 20, 25, 27, 31, 33, 34, 41, 44		36		
<i>Conceitual</i>		07, 08, 11, 14, 17, 18, 19, 24, 26, 28, 30, 35, 37, 38, 40, 42		09, 16, 21, 22, 23, 29, 43, 45		
<i>Procedural</i>						
<i>Metacognitivo</i>						

2018

(conclusão)

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
<i>Efetivo</i>	24, 33	21, 28, 36, 38, 41		11		
<i>Conceitual</i>		06, 07, 08, 09, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44		12, 13, 19, 29, 34, 45		
<i>Procedural</i>						
<i>Metacognitivo</i>						

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Assim como observado na aplicação da tabela bidimensional na matriz de referência, a prova do Enem, edição 2016, concentra os itens nos níveis mais baixos da escala de complexidade do domínio do conhecimento, sem questões das dimensões Procedural e Metacognitiva, mantendo simetria com a matriz de referência. Isso não é observado na dimensão do processo cognitivo, uma vez que nem todos os pontos de interseção da matriz foram encontrados nos itens dessa edição da prova, sem os itens Efetivo/Analisar, constantes na edição de 2017.

As edições de 2017 e 2018 da prova de LCT do Enem apresentam todos os pontos de interseção identificados na matriz de referência, com questões nos domínios Efetivo/Lembrar, Efetivo/Entender, Efetivo/Analisar, Conceitual/Entender e Conceitual/Analisar.

Apesar do atendimento dos pontos de interseção, a proporcionalidade dos níveis dos domínios entre a matriz e as provas não é a mesma. Enquanto as edições de 2016 e 2017 apresentam 37,5% e 40% de itens no domínio Efetivo e 62,5% e 60% de itens no domínio Conceitual, a prova de 2018 apresenta 80% dos itens no domínio Conceitual. Essa diferença não é, no entanto, estatisticamente significativa ($\chi^2 = 4,33$, $df = 2$, $p = 0,11$). No domínio do processo cognitivo, a prova da edição de 2018 também se distancia da matriz nos três domínios, mas a diferença não é estatisticamente significativa ($\chi^2 = 6,1$, $df = 3$, $p = 0,19$).

A distribuição dos itens quanto aos domínios do conhecimento e do processo cognitivo nas edições de 2016 a 2018 da prova de LCT do Enem se aproxima da encontrada na edição de 2014 (Carvalho *et al.*, 2015), em que também ocorre a concentração de itens nas dimensões do conhecimento Efetivo e Conceitual dos processos cognitivos Lembrar, Entender e Analisar.

Nas edições de 2016 a 2018 da prova de FG do Enade, não foram identificados itens em todos os pontos de interseção da tabela bidimensional. Isso foi observado também por Jesus, Rêgo e Souza (2018) ao aplicarem a TBR à edição de 2015 da prova de conhecimentos específicos de Psicologia, identificando que as demandas cognitivas preconizadas pelos documentos norteadores eram diferentes do que foi identificado nos itens da prova, sendo as da portaria mais complexas do que as da prova. Identificamos basicamente dois padrões de itens.

Quadro 5 – Aplicação da tabela bidimensional nas questões da prova de Formação Geral do Enade – edições 2016, 2017 e 2018

Dimensão do Conhecimento	Dimensão do Processo Cognitivo					
	Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar
<i>Efetivo</i>						
<i>Conceitual</i>		1, 2, 4, 7 † 6, 7 ●			3, 5, 6, 8 † 1, 2, 3, 4, 5, 8 ● 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ▲	
<i>Procedural</i>						
<i>Metacognitivo</i>						

Legenda: † Prova edição 2016

● Prova edição 2017

▲ Prova edição 2018

Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro padrão refere-se à interseção entre os domínios Conceitual e Entender, como no item da Figura 9, em que o estudante precisa, com base na leitura do texto de apoio, fazer inferências acerca do tema apresentado, imigração. A abordagem não se restringe à reprodução de um conhecimento, como previsto no domínio Efetivo, nem ao reconhecimento de conceitos, como no domínio Lembrar; o item demanda a capacidade de relacionar as informações no contexto apresentado para, assim, chegar à resposta.

QUESTÃO 06

A imigração haitiana para o Brasil passou a ter grande repercussão na imprensa a partir de 2010. Devido ao pior terremoto do país, muitos haitianos redescobriram o Brasil como rota alternativa para migração. O país já havia sido uma alternativa para os haitianos desde 2004, e isso se deve à reorientação da política externa nacional para alcançar liderança regional nos assuntos humanitários.

A descoberta e a preferência pelo Brasil também sofreram influência da presença do exército brasileiro no Haiti, que intensificou a relação de proximidade entre brasileiros e haitianos. Em meio a esse clima amistoso, os haitianos presumiram que seriam bem acolhidos em uma possível migração ao país que passara a liderar a missão da ONU.

No entanto, os imigrantes haitianos têm sofrido ataques xenofóbicos por parte da população brasileira. Recentemente, uma das grandes cidades brasileiras serviu como palco para uma marcha anti-imigração, com demonstrações de um crescente discurso de ódio em relação a povos imigrantes marginalizados.

Observa-se, na maneira como esses discursos se conformam, que a reação de uma parcela dos brasileiros aos imigrantes se dá em termos bem específicos: os que sofrem com a violência dos atos de xenofobia, em geral, são negros e têm origem em países mais pobres.

SILVA, C. A. S.; MORAES, M. T. A política migratória brasileira para refugiados e a imigração haitiana. *Revista do Direito*. Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 50, p. 98-117, set./dez. 2016 (adaptado).

A partir das informações do texto, conclui-se que

- A** o processo de acolhimento dos imigrantes haitianos tem sido pautado por características fortemente associadas ao povo brasileiro: a solidariedade e o respeito às diferenças.
- B** as reações xenofóbicas estão relacionadas ao fato de que os imigrantes são concorrentes diretos para os postos de trabalho de maior prestígio na sociedade, aumentando a disputa por boas vagas de emprego.
- C** o acolhimento promovido pelos brasileiros aos imigrantes oriundos de países do leste europeu tende a ser semelhante ao oferecido aos imigrantes haitianos, pois no Brasil vigora a ideia de democracia racial e do respeito às etnias.
- D** o nacionalismo exacerbado de classes sociais mais favorecidas, no Brasil, motiva a rejeição aos imigrantes haitianos e a perseguição contra os brasileiros que pretendem morar fora do seu país em busca de melhores condições de vida.
- E** a crescente onda de xenofobia que vem se destacando no Brasil evidencia que o preconceito e a rejeição por parte dos brasileiros em relação aos imigrantes haitianos é pautada pela discriminação social e pelo racismo.

Figura 9 – Questão 06 da prova Formação Geral Enade 2017

Fonte: Brasil Inep (2017b, p. 10).

O segundo padrão ocorre ainda na dimensão do Conhecimento, na intersecção com o domínio Analisar, que requer a habilidade de, com fragmentos, criar inter-relações, a fim de compreender o que é exigido, como no item da Figura 10, que requer a comparação entre os textos 1 e 2 para concluir o que o tempo de recepção da TV, como veículo de comunicação, estimula.

QUESTÃO 04

Sobre a televisão, considere a tirinha e o texto a seguir.

TEXTO 1



Disponível em: <<https://www.coletivando.files.wordpress.com/>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

TEXTO 2

A televisão é este contínuo de imagens, em que o telejornal se confunde com o anúncio de pasta de dentes, que é semelhante à novela, que se mistura com a transmissão de futebol. Os programas mal se distinguem uns dos outros. O espetáculo consiste na própria sequência, cada vez mais vertiginosa, de imagens.

PEIXOTO, N. B. As imagens de TV têm tempo? In: NOVAES, A. *Rede imaginária: televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991 (adaptado).

Com base nos textos 1 e 2, é correto afirmar que o tempo de recepção típico da televisão como veículo de comunicação estimula a

- A** contemplação das imagens animadas como meio de reflexão acerca do estado de coisas no mundo contemporâneo, traduzido em forma de espetáculo.
- B** fragmentação e o excesso de informação, que evidenciam a opacidade do mundo contemporâneo, cada vez mais impregnado de imagens e informações superficiais.
- C** especialização do conhecimento, com vistas a promover uma difusão de valores e princípios amplos, com espaço garantido para a diferença cultural como capital simbólico valorizado.
- D** atenção concentrada do telespectador em determinado assunto, uma vez que os recursos expressivos próprios do meio garantem a motivação necessária para o foco em determinado assunto.
- E** reflexão crítica do telespectador, uma vez que permite o acesso a uma sequência de assuntos de interesse público que são apresentados de forma justaposta, o que permite o estabelecimento de comparações.

Figura 10 – Questão 04 da prova de Formação Geral do Enade 2017

Fonte: Brasil. Inep (2017b).

A concentração dos itens na dimensão do conhecimento restrita ao domínio Conceitual não mobilizou habilidades de menor complexidade, como a reprodução de conhecimentos básicos adquiridos ao longo da formação acadêmica no domínio Efetivo, nem habilidades de níveis mais elevados, como a escolha de um conhecimento para resolver um problema que exija métodos e técnicas no domínio Procedural. Diferentemente do Enem, a demanda cognitiva prevista nas portarias do Enade para a prova de FG é mais complexa do que o apresentado nas provas.

Complexidade do Enem e do Enade

Considerando que desde 2011, com o Sistema de Seleção Unificado, o Enem enquanto exame de seleção para acesso à educação superior afere as competências e habilidades dos ingressantes, e o Enade, as dos concluintes, a comparação entre as provas que apresentam domínios cognitivos

próximos (de LCT no Enem e de FG no Enade) permite traçar o percurso de desenvolvimento cognitivo previsto, por meio das dimensões da TBR.

Enquanto o Enem distribui os itens da prova de LCT em conhecimento Efetivo e conhecimento Conceitual, respeitando a escalaridade de desenvolvimento das habilidades cognitivas, os itens da prova de FG do Enade estão polarizados no domínio Conceitual ($\chi^2 = 10,80$, $df = 1$, $p = 0,001$). Na dimensão dos processos cognitivos, a distribuição dos itens na prova de LCT do Enem é concentrada no nível intermediário, Entender, enquanto na prova de FG do Enade a concentração é no nível Analisar ($\chi^2 = 29,76$, $df = 2$, $p = 0,001$).

Tanto na dimensão do conhecimento quanto na dimensão do processo cognitivo, a prova do Enade é mais complexa; no entanto, a prova do Enem apresenta maior variedade de habilidades cognitivas.

Comparando esses resultados com o de outras pesquisas que também aplicaram a TBR aos itens dessas avaliações, no caso do Enem, Pontes Júnior *et al.* (2016) mostraram uma concentração dos domínios Entender e Lembrar, os mais baixos da dimensão do conhecimento em itens das provas que abordam os conhecimentos da disciplina Química. Ainda nas provas da área de Química, Cintra, Marques Júnior e Souza (2016), além de observarem a prevalência dos itens nos três níveis mais baixos na escala de complexidade da dimensão do conhecimento (Lembrar, Entender e Aplicar), apontam a mesma tendência na dimensão do processo cognitivo (Efetivo, Conceitual e Procedural). De forma semelhante, os resultados de Carvalho (2015) apontam para a maior ocorrência de itens na prova de LCT nos domínios Lembrar, Entender e Analisar, os três menos complexos na escala hierárquica da dimensão do conhecimento.

Quanto ao Enade, na prova de conhecimentos específicos de Física, os resultados de Costa e Martins (2017), de Medeiros Filho *et al.* (2019) e de Souza *et al.* (2020) mostram a concentração de itens nos domínios Lembrar e Entender na dimensão do conhecimento Efetivo, Conceitual e Procedural na dimensão do processo cognitivo. Também na prova de conhecimento específico do curso de Odontologia, os resultados de Moimaz *et al.* (2017) apresentam comportamento semelhante e, ainda, ao analisar o desempenho dos estudantes nos itens, os autores identificaram que o percentual de erros foi muito maior nos poucos itens que se enquadraram nos domínios mais complexos, Analisar e Avaliar.

O nosso estudo, voltado às provas que abordam mais diretamente a leitura, observa maior complexidade na prova do Enade, que concentra questões nos domínios Analisar e Conceitual, enquanto a prova do Enem, nos domínios Entender e Conceitual. Por sua vez, os estudos que observaram as provas de conhecimentos específicos do Enade e as provas de outras áreas do conhecimento do Enem, principalmente da área de exatas, destacam mais proximidade entre a complexidade cognitiva dos exames, uma vez que, na dimensão do processo cognitivo, por exemplo, há ocorrência do domínio Procedural e maior incidência na dimensão do conhecimento, com 29% de itens envolvendo domínios com demandas cognitivas de Analisar e Avaliar na prova de Química (Cintra; Marques Júnior; Souza, 2016).

Nem nos resultados obtidos em nosso estudo, nem nos estudos aqui considerados, foi encontrada ocorrência de previsão normativa ou item no nível mais complexo da dimensão do processo cognitivo, o domínio Metacognitivo, que concebe a ideia de interdisciplinaridade no processo de aprendizagem, demanda cognitiva prevista na LDB.

Conclusão

O estudo aqui desenvolvido, cujo objetivo foi comparar documentos norteadores e itens de duas avaliações oficiais que perpassam o percurso da formação na educação superior no Brasil, o Enem e o Enade, por intermédio dos objetivos educacionais propostos na Taxonomia de Bloom (Bloom *et al.* 1956), possibilitou identificação de uma problemática crucial no processo educacional, a falta de correlação entre teoria, planejamento e prática e entre a elaboração e os resultados de avaliações. Enquanto os documentos normatizadores, matriz de referência e portarias, preconizam níveis de compreensão em leitura em escalas de complexidade mais elevadas, os itens das provas não se enquadram adequadamente nas orientações e restringem a abordagem de habilidades e competências aos níveis mais fáceis da hierarquização. O comportamento não se aplica somente às provas de LCT e FG, mas também às provas de conhecimento específico do Enade e de outras áreas do conhecimento do Enem, conforme os estudos aqui considerados.

Outro aspecto importante é a prevalência dos itens da prova de FG do Enade em basicamente um ponto de interseção da tabela bidimensional, Analisar/Conceitual, o que contraria toda a proposta dos objetivos educacionais da TBR: a importância de previsão da escala de hierarquização do processo de desenvolvimento cognitivo; sem prever que os estudantes tenham consciência desse processo, o desempenho na aprendizagem pode não ocorrer de forma eficiente. Mais ainda: enquanto o Enem tem funções de seleção, mediante o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), e diagnóstico (monitoramento da educação básica), o Enade tem por finalidade apenas o diagnóstico. Não é aderente a uma proposta de diagnóstico não captar toda a amplitude de conhecimento do estudante, como ocorre na configuração de demanda cognitiva observada na prova; se fosse um exame de seleção, como é o Enem, a concentração em certos níveis de demanda faria sentido.

A adoção da TBR na observação de documentos normatizadores e das avaliações destinadas aos que ingressam e estudam na educação superior ajuda a entender os dados de fluxo nas universidades. No cenário atual, em que apenas cerca de 26% dos que ingressam concluem os cursos de graduação, segundo o Censo da Educação Superior, utilizar a metodologia proposta na taxonomia pode ajudar a estabelecer melhor normatização, planejamento e avaliação dos estudantes, provendo maior compreensão de demanda cognitiva, tanto nos próprios discentes quanto nos docentes e demais participantes do processo, sendo possível elevar o desempenho pedagógico na educação superior.

Referências

- AGARWAL, P. K. Retrieval practice & Bloom's taxonomy: do students need fact knowledge before higher order learning?. *Journal of Educational Psychology*, [S.l.], v. 111, n. 2, p. 189-209, 2019.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (Ed). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nova York: Longman, 2001.
- ANDRADE, S. R. J. Leitura e escrita acadêmica: perspectivas de coordenadores dos cursos de graduação. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 11.; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 12.; ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - SEÇÃO SERGIPE, 4., 2018, Sergipe, *Anais...*, Sergipe: Enfope, p. 1-18.
- ATHANASSIOU, N.; MCNETT, J. M.; HARVEY, C. Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool. *Journal of Management Education*, [S.l.], v. 27, n. 5, p. 533-555, 2003.
- BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives: the Classification of Educational Goals*. New York: David Mckay, 1956.
- 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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Matriz de Referência para o Enem 2009*. Brasília, DF: MEC, 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 294, de 8 de julho de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2016a. Seção 1, p. 12.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova de Redação e de Linguagens Códigos e suas Tecnologias/ prova de Matemática e suas Tecnologias: 2º dia: caderno azul*. Brasília, 2016b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova de Linguagens*

Códigos e suas Tecnologias e Redação/ prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias: 1º dia: caderno azul. Brasília, 2017a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enade 2017: formação geral*. Brasília, 2017b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova de Linguagens Códigos e suas Tecnologias e Redação/ prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias: 1º dia: caderno azul*. Brasília, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior: notas estatísticas*. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <[http:// portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior](http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior)>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 4 abr. 2017. Seção 1, p. 40.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Relatório SESu: A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais*. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno “novo” da educação superior. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 777-791, nov. 2008.

CARVALHO, R. A. C. et al. Taxonomia de Bloom e Enem: análise dos itens de língua portuguesa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015, Fortaleza. *Avaliação: veredas e experiências educacionais*. Fortaleza: Imprepe, 2015. p. 1092-1111.

CINTRA, E. P.; MARQUES JÚNIOR, A. C.; SOUSA, E. C. Correlação entre a matriz de referência e os itens envolvendo conceitos de Química presentes no Enem de 2009 a 2013. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 707-725, 2016.

COSTA, J. P. C.; MARTINS, M. I. Análise da complexidade de itens do Enade à luz da Taxonomia de Bloom Revisada: contributos ao ensino

de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 697-724, dez. 2017.

DARLINGTON, E. The use of Bloom's taxonomy in advanced mathematics questions. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*. Bristol, v. 33, n. 1, p. 7-12, Mar. 2013.

FERRAZ, A. P. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição dos objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREITAG, R. M. K. A prova de redação do Enem: divergências entre as orientações para a prática e as diretrizes de avaliação. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, Aracaju, v. 20, n. 9, p. 61-72, 2014.

FREITAG, R. M. K. Entre a teoria e a prática: a Provinha Brasil e o tratamento da variação linguística na alfabetização. *Interfaces Científicas: Educação*, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 47-60, jun. 2015.

FREITAG, R. M. K.; ALMEIDA, A. N. S.; ROSÁRIO, M. M. S. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 390-416, maio/ago. 2013.

GALHARDI, A. C.; AZEVEDO, M. M. Avaliações de aprendizagem: o uso da taxonomia de Bloom. In: WORKSHOP POS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DO CENTRO PAULA SOUZA, 7., 2013, São Paulo. *Anais...* São Paulo, CPS, 2013. p. 237-247.

GUEDES, K. L.; ANDRADE, R. O. B.; NICOLINI, A. M. A avaliação de estudantes e professores de Administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 71-71, jan./mar. 2015.

JESUS, G. R.; RÊGO, R. M. L.; SOUZA, V. V. Evidências de validade de conteúdo da prova de psicologia do Enade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 858-884, set./dez. 2018.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's taxonomy: an overview. *Theory in Practice*, Ohio, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.

MACGOWAN, B. SAT IIs must be put to the test. *Journal of College Admission*, Skokie, Illinois, v. 174, p. 5-9, 2002.

MANCINI, G. V.; MARQUES JÚNIOR, A. C.; CINTRA, E. P. Análise dos itens de biologia presentes no Enem. *Enseñanza de las Ciencias*, Sevilla, n. Extra, p. 1479-1484, Sept. 2017.

MARCELINO, L. V.; RECENA, M. C. P. Possíveis influências do Novo Enem nos currículos educacionais de química. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 148-177, set./dez. 2012.

MEDEIROS FILHO, A. E. C. et al. Desempenho de estudantes de Educação Física em Educação Inclusiva no Enade/Brasil. *Research, Society and Development*, [S.l.], v. 8, n. 7, p. 1-21, 2019.

MOIMAZ, S. A. S. et al. Enade em Odontologia: análise e reflexões à luz da Taxonomia de Bloom Revisada. *Revista da Abeno*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 30-40, 2017.

NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B. (Org.). *Padrão Enade: análise, reflexões e proposições à luz da Taxonomia de Bloom*. São Paulo: Atlas, 2015.

PINHEIRO, F. M. G. et al. O perfil do contador e os níveis de habilidades cognitivas nos exames Enade e suficiência do CFC: uma análise sob a perspectiva da taxonomia de Bloom. *Contextus: Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, v. 11, n. 1, p. 50-65, jan./jun. 2013.

PINTO, R. A. Métodos de ensino e aprendizagem sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom. *Contexto & Educação*, Ijuí, RS, v. 30, n. 96, p. 126-155, maio/ago. 2015.

PONTES JÚNIOR, J. A. F. et al. Análise qualitativa dos itens de Educação Física via descritores do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Holos*, [Natal], v. 8, ano 33, p. 248-263, dez. 2017.

PONTES JÚNIOR, J. A. F. et al. Aspectos psicométricos dos itens de Educação Física relacionados aos conhecimentos de Esporte e Saúde no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Motricidade*, Portugal, v. 12, n. 1, p. 12-21, 2016.

PONTES JÚNIOR, J. A. F.; SOUSA, L. A.; SILVA, A. G. Itens de Educação Física do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) via taxonomia de Bloom. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015, Fortaleza. *Avaliação: veredas e experiências educacionais*. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 1626-1643.

SALUME, P. K., et al. O Enade avalia o administrador de acordo com o perfil exigido pelo MEC? Uma análise sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 36., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: EnAnpad, 2012. p. 1-16.

SILVA, V. A. da; MARTINS, M. I. Análise de questões de Física do Enem pela Taxonomia de Bloom revisada. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 189-202, set./dez. 2014.

SIMKIN, M. G.; KUECHLER, W. L. Multiple-choice tests and student understanding: What is the connection?. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 73-98, 2005.

SOBRINHO, J. D. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, R. S. et al. Contributos ao ensino de mecânica quântica a partir da análise da complexidade de questões presentes no Enade à luz da Taxonomia de Bloom revisada. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 42, p. 1-14, 2020.

Recebido em 23 de março de 2020.

Aprovado em 20 de outubro de 2020



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

Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza

^I Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <felipetriani@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-6470-8823>>.

^{II} Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <uerjanna@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7875-6575>>.

^{IV} Especialista em Saberes e Práticas na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^V Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <juniormagalhaes@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1116-0777>>.

^{VI} Doutor em Ciências pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil.

^{VII} Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <silviotelles@terra.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2652-6118>>.

^{VIII} Doutor em Educação Física e Cultura pela Universidade Gama Filho (UGF). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Felipe da Silva Triani^{I,II}

Anna Carolina Carvalho de Souza^{III,IV}

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior^{V,VI}

Silvio de Cassio Costa Telles^{VII,VIII}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4133>

Resumo

O conhecimento compartilhado entre os sujeitos de um mesmo grupo social quanto a um dado objeto indica muito sobre seus valores, suas atitudes e seu comportamento. Assim, este artigo objetivou identificar e analisar as representações sociais que estudantes de bacharelado em Educação Física possuem sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza. Participaram do estudo 34 acadêmicos, de ambos os sexos, que responderam ao teste de associação livre de palavras. Os resultados indicaram que as representações sociais sobre o meio ambiente estão associadas a elementos naturalísticos, já sobre a relação homem, esporte e natureza, à área de atuação dos alunos e a práticas esportivas regionais. Consideram-se necessárias intervenções pedagógicas que tematizem o meio ambiente, bem como a relação homem, esporte e natureza.

Palavras-chave: educação física; esportes de aventura; meio ambiente e educação.

Abstract

Social representations of undergraduates in Physical Education about the environment and the relation man, sport and nature

This study aims to identify and analyze the social representations from baccalaureate students in Physical Education about the environment and the relationship between man, sport and nature. Thirty-four academics, from both sexes, participated in the free association test. The results indicated that social representations about the environment are associated with naturalistic elements, while the relation man, sport and nature are associated to the student's area of performance and regional sports practices. Pedagogical interventions that focus on the environment are perceived as necessary, as well as the relation man, sport and nature.

Keywords: adventure sports; environment and education; physical education.

Resumen

Representaciones sociales de graduandos en Educación Física sobre el medio ambiente y la relación hombre, deporte y naturaleza

Este artículo tiene como objetivo identificar y analizar las representaciones sociales que los estudiantes de la carrera de Educación Física poseen sobre el medio ambiente y la relación hombre, deporte y naturaleza. Participaron 34 académicos, de ambos sexos, que respondieron a la prueba de asociación libre de palabras. Los resultados indicaron que las representaciones sociales sobre medio ambiente están asociadas a elementos naturalistas, ya sobre la relación hombre, deporte y naturaleza están asociadas al área de actuación de los estudiantes y prácticas deportivas regionales. Se consideran necesarias intervenciones pedagógicas que tematicen medio ambiente, así como la relación hombre, deporte y naturaleza.

Palabras clave: deportes de aventura; educación física; medio ambiente y educación.

Introdução

Ao caracterizar a formação e a atuação profissional de instrutores de esporte de aventura no estado de Minas Gerais, Paixão (2015) identificou que, dos 109 participantes da investigação, somente 37 tinham formação em Educação Física. Nessa mesma perspectiva, Triani *et al.* (2020) analisaram o perfil de instrutores de esportes de aventura atuantes nas regiões da Barra da Tijuca e de São Conrado no Rio de Janeiro e identificaram que, dos 166 participantes do estudo, somente 24 tinham a formação acima referida.

O fato de ter essa formação pode não garantir uma conduta consciente sobre as questões ambientais. No entanto, nas Diretrizes Curriculares da Educação Física (Brasil. MEC. CNE. CES, 2004), em seu artigo 7º, é descrito que as questões pertinentes à educação ambiental deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física. Desse modo, Lima *et al.* (2018) citam o Manifesto Mundial da Educação Física, que ratifica a responsabilidade dos profissionais da área com essas questões.

De acordo com os documentos mencionados, tais profissionais, em algum momento de sua formação, têm contato com esse tipo de discussão. No entanto, não é isso que o estudo de Inácio, Moraes e Silveira (2013) encontrou, pois evidencia que, de 43 universidades públicas brasileiras investigadas, somente 9 tinham disciplinas que abordavam a relação Educação Física e meio ambiente e, na maior parte dos casos, referiam-se a disciplinas eletivas.

Esses autores assinalam que as experiências com a educação ambiental criam oportunidades reais de mudanças comportamentais. Nesse sentido, é possível afirmar que, somente no final da década de 1990, a formação em Educação Física ampliou as relações entre homem, esporte e natureza, com a inserção da disciplina de Esportes de Aventura no currículo dos cursos, ocasião em que há presença das experiências com os esportes na natureza, em virtude das aulas práticas (Costa, 2000).

Estudos anteriores (Domingues; Kunz; Araújo, 2011; Inácio; Moraes; Silveira, 2013; Triani; Silva; Paixão, 2019) apontaram que trabalhos que relacionam Educação Física e meio ambiente são poucos. No entanto, é possível afirmar que com a produção de pesquisas sobre o tema (Tahara; Darido, 2016; Paixão, 2017, 2018; Triani; Telles, 2019; Triani *et al.*, 2020) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil. MEC, 2018), que insere as práticas corporais de aventura como unidade temática da Educação Física, as discussões sobre essa relação têm sido ampliadas no campo da licenciatura; porém, na formação do bacharelado, ainda precisa ser discutida (Brasil; Ramos; Nascimento, 2019).

Nesse contexto, conhecer como determinados grupos sociais procedem diante de objetos específicos tem sido ponto de discussão de estudos que adotam a Psicologia Social como base epistemológica. Dessa maneira, a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2012) tem servido como referencial teórico e metodológico para compreender como os grupos sociais

se comportam. Utilizar-se dessa base pode auxiliar no entendimento das representações sociais engendradas pelos estudantes de Educação Física.

Considerando que essas representações correspondem a “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22), identificar aquelas que um grupo de estudantes de Educação Física possui sobre determinado objeto representacional pode favorecer a apreensão dos conhecimentos compartilhados entre o grupo, em que se ancoram e em quais práticas sociais podem se refletir.

Conhecer as representações sociais de futuros profissionais de Educação Física sobre o esporte e o meio ambiente constitui um caminho para compreender alguns dos possíveis indícios de como esse grupo se comporta ante a relação homem, esporte e natureza. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi identificar e analisar as representações sociais que determinado grupo de estudantes de um curso de bacharelado em Educação Física da zona Oeste do Rio de Janeiro possui sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza.

Metodologia

O presente estudo, de natureza qualitativa, enquadra-se na perspectiva estruturalista da Teoria das Representações Sociais (Abric, 2000), a qual busca identificar como estão estruturadas as representações sociais de um determinado grupo em relação a um dado objeto.

O grupo em questão foi formado por 34 graduandos, de um total de 40 ingressantes na disciplina de Esportes de Aventura do curso de bacharelado em Educação Física, do sexo masculino e feminino, com idade entre 20 e 50 anos, de uma instituição privada localizada na zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Cabe assinalar que, embora a instituição esteja localizada na Barra da Tijuca, um dos bairros de maior poder socioeconômico da região, o valor da mensalidade é acessível, considerando que grande parte dos alunos mora em comunidades localizadas na periferia.

Para constituição dos dados da pesquisa, foi aplicada a técnica de associação livre de palavras que, segundo Carmo, Leite e Magalhães Júnior (2017), é um tipo de investigação na qual as pessoas inquiridas registram palavras referentes ao estímulo provocado por um termo indutor. No estudo em tela, foram empregados dois termos indutores: “meio ambiente” e “relação homem, esporte e natureza”. Para tanto, foi entregue uma folha de sulfite A4 com os dois termos indutores e, logo abaixo de cada termo, cinco linhas em branco para que os participantes registrassem as cinco primeiras palavras que lhes viessem à mente quanto a cada um dos termos e, em seguida, classificassem-nas de um a cinco, sendo um a mais importante e cinco a menos importante (colocando o número em frente de cada palavra). O intuito dessa hierarquização é oportunizar uma reavaliação da ordem das palavras evocadas, como apontam Carmo *et al.* (2019).

A técnica de análise de dados se deu da seguinte maneira: inicialmente, as palavras foram examinadas e incorporadas em grupos semânticos, seguido da determinação da ordem média de evocações (OME) e da frequência média (F), o que possibilitou a construção do quadro de quatro casas, que nos indica os prováveis elementos nucleares e periféricos das representações sociais (Magalhães Júnior; Tomanik, 2012; Galvão; Magalhães Júnior, 2016). Seguindo os autores, utilizamos as fórmulas: OME de cada grupo ($OME = \sum G/f$ (G = grau de importância; f = frequência do grupo)), média das frequências ($F = \sum f/GS$ ($\sum f$ = somatória das frequências de todos os grupos; GS = quantidade de grupos semânticos)) e média das OMEs: $\sum ome/GS$ (somatória das OMEs de cada grupo; GS, número de grupos semânticos).

No decorrer do processo de condução desta pesquisa, foram respeitadas as diretrizes regulamentadas pela Resolução nº 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Ofício CEP nº 2.072.798, de 19 de maio de 2017.

Resultados e discussão

Em relação ao termo indutor “meio ambiente”, o grupo evocou 170 palavras, organizadas em 17 grupos semânticos. Foram descartadas 43 que tiveram frequência igual a um e não se ligavam a nenhum dos grupos formados, conforme sugerem Carmo *et al.* (2019) e Ortiz *et al.* (2019).

Baseando-se nas fórmulas propostas por Magalhães Júnior e Tomanik (2012) e Galvão e Magalhães Júnior (2016), determinamos a frequência (f) e a ordem média de evocação (OME) de cada grupo, bem como a frequência média (F) e a média das ordens médias de evocação (OMEs) dos grupos, resultando na organização da Tabela 1.

Tabela 1 – Palavras evocadas por bacharelados em Educação Física em relação ao termo indutor “meio ambiente”

(continua)

Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Alta F e baixa ordem média de evocações $F \geq 7,47$ e $OME < 2,82$			Alta F e alta ordem média de evocações $\geq 7,47$ e $OME \geq 2,82$		
Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Água	19	1,63	Árvore	16	2,90
Ar	11	1,64	Terra	11	3,36
Natureza	11	2,23	Demais plantas	9	3,44
Mar/rio	11	2,36			
Animais	10	2,80			

(conclusão)

Elementos intermediários – 3º quadrante			Elementos periféricos – 4º quadrante		
Baixa F e baixa ordem média de evocações $F < 7,47$ e $OME < 2,82$			Baixa F e alta ordem média de evocações $F < 7,47$ e $OME \geq 2,82$		
Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Sensações Positivas	4	2,50	Esportes	5	3,60
Poluição	4	2,75	Montanha	4	4,75
Preservação	3	2,33	Desmatamento	2	3,50
Habitat	3	2,67	Fumaça	2	3,50
Sustentabilidade	2	2,00			

Fonte: Elaboração própria.

Diante da Tabela 1, é possível compreender que, no primeiro quadrante, em que se localizam os grupos que tiveram F maior ou igual a 7,47 e OME menor que 2,82, encontram-se os prováveis elementos pertencentes ao núcleo das representações sociais dos estudantes analisados: água, ar, natureza, mar/rio e animais.

O primeiro quadrante traz os elementos do núcleo central, o segundo e o terceiro apresentam os elementos intermediários das representações sociais, já o quarto exibe os elementos periféricos que as constituem (Magalhães Júnior; Tomanik, 2012).

É importante assinalar que, de acordo com a Teoria do Núcleo Central (Sá, 1996), a qual se enquadra na perspectiva da abordagem estrutural das representações sociais (Abric, 2000), os elementos que compõem o primeiro quadrante, núcleo central, são os mais fortes em termos representacionais, sendo considerados os mais resistentes à mudança, pois trata-se de uma constituição social e histórica. De maneira inversamente proporcional, o sistema periférico (quarto quadrante) é o mais suscetível a mudanças. Adicionalmente, há elementos intermediários que, na ocasião da pesquisa, estavam localizados no segundo e no terceiro quadrantes, porém, levando em conta que as representações sociais se constituem de maneira dinâmica, é indispensável perceber os quadrantes em forma de processo, pois os elementos podem transitar entre eles, na medida em que intervenções sobre o objeto são realizadas.

Os elementos do primeiro quadrante demonstram que o núcleo das representações sociais desses graduandos é constituído por uma visão naturalista, associada a elementos naturais do ambiente (Carvalho, 2012; Magalhães Júnior; Tomanik, 2013). Para Reigota (2010), essas representações não percebem o ser humano como integrante e pertencente ao ambiente.

Para Abric (2000, p. 28), "a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas". Considerando a forte influência que as representações sociais estabelecem nas relações dos sujeitos e, ainda, considerando a representação

naturalista que os graduandos do curso de Educação Física apresentaram sobre meio ambiente, é necessário que esse grupo seja submetido a ações que promovam o sentimento de pertencimento ao ambiente, interagindo com ele, visualizando seu funcionamento e percebendo as relações de interdependência dos elementos naturais entre si e com o homem (Magalhães Júnior; Tomanik, 2012, 2013).

Conforme afirmam Rufino, Sarmento e Menezes (2012), o distanciamento entre os seres humanos e o meio ambiente ocorreu principalmente devido à migração das pessoas da zona rural para zona urbana e ao aumento da industrialização. Dessa forma, com o passar dos anos, os indivíduos começaram a sentir falta do contato direto com a natureza e de praticar esportes em ambientes não urbanos. Na tentativa de integrar-se a esse meio novamente, iniciou-se a expansão das práticas das atividades físicas de aventura. Como fazem parte do contexto social, os autores explicam que propor essas atividades nas aulas de Educação Física escolar é também uma possibilidade de ampliar os conteúdos ensinados e ajudar a desenvolver a consciência crítica sobre assuntos como preservação ambiental, tema tão urgente nos dias atuais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil. MEC, 1998, p. 19), a questão ambiental se torna relevante na formação para a cidadania de forma que permite o sujeito ver o mundo no qual “[...] se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida”. Além da formação para a cidadania, considerar a temática ambiental para os sujeitos desse grupo implicaria sua formação inicial, uma vez que, diante de sua prática profissional como educador físico, o meio ambiente é um tema transversal.

Quanto ao termo indutor “relação homem, esporte e natureza”, o grupo evocou 134 palavras, sendo que 20 graduandos apresentaram 5 palavras, 11 registraram 3, 1 apenas 1 e 2 nenhuma. Elas foram organizadas em 23 grupos semânticos e foram descartadas 62 que tiveram frequência igual a um e não se incluíam nos grupos formados (Carmo *et al.*, 2019; Ortiz *et al.*, 2019). A OME média foi de 3,13 e a frequência média (F) de 2,50. A Tabela 2 apresenta os quatro quadrantes com os possíveis grupos que compõem as representações sociais desses bacharelados.

Tabela 2 – Palavras evocadas por bacharelados em Educação Física referentes ao termo indutor “relação homem, esporte e natureza”

(continua)

Elementos centrais – 1º quadrante			Elementos intermediários – 2º quadrante		
Alta F e baixa ordem média de evocações F≥3,13 e OME<2,50			Alta F e alta ordem média de evocações F≥3,13 e OME≥2,50		
Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Saúde	9	1,56	Surf	5	3,20
Trilha	6	1,33	Rapel	4	2,75
Escalada	5	2,00	Lazer	4	3,75
			Paz	4	3,25

(conclusão)

Elementos intermediários – 3º quadrante			Elementos periféricos – 4º quadrante		
Baixa F e baixa ordem média de evocações F < 3,13 e OME < 2,50			Baixa F e alta ordem média de evocações F < 3,13 e OME ≥ 2,50		
Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
Respeito	3	1,00	Aventura	3	3,67
Liberdade	3	2,00	Esporte	2	2,50
Sobrevivência	2	1,00	Meio Ambiente	2	2,50
Adrenalina	2	2,00	Prazer	2	2,50
Cuidado	2	2,00	Vida	2	2,50
Natureza	2	2,00	Futebol	2	3,00
Sol	2	2,00	Mato	2	3,00
			Desmatamento	2	3,00
			Radical	2	5,00

Fonte: Elaboração própria.

As palavras do primeiro quadrante, possíveis elementos do núcleo central, são: saúde, trilha e escalada. Desse modo, considerando-os como os mais expressivos, por apresentarem maior frequência e menor ordem média de evocação, isto é, termos que mais se repetiram e foram tidos como mais importantes pelos estudantes, pode-se identificar alguns indícios de que, para os participantes da pesquisa, a relação homem, esporte e natureza está associada à saúde e à prática do esporte de aventura, com ênfase nas atividades de trilha e escalada.

Inicialmente, percebe-se que não é raro observar estudantes de Educação Física e profissionais da área estabelecerem associações entre práticas sociais e saúde. Essa observação não é vista somente no campo do bacharelado, pois, ao investigar alunos de licenciatura em Educação Física, Krug *et al.* (2017) identificaram o termo “saúde” como um dos elementos mais expressivos nas representações sociais de estudantes.

As associações entre Educação Física e esporte com a saúde também estão nas representações sociais de outros profissionais de saúde, foi o que observou o estudo de Toledo *et al.* (2006) ao identificar as representações sociais desses profissionais sobre os professores de Educação Física e o esporte. Dessa maneira, é evidenciado que mesmo no senso comum há um vínculo entre esporte e saúde.

A saúde como um conceito hegemônico nas associações que os bacharelados em Educação Física estabelecem ante a relação homem, esporte e natureza pode ter uma explicação. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil. MEC. CNE. CES, 2004), é descrito que o profissional de Educação Física é um especialista em saúde. Nessa perspectiva, a formação dele, principalmente no campo do bacharelado, ocorre sob o paradigma da saúde.

Moscovici (2012) explica que as representações sociais são constituídas nas relações que os sujeitos estabelecem entre e intragrupos, sendo essa forma de conhecimento construída por meio da comunicação que há na interação dos sujeitos com seu grupo de pertencimento. Nessa lógica, na

medida em que a formação dos estudantes é feita com base no pressuposto da saúde, pode permitir que as associações entre os diferentes objetos do campo da Educação Física e do esporte sempre estejam vinculadas à saúde predominantemente.

No entanto, a relação homem, esporte e meio ambiente pode ocorrer em um plano transcendental ao da saúde, pois, corroborando as diretrizes curriculares para a formação dos profissionais de Educação Física (Brasil. MEC. CNE. CES, 2004), a formação desse agente precisa acontecer de maneira generalista, humanística e crítica. Portanto, cabe aqui lembrar os estudos de Fossatti, Sarmiento e Güths (2012) e Cândido *et al.* (2014), quando salientam que os saberes necessários para a docência na sociedade contemporânea, bem como as representações sociais do “bom professor”, em todos os níveis de ensino, evidenciam, majoritariamente, os saberes humanísticos em detrimento do conhecimento técnico.

Em se tratando dos termos “trilha” e “escalada”, elementos também presentes no primeiro quadrante, é possível assinalar que podem estar associados às características regionais do local. Nessa perspectiva, de acordo com Dias e Alves Júnior (2007, p. 40), a cidade do Rio de Janeiro é conhecida como “capital brasileira das montanhas”, inclusive, essas características estão presentes nos cartões postais da região. Adicionalmente, os autores apontam que essa cidade foi o porto de entrada de algumas modalidades de esporte de aventura no Brasil.

Ainda segundo esses autores, as relações entre a região e a prática da trilha e da escalada estão intimamente interligadas, pois a instituição onde a pesquisa é realizada fica a aproximadamente 4 quilômetros (km) da trilha da Pedra Bonita e a 6 km da trilha da Pedra da Gávea e da primeira rampa de voo livre do Brasil. Além disso, ainda na mesma cidade, há ambientes para a prática dessas atividades, como a trilha da Pedra da Tartaruga e, as mais conhecidas, do Cristo Redentor e do Pão de Açúcar, principais pontos turísticos da região. Desse modo, trata-se de uma ambiência em que vivem os estudantes que participaram do estudo, pois grande parte deles são moradores dessa região.

Essas duas últimas palavras pertencentes ao núcleo central apresentadas na Tabela 2 de certa forma concordam com os dados exibidos na Tabela 1, reforçando a maneira naturalista que esse grupo social concebe o ambiente e, também, demonstrando uma nova concepção que é o ambiente como recurso a ser explorado, nesse caso, como potencial para as atividades desportivas e de promoção à saúde.

Ao considerar as questões sociais, culturais e históricas relacionadas às representações sociais, é oportuno lembrar de Triani, Bizerra e Novikoff (2017), quando assinalam que a cultura exerce forte influência sobre a composição dessas representações, sendo fundamental observar a cultura em que as representações sociais de um determinado grupo foram geradas. Adicionalmente, Sá (1996), ao apresentar a Teoria do Núcleo Central, já assinalava que o núcleo central das representações sociais de um grupo deve ser analisado considerando a maneira como este se constitui social e historicamente.

Diante das análises postas, é possível apontar que as representações sociais ora evocadas e associadas à relação homem, esporte e natureza parecem ser resultado da formação humana que esses estudantes tiveram, e ainda têm, como integrantes da região em que vivem, bem como da formação acadêmica que estão tendo sobre as relações entre práticas esportivas e saúde.

Considerações finais

Após o desfecho do manuscrito, pode-se concluir que os indícios de representações sociais sobre meio ambiente apontam para uma perspectiva naturalística, a qual não percebe o homem como pertencente ao meio. Além disso, no que se refere à relação homem, esporte e natureza, considera-se que as representações sociais compartilhadas entre o grupo estudado estão pautadas na ideia de saúde e na prática dos esportes regionais.

Ao buscar identificar as representações sociais dos bacharelados do curso de Educação Física e com base nos achados da investigação, é oportuno lembrar que o meio ambiente deve ser tematizado como conteúdo durante o curso de graduação em Educação Física, na medida em que há relação homem, esporte e natureza, principalmente no que se refere à intervenção profissional no campo dos esportes de aventura.

Diante do exposto, torna-se necessário propor intervenções cabíveis para transformar essas representações sociais compartilhadas pelo grupo, buscando ampliar a concepção sobre o meio ambiente e sobre os esportes de aventura que não se limitam aos regionalmente conhecidos, mas a um universo ainda pouco explorado pela Educação Física. Ações de educação ambiental direcionadas a esse grupo seriam possibilidades interessantes na tentativa de modificações de suas representações sociais.

Referências

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.

BRASIL, V. Z.; RAMOS, V.; NASCIMENTO, J. V. Intervenção profissional nos esportes de aventura: uma perspectiva conceitual à formação e à investigação. *Movimento: Revista de Educação Física da UFRGS*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-16, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*: ensino médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). *Parecer nº 0058 de 2004*. Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 7 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

CÂNDIDO, C. M. et al. A representação social do “bom professor” no ensino superior. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 356-365, ago. 2014.

CARMO, T. et al. A temática “abuso sexual” sob a ótica das representações sociais de alunos do 9º ano do ensino fundamental. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 221-237, 2019.

CARMO, T.; LEITE, J. C.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. Aspectos metodológicos em representações sociais: um olhar para as pesquisas no contexto educacional. In: TRIANI, F. S.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; NOVIKOFF, C. (Orgs.). *Representações sociais e educação: contextos e perspectivas*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 77-112.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, V. L. M. *Esportes de aventura e risco na montanha: um mergulho no imaginário*. Barueri: Manole, 2000.

DIAS, C. A. G.; ALVES JÚNIOR, E. D. *Entre o mar e a montanha: esporte, aventura e natureza no Rio de Janeiro*. Niterói: EdUFF, 2007.

DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E.; ARAÚJO, L. C. G. Educação Ambiental e Educação Física: possibilidades para a formação de professores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 559-571, jul./set. 2011.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. F.; GÜTHS, H. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. *Comunicações*, Piracicaba, v. 19, n. 1, p. 71-85, jan./jun. 2012.

GALVÃO, C. B.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. A relação entre as representações sociais de professores sobre educação ambiental e os

projetos relacionados à Conferência Nacional infanto-juvenil pelo Meio Ambiente. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 124-141, out. 2016.

INÁCIO, H. L. D.; MORAES, T. M.; SILVEIRA, A. B. Educação Física e Educação Ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde, Campinas*, v. 11, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2013.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KRUG, H. R. et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na educação básica. *Revista Triângulo*, Uberaba, v. 10, n. 1, p. 55-72, set. 2017.

LIMA, M. S. X. et al. Esportes de aventura: algumas possibilidades na região da Barra de Guaratiba no Rio de Janeiro. *Semioses*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 36-45, jan./mar. 2018.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais e direcionamento para a Educação Ambiental na Reserva Biológica das Perobas, Paraná. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 227-248, 2012.

MAGALHAES JÚNIOR, C. A. O.; TOMANIK, E. A. Representações sociais de meio ambiente: subsídios para a formação continuada de professores. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 181-199, 2013.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem, seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social).

ORTIZ, A. J. et al. Representações sociais de alunos do final do ensino médio sobre astronomia. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia*, São Carlos, n. 27, p. 79-91, 2019.

PAIXÃO, J. A. Entre a aventura e o risco: formação e atuação profissional de instrutores de esporte de aventura no estado de Minas Gerais. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 257-271, jan./jun. 2015.

PAIXÃO, J. A. Esporte de aventura como conteúdo possível nas aulas de Educação Física escolar. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 170-182, maio 2017.

PAIXÃO, J. A. *O esporte de aventura no currículo da Educação Física escolar*: possibilidades de intervenção. Viçosa: Editora UFV, 2018. (Série Didática).

REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RUFINO, L. G. B.; SARMENTO, G.; MENEZES, R. B. Ética: ginástica e atividades físicas de aventura. In: DARIDO, S. C. (Org.). *Educação Física e temas transversais na escola*. Campinas: Papyrus, 2012. p. 35-73.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física na escola. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas, v. 4, n. 12, p. 113-136, abr./jun. 2016.

TOLEDO, A. S. et al. Representações sociais do profissional de Educação Física construídas por profissionais de saúde. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 11, n. 95, p. 1-9, abr. 2006.

TRIANI, F. S. et al. Esportes de aventura praticados na Barra da Tijuca e São Conrado, RJ: um levantamento das modalidades e formação do instrutor. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 1-15, jan./mar. 2020.

TRIANI, F. S.; BIZERRA, C. C.; NOVIKOFF, C. A influência da cultura sobre as representações sociais. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 36, p. 7-21, 2017.

TRIANI, F. S.; SILVA, F. T.; PAIXÃO, J. A. Escalada indoor como possibilidade de conteúdo para a Educação Física escolar. *Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde*, Campinas, v. 17, p. 1-17, mar. 2019.

TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. Representações sociais sobre os esportes de aventura na educação física. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 10, n. 30, p. 246-267, 2019.

Recebido em 1 de fevereiro de 2020.

Aprovado em 17 de agosto de 2020.

Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos

Izauriana Borges Lima^{I,II}

Ana Coêlho Vieira Selva^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4163>

Resumo

Ler e interpretar gráficos constituem habilidades importantes para o letramento estatístico do adulto. Sendo assim, o objetivo deste estudo é analisar os avanços e as dificuldades de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental da educação de jovens e adultos (EJA) na interpretação de gráficos de barras antes e depois de serem submetidos à realização de quatro intervenções pedagógicas distintas. Situados no recorte da pesquisa de doutorado que investigou as relações entre interpretar e construir gráficos de barras, aprofundamos a compreensão das relações entre essas duas atividades e evidenciamos, neste artigo, os resultados encontrados ao se analisar essas tarefas desenvolvidas por estudantes da EJA. O estudo envolveu pré-teste, intervenção e pós-teste. O teste aplicado no pré-teste e no pós-teste foi o mesmo e solicitou a interpretação de gráficos de barras. As quatro intervenções pedagógicas envolveram duas seções de construção (G1), duas seções de interpretação (G2), uma seção de interpretação seguida de construção (G3) e uma seção de construção seguida de interpretação (G4). Os resultados do pós-teste indicaram desempenho significativamente melhor em todos os grupos na leitura dos dados, na leitura entre os dados e na leitura para além dos dados, entretanto, dificuldades nas questões de comparação se mostraram persistentes. Não foram observadas diferenças significativas por grupo de intervenção, contudo, os resultados do G2 foram

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <dainha.borges@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8736-5739>>.

^{II} Doutora em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <anacvselva@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4187-9248>>.

^{IV} Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Oxford Brookes University. Recife, Pernambuco, Brasil e Oxford, Inglaterra, Reino Unido.

melhores que os dos demais grupos. Conclui-se que intervir apenas com atividades de interpretação contribuiu para a compreensão de gráficos de maneira mais forte, entretanto, intervir apenas com atividades de construção, articulando interpretação e construção, também favorece o desenvolvimento das habilidades interpretativas em gráficos de barras.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; estatística; interpretação de gráficos.

Abstract

Bar graph interpretation in youth and adult education

Reading and interpreting graphs are important skills for the statistical literacy of adults. Therefore, this study aims to analyse the strides and difficulties of students in the early years of the elementary education of youth and adult education (educação de jovens e adultos, acronymed EJA) to interpret bar graphs before and after going through four different pedagogical interventions. Located in the clipping of the PhD research that investigated the relations between interpreting and building bar graphs, this research seeks to clarify the relations between these two activities and shows the results found from the analysis of tasks carried by EJA students. The study involved pre-test, intervention and post-test. The same test was carried in the pre-test and post-test and required the interpretation of bar graphs. The four pedagogical interventions involved: two construction sections (G1), two interpretation sections (G2), an interpretation section followed by a construction one (G3) and a construction section followed by an interpretation one (G4). The results of the post-test indicated a significantly better performance in all groups at the reading of data, the reading between data and reading beyond data; however, difficulties in the comparison questions were persistent. There were no significant differences by intervention group, however, the G2 results were better than the other groups. It is concluded that intervening only with interpretation activities contributed to the understanding of graphics in a stronger way; however, intervening only with construction activities and articulating interpretation and construction also favour the development of interpretative skills in bar graphs.

Keywords: interpretation of graphs; statistics; youth and adult education.

Resumen

Interpretación de gráficos de barras en la educación de jóvenes y adultos

La lectura e interpretación de gráficos son habilidades importantes para la alfabetización estadística de adultos. Por lo tanto, el objetivo de este estudio fue analizar los avances y las dificultades de los estudiantes en los primeros años de la educación primaria de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la interpretación de gráficos de barras antes y después de ser sometidos a cuatro intervenciones pedagógicas distintas. Ubicado en el recorte de la investigación de doctorado que investigó las relaciones en la interpretación y construcción de gráficos de barras, buscamos profundizar en la comprensión de las relaciones entre estas dos actividades y mostramos en este artículo los resultados encontrados por estudiantes de la EJA al leer e interpretar gráficos de barras. El estudio incluyó pruebas previas, intervenciones y pruebas posteriores. La prueba aplicada en la prueba previa y posterior fue la misma y solicitó la interpretación de gráficos de barras. Las cuatro intervenciones pedagógicas involucradas: dos secciones de construcción (G1), dos secciones de interpretación (G2), una sección de interpretación seguida de construcción (G3) y una sección de construcción seguida de interpretación (G4). Los resultados de la prueba posterior indicaron un rendimiento significativamente mejor en todos los grupos en la lectura de datos, lectura entre los datos y lectura más allá de los datos, sin embargo, las dificultades en las preguntas de comparación fueron persistentes. No hubo diferencias significativas por grupo de intervención, sin embargo, los resultados de G2 fueron mejores que los otros grupos. Se concluye que intervenir solo con actividades de interpretación contribuyó a la comprensión de los gráficos de una manera más fuerte, sin embargo, intervenir solo con actividades de construcción y articular la interpretación y la construcción también favorecen el desarrollo de habilidades interpretativas en gráficos de barras.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; estadística; interpretación de gráficos.

Introdução

Ler e interpretar representações gráficas, especificamente gráficos de barras, tipo de representação investigada nesta pesquisa, constituem habilidades esperadas por adultos escolarizados, conforme parâmetros curriculares de Pernambuco para a educação de jovens e adultos – EJA (Pernambuco, 2012). Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de gráficos é relevante, pois promove acessibilidade a dados de natureza quantitativa próprios da Estatística, bem como contribui para a reflexão

das ideias subjacentes às diversas informações contidas na representação gráfica, as quais envolvem, em geral, temas e conhecimentos fundamentais para a construção de uma cidadania ativa.

O objetivo desta pesquisa de caráter experimental, desenvolvida a partir de um estudo de doutorado, foi analisar os avanços e as dificuldades dos estudantes da última fase dos anos iniciais do ensino fundamental da EJA matriculados na rede pública do município de Jaboatão dos Guararapes, estado de Pernambuco, na interpretação de gráficos de barras antes e depois de serem submetidos a quatro intervenções pedagógicas distintas.

É importante destacar que esta pesquisa é um recorte de um estudo que buscou investigar, em tarefas realizadas por estudantes da EJA, as relações entre interpretar e construir gráficos de barras, bem como aprofundar a compreensão das relações entre essas atividades. Para isso, foram utilizadas quatro intervenções pedagógicas distintas, partindo do pressuposto de que intervenções relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem apresentam potencial para aprimorar as práticas pedagógicas, produzindo conhecimento teórico nelas embasado (Damiani, 2012).

Por meio da proposição de diferentes intervenções de ensino, tivemos a possibilidade de experimentar caminhos para a aprendizagem dos estudantes na interpretação de gráficos de barras, analisando se: *i)* participar de intervenção de ensino de interpretação de gráficos de barras; *ii)* participar de intervenção de ensino de construção de gráficos de barras; ou *iii)* participar de intervenção de ensino combinando atividades de interpretação e construção de gráficos de barras contribuiriam de maneiras similares ou não para o desempenho do estudante ao ler e interpretar tais gráficos.

O interesse em investigar o desempenho de estudantes da EJA se justifica em função das particularidades da modalidade, decorrentes de processos históricos, políticos, educacionais e sociais, como a exclusão do sistema regular de ensino, a constituição de singularidades socioculturais e a superação de dificuldades pessoais em um mundo mediado pela linguagem escrita, que trazem repercussões para o processo de ensino e de aprendizagem e que devem ser consideradas na educação formal.

Justificamos a investigação na área da Matemática, especificamente nas representações gráficas contidas na unidade da Estatística, pois saber ler e interpretar gráficos e tabelas é condição indispensável para a compreensão de informações estatísticas, para a realização de análises de fenômenos de diversas naturezas e para possibilitar a formação de opinião com base em conjunto de dados estatísticos, condições importantes para o exercício da cidadania.

Em estudo publicado pelas equipes de profissionais do Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, foram entrevistadas 2.002 pessoas, entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do País. Em relação aos conteúdos da Estatística, citados de acordo com a escala de proficiência apresentada no relatório, apenas 8% dos participantes se encontravam no nível proficiente, ou seja, conseguiam interpretar gráficos e tabelas “envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo elementos que caracterizam certos modos de representação de informação quantitativa (escolha do intervalo, escala, sistema de medidas ou padrões de comparação)” (Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2016, p. 5). Reforçamos, assim, a necessidade de analisar as especificidades quanto aos processos de aquisição de conhecimentos estatísticos de jovens e adultos (Campos; Wodewotzky; Jacobini, 2011), dos quais a leitura e a interpretação de gráficos de barras constituíram-se foco de investigação.

Interpretação de gráficos

O acesso à informação, sobre os mais variados temas, tem se tornado cada vez mais fácil. Podemos considerar como massificação dessas informações desde as notícias transmitidas em TV aberta ou mídias impressas, como jornais, panfletos e revistas, até os recentes incentivos à democratização de conexão com a internet, reduzindo as barreiras físicas da comunicação. Poder navegar em diversos ambientes virtuais e ter autonomia para decidir o que e como buscar informações oferta possibilidades ainda maiores de acesso a dados de variadas naturezas, inclusive de natureza estatística. A Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), implementada pela Controladoria-Geral da União, por exemplo, estabelece que toda informação produzida ou custodiada por órgãos e entidades públicas deve ser acessível ao cidadão, constituindo, assim, uma forma de garantir meios de acesso a dados estatísticos em âmbito nacional.

Nos contextos de divulgação de informações estatísticas, é comum o uso de gráficos, por sua capacidade atrativa e sucinta na emissão de conjuntos de dados numéricos expressivos, objetivando transmitir ideias, opiniões ou resultados de pesquisa de maneira rápida. Sendo assim, destacamos a necessidade do desenvolvimento da habilidade de interpretar e avaliar criticamente as informações estatísticas, que levam à ampliação do entendimento dos seus significados, ao encorajamento de atitudes favoráveis à elaboração de questionamentos, à elaboração de conclusões e à tomada de postura crítica, componentes fundamentais para o letramento estatístico (Gal, 2002; Gal; Ograjensek, 2017).

No tocante à forma como as pessoas leem e interpretam gráficos, Curcio (1989) define compreensão gráfica e elenca três níveis distintos,

independentemente do tipo de gráfico apresentado: leitura dos dados, leitura entre os dados e leitura para além dos dados. Descreve esses níveis da seguinte maneira: na leitura dos dados, os sujeitos apenas realizam uma leitura literal do gráfico. O leitor simplesmente “faz um levantamento” dos fatos explícitos no gráfico, das informações trazidas no título, nos eixos e nas legendas. É considerada uma tarefa de baixo nível cognitivo, em que não há a realização de interpretação. O que ocorre pode ser considerado apenas como uma tarefa de leitura. Na leitura entre os dados, os sujeitos interpretam e relacionam os dados contidos no gráfico. O leitor é capaz de comparar quantidades (melhor que, maior que, menor que), bem como utilizar conceitos e habilidades matemáticas (adição, subtração, divisão, multiplicação) que lhe permitem tanto combinar e integrar os dados quanto identificar relações matemáticas expressas no gráfico. O leitor começa a realizar inferências de natureza simples. Na leitura para além dos dados, o leitor prevê ou infere resultados ou acontecimentos com base em vários conhecimentos prévios, e não necessariamente em informações explícita ou implicitamente indicadas no gráfico. Enquanto na leitura entre os dados o leitor apresenta a capacidade de fazer conclusões baseadas nos dados presentes nos gráficos, na leitura para além dos dados o leitor é capaz de prever ou extrapolar informações com base em uma interpretação.

Diversas pesquisas (Pagan *et al.*, 2008; Santos, 2012; Morais, 2010; Batanero; Arteaga; Ruiz, 2010) têm confirmado os níveis de classificação de Curcio (1989), mostrando que a atividade de interpretação envolve distintos graus de dificuldade, que variam de questões simples de localização de informação até questões bem mais complexas que sugerem a relação entre os dados e a extrapolação ou previsão destes com base em suas relações.

A classificação proposta por Curcio (1989) nos auxilia a entender os diferentes desempenhos de sujeitos em atividades de interpretação e serve de base para a elaboração das questões de interpretação dos gráficos de barras utilizados neste estudo, bem como nos auxilia nas análises do desempenho apresentado pelos participantes antes e depois das intervenções pedagógicas realizadas.

Métodos e procedimentos

De caráter experimental, a pesquisa foi constituída em três etapas: pré-teste, intervenção pedagógica e pós-teste. O teste aplicado no pré-teste e no pós-teste foi o mesmo e envolveu duas atividades de interpretação de um gráfico de barras, cada um contendo quatro perguntas elaboradas com base na categorização de Curcio (1989) referentes aos níveis de compreensão gráfica – leitura dos dados, leitura entre os dados e leitura para além dos dados. A intervenção pedagógica se constituiu em quatro distintas sequências de ensino, cada uma formada por duas seções de aulas envolvendo tarefas de interpretação e/ou construção de gráficos de barras.

Pré-teste

A coleta do pré-teste foi realizada em três turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da EJA (módulo III), em duas escolas públicas do município de Jaboatão dos Guararapes, no estado de Pernambuco. O pré-teste foi aplicado em cada escola e em cada turma por vez e contou com a participação de 42 estudantes. Em cada turma, a aplicação foi coletiva e realizada pela pesquisadora; as questões foram sendo apresentadas à medida que todos tinham respondido a anterior, tendo os estudantes respondido de maneira individual. É interessante elucidar que nessa etapa as professoras permaneceram em sala, mas apenas observando. Também foram disponibilizados recursos, como lápis, borrachas, canetas, régua e lápis de cor, para que os estudantes usassem na realização das atividades, se assim quisessem.

O que norteou a escolha das turmas investigadas foi a disponibilidade e a aceitação inicial por parte das equipes gestoras e das professoras de cada escola, após apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos e seus métodos. Conforme aceite verbal feito pelas professoras, os estudantes foram apresentados à pesquisadora, que conversou sobre os objetivos e procedimentos do estudo, esclarecendo que a decisão de se submeter às atividades seria livre e individual, atendendo, assim, ao parágrafo X do artigo 2º da Resolução nº 510, de 2016, sobre os princípios éticos necessários à pesquisa com seres humanos. Foi priorizado o esclarecimento oral, e houve consentimento verbal de participação espontânea por parte de todos os estudantes.

Atividades de interpretação de gráficos de barras (pré-teste e pós-teste)

As duas atividades de interpretação de um gráfico de barras aplicadas no pré-teste e no pós-teste envolveram quatro questões, de acordo com a categorização de Curcio (1989), sendo uma pergunta de leitura dos dados (localização da frequência a partir da categoria, letra B), duas perguntas do tipo leitura entre os dados (uma de ponto extremo e uma de comparação, letras A e C, respectivamente) e uma pergunta de leitura para além dos dados (uso da informação, letra D). As atividades estão ilustradas nas Figuras 1 e 2.

Atividade

Veja no gráfico de barras a seguir o percentual de mortes por tipo de veículo nos acidentes de trânsito em 2013.

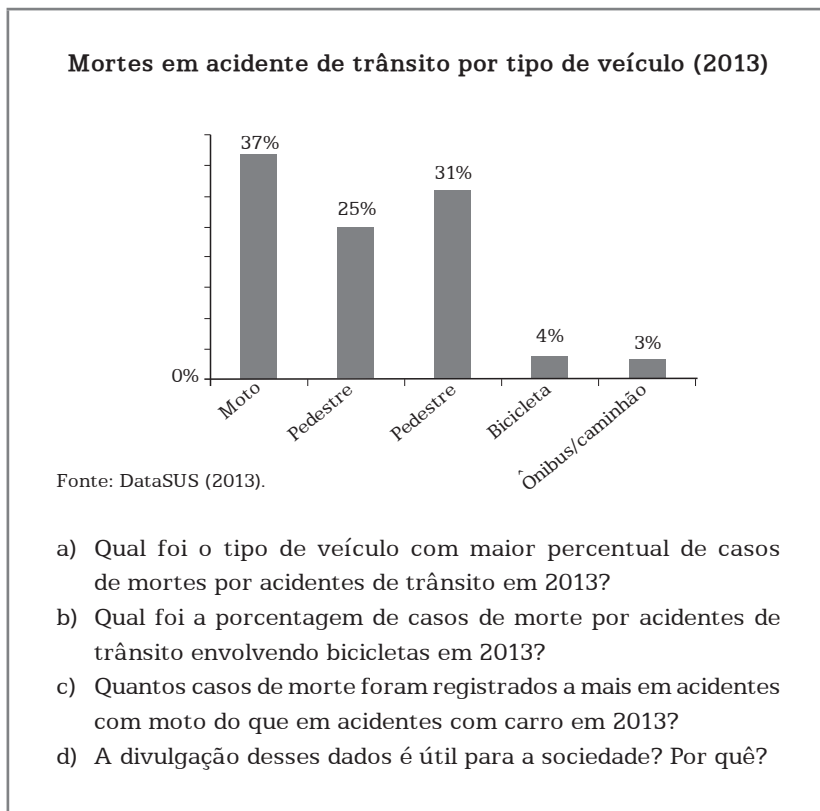


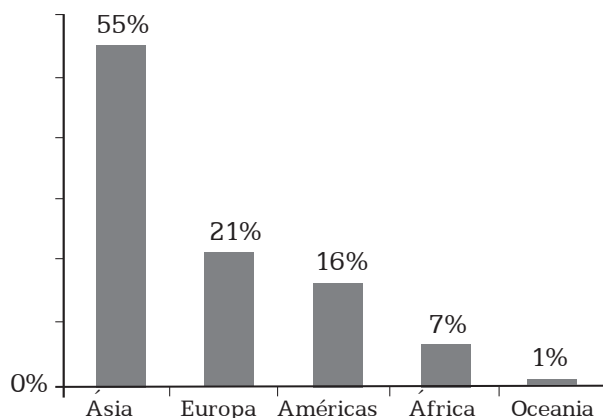
Figura 1 – Atividade de interpretação 1 – Interpretação de gráfico de barras sobre o percentual de mortes por tipo de veículo nos acidentes de trânsito em 2013

Fonte: Elaboração própria.

Atividade

Veja no gráfico de barras a seguir a mortalidade causada pelo câncer no mundo, de acordo com os dados divulgados pelo portal BBC Brasil em 2016.

Distribuição de câncer por região: mortalidade dos casos
(valores arredondados)



Fonte: Globocan (2016).

- Qual região do mundo registrou o maior percentual de casos de mortes por câncer em 2016?
- Qual foi a porcentagem de casos de morte por câncer na África em 2016?
- Quantos casos de morte por câncer foram registrados a mais na Ásia do que nas Américas em 2016?
- A partir dos dados desse gráfico o que você acha que explica a baixa incidência de morte por câncer na Oceania? Que recomendação você faria para os habitantes da Ásia?

Figura 2 – Atividade de interpretação 2 – Interpretação de gráfico de barras sobre a mortalidade causada pelo câncer no mundo, de acordo com os dados divulgados pelo portal BBC Brasil em 2016*

Fonte: Elaboração própria.

*Os valores percentuais apresentados pelo portal virtual Globocan, fonte dos dados, possuem parte decimal, e para a resolução da questão de comparação ("Quantos casos de morte por câncer foram registrados a mais na Ásia do que nas Américas em 2016?") a operação com os décimos poderia caracterizar-se como um elemento de dificuldade para os estudantes. Assim sendo, os valores foram arredondados propositadamente, pois o objetivo foi verificar o raciocínio lógico subjacente (comparar dois dados e calcular a diferença entre eles) e não avaliar a operação realizada.

Intervenção pedagógica

Após a realização do pré-teste, os resultados foram analisados e os estudantes foram emparelhados (considerando o quantitativo e os tipos de questões corretas) e distribuídos em quatro grupos para a intervenção pedagógica, totalizando 28 estudantes, sendo sete em cada. Cada grupo de intervenção ficou composto por sujeitos com desempenhos semelhantes, equilibrando-os com a participação de estudantes que obtiveram êxito, resultados medianos e baixos índices de desempenho.

Após o emparelhamento, voltamos às escolas para combinar com as professoras e com os estudantes a continuidade da pesquisa. Registramos todos os números de telefones dos alunos e informamos que precisaríamos combinar as datas e realizar o trabalho em duplas ou trios. Como as escolas tinham salas desocupadas, foi solicitado pela pesquisadora, em acordo com as professoras e com o consentimento das equipes gestoras, que as intervenções fossem realizadas nessas salas. Assim sendo, ficavam nas salas a pesquisadora e o grupo de intervenção.

As intervenções de ensino foram elaboradas tendo por base a teoria cognitivista da aprendizagem significativa de Ausubel, segundo a qual as aprendizagens devem ser promovidas em contextos significativos (Pozo, 1998). Nesse sentido, consideramos a necessidade de abordar temas reais do cotidiano adulto que pudessem despertar o interesse ou a curiosidade dos participantes. Organizamos os estudantes de modo a trabalharem colaborativamente, em duplas ou trios, e propusemos que iniciassem a resolução das tarefas para que depois fosse realizada a sistematização de ensino. Sobre a organização do ensino,

Ausubel acentua sua teoria na organização do conhecimento em estruturas e nas reestruturações que são produzidas devido à interação entre tais estruturas presentes no sujeito e na nova informação. [...] para que tal reestruturação aconteça, é preciso uma instrução formalmente estabelecida, na qual esteja presente de maneira organizada e explícita a informação que deve desequilibrar as estruturas existentes. (Pozo, 1998, p. 209).

Assim sendo, todas as etapas foram cuidadosamente mediadas pela pesquisadora, sem tirar a autonomia dos estudantes, que foram encorajados a participar efetivamente. Nas seções que envolveram atividades de interpretação, a pesquisadora iniciava estimulando o debate em torno do tema representado em cada gráfico de barras, em seguida realizava a leitura do comando da tarefa (responder às perguntas de interpretação do gráfico de barras), deixando que os estudantes espontaneamente respondessem. Na etapa seguinte, ela realizava a apresentação das respostas coletivamente; caso os estudantes apresentassem dúvidas ou inconsistências na resposta, a pesquisadora discutia um pouco mais a questão até que todos compreendessem a resposta correta.

Nas seções que envolveram atividades de construção, a pesquisadora iniciava estimulando o debate em torno do tema representado na tabela (que originava a solicitação da construção de um gráfico de barras) e em seguida

realizava a leitura do comando da tarefa (construir um gráfico de barras a partir da tabela), fazendo com que os estudantes iniciassem a produção do gráfico. Diferentemente do que acontecia nas seções envolvendo atividades de interpretação, a pesquisadora realizava intervenções durante o processo de construção sempre que observava erros na elaboração (falta de base, dificuldades com a escala, por exemplo). Após o término das tarefas, tanto nas seções de interpretação quanto nas seções de construção, a pesquisadora realizava uma sistematização resumindo o que tinha sido realizado na aula por cada dupla ou trio, o tema abordado e que tipo de tarefa haviam realizado.

Cada grupo participou de uma proposta de sequência de atividades distinta. A sequência de atividades das intervenções pedagógicas contemplou apenas tarefas de construção de gráficos de barras (no grupo 1), apenas tarefas de interpretação de gráficos de barras (no grupo 2), uma tarefa de interpretação seguida de uma tarefa de construção de gráficos de barras (no grupo 3) e uma tarefa de construção seguida de uma tarefa de interpretação de gráficos de barras (no grupo 4). A intervenção em cada um dos grupos foi realizada em duas seções, cada uma com cerca de 1h30min de duração.

No Quadro 1 é possível observar de forma sucinta a organização das seções para os quatro grupos de intervenção.

Quadro 1 – Distribuição das seções por grupo de intervenção

Grupos	Atividade	Seções
G1	Construção/ Construção	A/ B
G2	Interpretação/ Interpretação	C/ D
G3	Construção/ Interpretação	A/ D
G4	Interpretação/ Construção	C/ B

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das turmas por escola, a quantidade de participantes em cada turma e em cada grupo de intervenção.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por escola, turma e grupos de intervenção

Escola	Turma	Quantidade de participantes	Grupos de intervenção			
			G1	G2	G3	G4
Escola A	1	18	4	4	5	5
	2		estudantes	estudantes	estudantes	estudantes
Escola B	Única	10	3	3	2	2
			estudantes	estudantes	estudantes	estudantes
Total por grupo de intervenção			7	7	7	7

Fonte: Elaboração própria.

As intervenções e o pós-teste foram realizados em cada escola por vez: primeiro na escola A e depois na escola B. Cada grupo de intervenção pedagógica foi submetido à realização de duas seções de ensino com consequente aplicação de pós-teste. Cada grupo de intervenção também foi trabalhado por vez, ou seja, participavam das duas seções de ensino e pós-teste e somente depois iniciávamos os trabalhos com o grupo seguinte.

Intervenção 1 (construção de gráficos de barras – grupo 1)

As duas seções de ensino da intervenção 1 envolveram a construção de um gráfico de barras com base na Figura 3.

(continua)

<p>Seção A</p>	<p>Construção do gráfico de barras na folha de atividade – em dupla ou trio, os estudantes receberam uma tabela contendo os dados sobre a agressão sofrida por brasileiras em 2013, com 18 anos ou mais, de acordo com o Mapa da Violência divulgado em 2015 e, com base nisso, foi solicitado que construíssem um gráfico de barras. Intervenções sistemáticas da pesquisadora durante a construção do gráfico realizada pelas duplas/trios.</p> <p>Apresentação do gráfico de barras construído pela dupla/trio.</p> <p>Sistematização pela pesquisadora avaliando os estruturantes da construção do gráfico realizada pelos estudantes.</p>														
<p>Atividade</p>	<p style="text-align: center;">Atividade</p> <p>1) Observem a tabela abaixo referente à agressão contra mulheres brasileiras, com 18 anos ou mais, de acordo com o Mapa da violência divulgado em 2015:</p> <p style="text-align: center;">Tabela – Porcentagem da relação com o agressor da vítima em 2013 (valores arredondados)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #333; color: white;">Relação com o agressor (a)</th> <th style="background-color: #333; color: white;">Porcentagem (arredondada)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Parceiro(a)</td> <td style="text-align: center;">23%</td> </tr> <tr> <td>Ex-parceiro(a)</td> <td style="text-align: center;">13%</td> </tr> <tr> <td>Pai/Mãe/Padaastro/Madastra</td> <td style="text-align: center;">4%</td> </tr> <tr> <td>Outro parente</td> <td style="text-align: center;">11%</td> </tr> <tr> <td>Amigos(as)/Colegas</td> <td style="text-align: center;">12%</td> </tr> <tr> <td>Patrão/Chefe/Outros</td> <td style="text-align: center;">22%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Adaptada de Mapa da Violência (2015). Homicídio de mulheres no Brasil.</p> <p>a) Construam um gráfico de barras a partir dos dados apresentados na tabela acima.</p>	Relação com o agressor (a)	Porcentagem (arredondada)	Parceiro(a)	23%	Ex-parceiro(a)	13%	Pai/Mãe/Padaastro/Madastra	4%	Outro parente	11%	Amigos(as)/Colegas	12%	Patrão/Chefe/Outros	22%
Relação com o agressor (a)	Porcentagem (arredondada)														
Parceiro(a)	23%														
Ex-parceiro(a)	13%														
Pai/Mãe/Padaastro/Madastra	4%														
Outro parente	11%														
Amigos(as)/Colegas	12%														
Patrão/Chefe/Outros	22%														

(conclusão)

<p>Seção B</p>	<p>Construção do gráfico de barras em papel A4 – em dupla ou trio, os estudantes receberam uma tabela contendo os dados sobre os setores com maior número de microempreendedores individuais no Brasil, segundo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) 2017 e, com base nisso, foi solicitado que construíssem um gráfico de barras em papel A4. Intervenções sistemáticas da pesquisadora durante a construção do gráfico realizada pelos estudantes.</p> <p>Elaboração de comentários do gráfico construído pela outra dupla/trio.</p> <p>Sistematização da pesquisadora avaliando os estruturantes da construção do gráfico realizada pelos estudantes.</p>												
<p>Atividade</p>	<p>Atividade</p> <p>1) Observem na tabela abaixo os setores com maior número de microempreendedores individuais no Brasil, de acordo com os dados divulgados pelo Sebrae em 2017:</p> <p>Tabela – Distribuição de microempreendedores individuais por setor em 2016 (valores arredondados)</p> <table border="1" data-bbox="319 868 863 1116"> <thead> <tr> <th>Setor</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Construção Civil</td> <td>10%</td> </tr> <tr> <td>Agropecuária</td> <td>1%</td> </tr> <tr> <td>Comércio</td> <td>36%</td> </tr> <tr> <td>Indústria</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>Serviços</td> <td>38%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Sebrae (2017), com base em dados da Receita Federal.</p> <p>a) Construam um gráfico de barras em papel A4 para apresentar os dados da tabela acima.</p> <p>b) Observem o gráfico construído pela outra dupla/trio e deixem um comentário sobre ele.</p> <p>c) Analisem os comentários que a outra dupla/trio fez do gráfico que vocês construíram.</p>	Setor	Porcentagem	Construção Civil	10%	Agropecuária	1%	Comércio	36%	Indústria	15%	Serviços	38%
Setor	Porcentagem												
Construção Civil	10%												
Agropecuária	1%												
Comércio	36%												
Indústria	15%												
Serviços	38%												

Figura 3 – Estrutura das seções da intervenção do grupo 1

Fonte: Elaboração própria.

Intervenção 2 (interpretação de gráficos de barras – grupo 2)

As duas seções de ensino da intervenção 2 envolveram a interpretação de um gráfico de barras (Figura 4). As questões de interpretação continham quatro perguntas, considerando as categorias de compreensão gráfica de Curcio (1989): leitura dos dados (localização da frequência a partir da

categoria), leitura entre os dados (ponto extremo e comparação) e leitura para além dos dados (uso da informação).

(continua)

<p>Seção C</p>	<p>Interpretação do gráfico de barras na folha de atividade – em dupla ou trio, os estudantes receberam uma cópia do material impresso contendo o gráfico de barras sobre a distribuição das despesas das famílias brasileiras, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 com as respectivas perguntas de interpretação.</p> <p>Apresentação das respostas pelas duplas/trios.</p> <p>Sistematização pela pesquisadora validando as respostas corretas.</p>																		
<p>Atividade</p>	<p>Atividade</p> <p>1) Vejam no gráfico de barras a seguir a distribuição das despesas das famílias brasileiras segundo a pesquisa de orçamento familiar do IBGE publicada em 2010.</p> <p>Distribuição das despesas das famílias brasileiras (2010) (valores arredondados)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Habitação</td> <td>36%</td> </tr> <tr> <td>Alimentação</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Transporte</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Saúde</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Vestuário</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Recreação e cultura</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Educação</td> <td>2%</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>7%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) – IBGE (2010).</p> <p>Analise o gráfico respondendo às seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> Como as famílias brasileiras mais gastaram dinheiro em 2010? Qual foi a porcentagem de gastos com educação das famílias brasileiras em 2010? Que percentual as famílias brasileiras gastaram com transporte a mais do que com saúde em 2010? A divulgação desses dados é útil para as famílias brasileiras? Justifique. 	Categoria	Porcentagem	Habitação	36%	Alimentação	20%	Transporte	20%	Saúde	7%	Vestuário	5%	Recreação e cultura	3%	Educação	2%	Outros	7%
Categoria	Porcentagem																		
Habitação	36%																		
Alimentação	20%																		
Transporte	20%																		
Saúde	7%																		
Vestuário	5%																		
Recreação e cultura	3%																		
Educação	2%																		
Outros	7%																		

(conclusão)

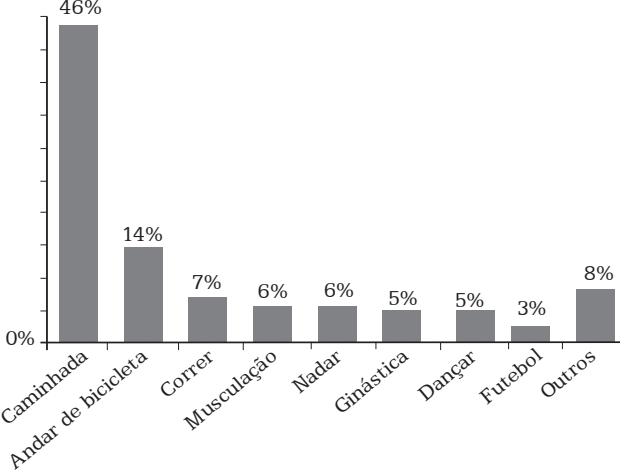
<p>Seção D</p>	<p>Interpretação do gráfico de barras na folha de atividade – em dupla ou trio os estudantes receberam uma cópia do material impresso contendo o gráfico de barras sobre o perfil do praticante de atividade física no Brasil em 2013.</p> <p>Elaboração de comentários das respostas de interpretação da outra dupla/trio.</p> <p>Sistematização pela pesquisadora validando as respostas corretas.</p>																				
<p>Atividade</p>	<p>Atividade</p> <p>1) Vejam no gráfico de barras a seguir quais as modalidades de atividades físicas mais praticadas no Brasil em 2013 e responda às questões.</p> <p style="text-align: center;">Modalidades de atividades físicas mais praticadas em 2013</p>  <table border="1" data-bbox="299 721 919 1193"> <thead> <tr> <th>Modalidade</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Caminhada</td> <td>46%</td> </tr> <tr> <td>Andar de bicicleta</td> <td>14%</td> </tr> <tr> <td>Correr</td> <td>7%</td> </tr> <tr> <td>Musculação</td> <td>6%</td> </tr> <tr> <td>Nadar</td> <td>6%</td> </tr> <tr> <td>Ginástica</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Dançar</td> <td>5%</td> </tr> <tr> <td>Futebol</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>8%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Ministério do Esporte (2013).</p> <p>Analise o gráfico respondendo às questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> Qual foi a atividade física mais praticada no Brasil em 2013? Qual foi a porcentagem de pessoas que fizeram musculação como prática de atividade física em 2013? Qual foi a porcentagem de pessoas que andaram de bicicleta a mais do que as que correram em 2013? A partir dos dados desse gráfico o que você acha que explica a preferência pela caminhada como prática de atividade física no Brasil em 2013? Justifique. <p>2) Troquem com a outra dupla/trio as respostas que vocês deram às questões acima.</p> <p>3) Elaborem comentários sobre as respostas dadas pela outra dupla/trio.</p>	Modalidade	Porcentagem	Caminhada	46%	Andar de bicicleta	14%	Correr	7%	Musculação	6%	Nadar	6%	Ginástica	5%	Dançar	5%	Futebol	3%	Outros	8%
Modalidade	Porcentagem																				
Caminhada	46%																				
Andar de bicicleta	14%																				
Correr	7%																				
Musculação	6%																				
Nadar	6%																				
Ginástica	5%																				
Dançar	5%																				
Futebol	3%																				
Outros	8%																				

Figura 4 – Estrutura das seções da intervenção do grupo 2

Fonte: Elaboração própria.

Intervenção 3 (interpretação e construção de gráficos de barras – grupo 3)

A intervenção 3 contemplou as seções A e D, apresentadas anteriormente, respeitando obrigatoriamente a ordem em que os estudantes iniciariam cada seção. O grupo começou pela seção de construção de um gráfico de barras e finalizou com a seção de interpretação de um gráfico de barras.

Intervenção 4 (construção e interpretação de gráficos de barras – grupo 4)

A intervenção 4 contemplou as seções C e B, apresentadas anteriormente, respeitando obrigatoriamente a ordem em que os estudantes iniciariam cada seção. O grupo começou pela seção de interpretação de um gráfico de barras e finalizou com a seção de construção de um gráfico de barras.

Resultados

Analisamos os resultados encontrados nas atividades de interpretação por tipo de intervenção realizada, comparando os desempenhos entre os grupos. Também analisamos os resultados em interpretação em cada grupo de intervenção e, por último, os resultados por tipo de questão trabalhada, comparando os totais de acertos nas atividades de interpretação no pré-teste e no pós-teste.

Interpretação por tipo de intervenção

Para esta análise, foram considerados os totais de acertos nas questões de interpretação no pré-teste e no pós-teste. O percentual de acerto nas atividades de interpretação dos gráficos de barras trabalhados se refere aos totais de respostas corretas nas letras A, B e C (leitura dos dados e leitura entre os dados) nos gráficos I-1 (trânsito) e I-2 (câncer). As questões do tipo leitura para além dos dados (uso da informação, letra D) foram analisadas separadamente, pois exigiram categorização diferente das demais quando utilizamos o binário “acerto e erro”.

Outro aspecto que merece destaque é que, como todos os participantes passaram por processo de emparelhamento para realização da formação dos grupos de intervenção, os percentuais totais de acerto nas questões A, B e C das atividades de interpretação no pré-teste são iguais em todos os grupos: 45%, o que equivale a 19 acertos em números absolutos. O percentual de acerto no pré-teste e no pós-teste por cada grupo de intervenção nas atividades de interpretação pode ser visualizado no Gráfico 1.

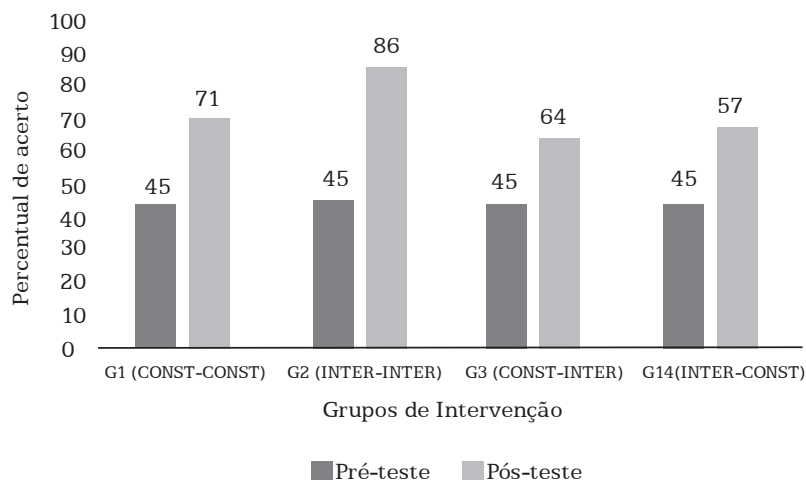


Gráfico 1 – Percentual de acerto em interpretação por grupo de intervenção

Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, há avanços nos resultados do pós-teste nos quatro grupos de intervenção, ou seja, todos os grupos apresentaram resultados superiores no pós-teste após serem submetidos a duas seções de construção (G1), duas seções de interpretação (G2), uma seção de construção seguida de uma de interpretação (G3) e uma seção de interpretação seguida de uma de construção (G4).

Com o objetivo de verificar o efeito do tipo de intervenção, foi realizada uma análise univariada de variância (Anova), tendo como fator fixo o grupo (G1, G2, G3, G4), e como variável dependente o total de acerto no pós-teste. O resultado da Anova ($F, gl_3=1,789; p<0,176$) não mostrou efeitos significativos do tipo de intervenção realizada, ainda que a intervenção que focalizou unicamente a interpretação de gráficos tenha mostrado resultados superiores no pós-teste.

Observamos que todos os grupos apresentaram melhores desempenhos após as intervenções de ensino. Em se tratando de não haver diferenças significativas entre esses grupos e de que todos os grupos avançaram no pós-teste, os dados indicam que os quatro tipos de intervenção com gráficos contribuíram para a aprendizagem das habilidades envolvidas nos níveis de compreensão e leitura de gráficos de barras. Esses resultados parecem indicar que os níveis de compreensão gráfica apontados por Curcio (1989) podem ser alcançados mediante contextos de ensino significativos para estudantes adultos.

Outra análise realizada foi a consideração do desempenho de cada grupo no pré-teste e no pós-teste. Foi realizado o teste não paramétrico de Wilcoxon entre duas amostras relacionadas. Os resultados indicaram

efeito significativo entre pré-teste e pós-teste em todos os grupos: ($Z=-2,156b$, $p<0,031$), para o G1, que só trabalhou com construção; ($Z=-2,388b$, $p<0,017$), para o G2, que só trabalhou interpretação; ($Z=-2,070b$, $p<0,038$), para o G3, que participou de uma seção de construção seguida de uma de interpretação; e ($Z=-2,041b$, $p<0,041$), para o G4, grupo que participou de uma seção de interpretação seguida de uma de construção. Portanto, apesar de não haver diferenças significativas no pós-teste entre os grupos de intervenção nas atividades de interpretação, há diferenças significativas entre os resultados do pós-teste em relação ao pré-teste em todos os grupos, o que sinaliza progresso no desempenho dos estudantes com apenas duas seções de intervenção de ensino.

Sendo assim, a intervenção que focalizou apenas atividades de interpretação contribuiu mais fortemente para o desempenho dos estudantes. Por outro lado, os resultados também mostram que a intervenção que envolveu apenas atividades de construção de gráficos de barras e articulando construção e interpretação, independentemente da ordem, também auxiliaram o desempenho em interpretação. Esses resultados corroboram apontamentos da literatura da área de que a articulação entre as atividades de interpretar e construir gráficos (Lima, 2010; Lima; Selva, 2013; Batanero; Arteaga; Ruiz, 2010; Friel; Curcio; Bright, 2001) pode ser importante para a melhoria dos problemas identificados por estudantes ao construí-los ou interpreta-los.

Considerando ainda que o desempenho nas questões de interpretação foi significativamente melhor após as intervenções de ensino em cada grupo, outra análise pertinente foi verificar os totais de acertos em números absolutos no pós-teste por tipo de questão.

Interpretação por tipo de questão

No Gráfico 2, é possível visualizar o quantitativo de acerto nas questões A, B e C entre o pré-teste e o pós-teste, considerando todos os participantes, nas atividades de interpretação 1 (trânsito) e 2 (câncer). Lembramos que a questão A versa sobre a localização do ponto extremo, a questão B sobre a localização da frequência a partir da categoria e a questão C sobre a comparação entre duas variáveis. Considerando ainda que analisamos a quantidade de acertos em números absolutos, o valor máximo ideal de acerto por tipo de questão é de 56.

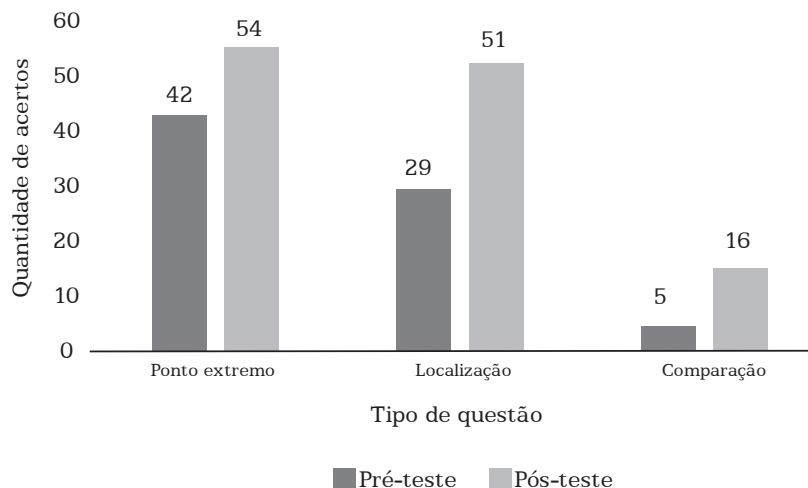


Gráfico 2 – Quantidade de acerto por questão de interpretação pré-teste e pós-teste

Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, todos os sujeitos acertaram mais nas questões A, B e C após as seções de intervenção de ensino. Os quantitativos de acertos alcançados no pós-teste nas questões A e B foram bastante elevados, 54 e 51 respectivamente, enquanto o número de acertos nas questões de comparação (letra C) foi de apenas 16.

Testes de postos não paramétricos de Wilcoxon para amostras relacionadas, pré-teste e pós-teste, por tipo de questão, indicaram avanço significativo nas questões A, B e C após as intervenções de ensino realizadas ($Z = -3,000b$, $p < 0,003$ na questão A; $Z = -3,508b$, $p < 0,000$ na questão B e $Z = -2,810b$, $p < 0,005$, na questão C).

Questão de ponto extremo

Analisando os resultados encontrados no pré-teste, observamos que a questão de ponto extremo foi a mais fácil para os estudantes. Após as intervenções de ensino, eles conseguiram atingir, significativamente, melhores resultados quando comparados à fase de pré-teste, mantendo o maior índice de acerto nesse tipo de questão. Esse era um dado esperado, pois apesar de se situar no nível 2, leitura entre os dados, a identificação de pontos extremos é considerada simples e de fácil resolução por parte dos estudantes. Tais resultados confirmam estudos anteriores que indicam esse tipo de questão como de fácil resolução por parte dos estudantes desde os anos iniciais (Guimarães; Ferreira; Roazzi, 2001; Guimarães, 2002), bem como o avanço da escolaridade em análises comparativas por etapas de ensino (Pagan *et al.*, 2008).

Questão de localização

Os resultados encontrados no pós-teste indicaram a possibilidade de progressos mais efetivos na localização de pontos isolados, no qual foi possível perceber resultados de desempenho bem próximos à localização de pontos extremos, questão com maior quantitativo de acerto. Esse dado merece destaque, pois o resultado no pré-teste mostrava dificuldades por parte dos estudantes, uma vez que 29 acertos (52%) é um valor abaixo da expectativa para turmas que estão em fase de finalização dos anos iniciais da EJA ao realizarem uma tarefa considerada de baixo nível cognitivo, em que é apenas necessário fazer uma leitura literal do gráfico (Curcio, 1989).

Questão de comparação

A questão de comparação apresentou a menor quantidade de acertos na fase do pré-teste e do pós-teste, corroborando resultados de pesquisas da área que apontam a quantificação de variações ocorridas em gráficos ou tabelas como uma tarefa difícil para a maioria das pessoas (Guimarães, 2002; Selva, 2003; Santos, 2012; Pagan *et al.*, 2008; Morais, 2010; Francisco; Lima, 2018).

Os resultados do pós-teste mostram avanços significativos no desempenho dos estudantes, enfatizando o papel das intervenções realizadas, ainda que muitas dificuldades permaneçam. Assim, considerando que o acerto dessas questões no pós-teste foi baixo, constatamos a necessidade de maior investimento didático em situações-problema envolvendo comparações entre dados representados em gráficos de barras, que deve ser realizado de forma sistemática na escola, visto que duas seções de intervenção, ainda que melhorem o desempenho, não se mostraram suficientes para o avanço no desempenho dos estudantes. Entretanto, foi possível observar progressos na resolução dessas questões com apenas duas seções de intervenção de ensino, percebidos tanto pelo aumento significativo de acertos no pós-teste quanto pelo tipo de erro cometido. Verificamos aumento percentual da compreensão do cálculo relacional, ainda que erros de cálculo numérico tenham sido cometidos.

Questão de uso da informação

Dois questões de leitura para além dos dados foram elaboradas com o objetivo de avaliar, por parte dos estudantes, as análises gerais, conclusivas e articuladas a informações para além das apresentadas no gráfico (Tabela 2). Como essas questões foram qualitativamente diferentes em função de cada atividade de interpretação, gerou-se a necessidade de analisá-las separadamente. Enquanto a pergunta elaborada na atividade de I-1 (trânsito) solicitava uma resposta do tipo "sim" ou "não" seguida de justificativa (A divulgação desses dados é útil para a sociedade? Por quê?), as perguntas

elaboradas na atividade de I-2 (câncer) solicitavam uma explicação com base na informação estatística seguida da elaboração de uma recomendação (A partir dos dados desse gráfico o que você acha que explica a baixa incidência de morte por câncer na Oceania? Que recomendação você faria para os habitantes da Ásia?). Assim sendo, decidimos classificá-las em adequadas e inadequadas.

Foram consideradas adequadas na atividade de I-1 (trânsito) as respostas que concordavam ou não com a informação trazida no gráfico, acrescidas de justificativa; e na atividade de I-2 (câncer), quando os estudantes explicavam a baixa incidência de mortes na Oceania e faziam uma recomendação para a população da Ásia. As respostas inadequadas, em ambas as questões, referiram-se ao registro de partes das informações trazidas nos gráficos (quando os estudantes copiavam frequências, categorias, partes do título, da fonte) ou quando davam resposta do tipo “não sei”, por exemplo.

Inicialmente analisamos os resultados encontrados no pré-teste e no pós-teste nas atividades de I-1 e de I-2 com o objetivo de avaliar progressos após a realização de cada intervenção de ensino.

Tabela 2 – Quantidade de acerto nas questões de leitura para além dos dados em cada atividade no pré-teste e no pós-teste por intervenção

Atividade	Grupos	I-1		I-2	
		Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Adequadas	G1	4	6	5	7
	G2	4	6	1	6
	G3	4	4	3	4
	G4	5	6	5	4
	Total	17	22	14	21

Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, verificamos mais respostas adequadas nas atividades de interpretação 1 e 2 no pós-teste. Tendo em conta o total de respostas adequadas entre as atividades de interpretação, podemos considerar que a questão de leitura para além dos dados foi, em geral, mais fácil em I-1 (trânsito) do que em I-2 (câncer) no pré-teste e no pós-teste. Uma justificativa possível para os estudantes apresentarem melhor desempenho em I-1 do que em I-2 consiste na análise mais global contida na pergunta “A divulgação desses dados é útil para a sociedade? Por quê?”, portanto, mais simples quando comparada às demais (“A partir dos dados desse gráfico o que você acha que explica a baixa incidência de morte por câncer na Oceania? Que recomendação você faria para os habitantes da Ásia?”), de natureza mais complexa, pois os estudantes precisavam entender o dado estatístico relativo aos continentes no contexto geral da compreensão do gráfico, explicar o motivo de haver uma porcentagem de morte e ainda fazer uma recomendação.

Os participantes obtiveram bom desempenho na pergunta de uso da informação (leitura para além dos dados) na atividade de I-1, conseguindo maior número de acertos no pós-teste. Obtiveram melhor desempenho entre o pré-teste e o pós-teste os grupos G1 e G2. Entretanto, os participantes obtiveram um baixo desempenho na pergunta de nível 3 (uso da informação) na atividade de I-2, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, mesmo com o aumento de respostas adequadas após as intervenções pedagógicas realizadas. Entre as categorias de respostas adequadas, explicar a baixa incidência de mortes por câncer na Oceania foi mais difícil do que fazer uma recomendação à população asiática, no pré-teste e no pós-teste.

É interessante destacar que esses dados corroboram diversas pesquisas (Pagan *et al.*, 2008; Santos, 2012; Morais, 2010; Batanero; Arteaga; Ruiz, 2010) sobre a complexidade entre os níveis de classificação de Curcio (1989), indicando que questões que envolvem a relação entre os dados e a extrapolação ou previsão deles com base em suas relações são mais difíceis. Entretanto, destacamos que tal complexidade pode guardar relação com o tipo de pergunta elaborada em atividades de sala de aula, pois observamos que, ao incorporar a necessidade de conhecimentos adicionais ou maior intimidade com o tema, gerou-se mais dificuldade na resolução da questão de nível 3 na atividade de I-2.

Analisando as diferenças nos índices de respostas adequadas entre o pré-teste e o pós-teste por grupo de intervenção, o grupo G2 obteve melhores resultados em ambas as respostas adequadas, bem como, de modo complementar, foi o grupo com maior redução de respostas inadequadas no pós-teste.

Conclusão

A EJA na modalidade da educação básica ainda se caracteriza pela necessidade de aprimoramento da qualidade de ensino e das aprendizagens, pois órgãos de diferentes esferas governamentais têm documentado baixos índices de aprendizagem. Por exemplo, o Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa indica não haver avanços no numeramento da população adulta brasileira nos últimos anos, revelando que entre a população de 15 a 64 anos de idade poucos apresentam proficiência em Estatística (Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2016). Assim sendo, destacamos a importância da escola para o desenvolvimento das habilidades relativas à leitura e à interpretação de gráficos como parte relevante para a efetivação do letramento estatístico de jovens e adultos (Gal, 2002).

Os resultados encontrados nesta pesquisa mostraram que todos os grupos apresentaram melhores desempenhos após as intervenções de ensino realizadas, indicando que as seções que contemplaram atividades de interpretação, construção e articulação entre interpretação e construção contribuíram para aprendizagem das habilidades envolvidas nos níveis de compreensão e leitura de gráficos de barras, conforme categorização em Curcio (1989).

Apesar de não haver diferenças significativas no pós-teste entre os grupos de intervenção, destacou-se a intervenção que focalizou apenas atividades de interpretação, tendo esta contribuído mais fortemente para o desempenho dos estudantes nesse tipo de atividade. Por outro lado, as diferenças significativas entre os resultados do pós-teste em relação ao pré-teste em todos os grupos sinalizam progressos no desempenho dos estudantes com apenas duas seções de intervenção de ensino, o que nos indica que intervenções de ensino em contextos significativos favoreceram a ampliação do conhecimento estatístico.

Podemos concluir que as intervenções de ensino realizadas neste estudo, que envolvem sequências de atividades de interpretação e construção, favorecem o desenvolvimento das habilidades interpretativas nos níveis de leitura dos dados, leitura entre os dados e leitura para além dos dados em gráficos de barras. Acrescentamos ainda que, apesar dos avanços, os estudantes da EJA ainda apresentam muitas dificuldades na análise variacional na leitura entre os dados, o que reforça a necessidade de intervenções sistemáticas em sala de aula e pesquisas futuras que possam indicar caminhos alternativos para a superação dessas dificuldades.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44.

BATANERO, C.; ARTEAGA, P.; RUIZ, B. Análisis de la complejidad semiótica de los gráficos producidos por futuros profesores de educación primaria en una tarea de comparación de dos variables estadísticas. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, Barcelona, v. 28, n. 1, p. 141-154, 2010.

CAMPOS, C. R.; WODEWOTZKY, M. L. L.; JACOBINI, O. R. *Educação estatística: teoria e prática em ambientes de modelagem matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

CURCIO, F. R. *Developing graph comprehension: elementary and middle school activities*. Reston: NCTM, 1989.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais...* Campinas: FE/Unicamp, 2012.

FRANCISCO, V. R.; LIMA, I. M. S. Interpretação de gráficos estatísticos por alunos do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA. *REnCiMa: Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 147-166, 2018.

FRIEL, S. N.; CURCIO, F. R.; BRIGHT, G. W. Making sense of graphs: critical factors influencing comprehension and instructional implications. *Journal for Research in Mathematics Education*, Reston, v. 32, n. 2, p. 124-158, Mar. 2001.

GAL, I. Adults' statistical literacy: meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, Hoboken, v. 70, n. 1, p. 1-51, 2002.

GAL, I.; OGRAJENSEK, I. Official statistics and statistics education: bridging the gap. *Journal of Official Statistics*, Stockholm, v. 33, n. 1, p. 79-100, 2017.

GUIMARÃES, G. L. *Interpretando e construindo gráficos de barras*. 2002. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

GUIMARÃES, G. L.; FERREIRA, V. G. G.; ROAZZI, A. Interpretando e construindo gráficos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. *Indicador de alfabetismo funcional – INAF: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo: [s. n.], 2016.

LIMA, I. B. *Investigando o desempenho de jovens e adultos na construção e interpretação de gráficos*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LIMA, I. B.; SELVA, A. C. V. Jovens e adultos construindo e interpretando gráficos. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, SP, v. 27, n. 45, p. 233-253, abr. 2013.

MORAIS, P. C. C. C. *Construção, leitura e interpretação de gráficos estatísticos por alunos do 9.º ano de escolaridade*. 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

PAGAN, A. et al. A leitura e interpretação de gráficos e tabelas no ensino fundamental e médio. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2008, Recife. *Anais...* Recife: UFRPE, 2008.

PERNAMBUCO. *Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco: parâmetros curriculares*. Recife: Secretaria de Educação, 2012.

POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, K. B. C. *Explorando a compreensão de gráficos nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com professoras do 4º e 5º ano dos municípios de Igarassu e Itapissuma*. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SELVA, A. C. V. *Gráficos de barras e materiais manipulativos: analisando dificuldades e contribuições de diferentes representações no desenvolvimento da conceitualização matemática em crianças de seis a oito anos*. 2003. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

Recebido em 16 de fevereiro de 2020.

Aprovado em 25 de novembro de 2020.



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

A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura

Suzana Santos Libardi^{I,II}
Carmelita Maria Gomes^{III,IV}
Ana Paula Sandes Araujo^{V,VI}

^I Universidade Federal de Alagoas (Ufal) - Campus do Sertão. Delmiro Gouveia, Alagoas, Brasil. *E-mail*: <suzana.libardi@delmiro.ufal.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2185-6786>>.

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

^{III} Prefeitura Municipal de Rio Largo. Rio Largo, Alagoas, Brasil. *E-mail*: <carmen_bermanely@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-0652-453X>>.

^{IV} Especialista em Neurociência Aplicada à Educação Especial pela Faculdade de Minas Gerais (Facuminas). Coronel Fabriciano, Minas Gerais, Brasil.

^V Prefeitura Municipal de Teotônio Vilela. Teotônio Vilela, Alagoas, Brasil. *E-mail*: <ana.1997.paula@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4178-5716>>.

^{VI} Especialista em Neurociência Aplicada à Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Candido Mendes (Ucam). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4187>

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma experiência de colaboração em pesquisa executada em atividades curriculares do âmbito da graduação em Pedagogia. Como aporte teórico, retomamos a história da formação de professores/as e refletimos sobre a relevância da pesquisa nesse processo. Registramos uma iniciativa de colaboração vivenciada por duas licenciandas, no contexto de dois projetos de pesquisa distintos, para suas monografias de conclusão de curso. A colaboração se deu nas atividades de campo de ambas as pesquisas: uma entrevista que ocorreu em dois encontros e em oficinas de grupo realizadas em quatro encontros. Uma docente foi entrevistada e crianças participaram das oficinas, todos em escolas públicas. O texto expõe detalhadamente a metodologia adotada. Nosso olhar analítico sobre a experiência gerou como resultados uma discussão acerca do papel da pesquisa na formação de professores/as e a necessidade de visualizarmos docentes e estudantes de licenciatura como pesquisadores/as. A colaboração apresentada entre as graduandas refletiu uma experiência de formação em pesquisa, que resultou na construção de novas perspectivas metodológicas, no exercício do olhar externo

sobre a escola e na construção de experiências coletivas por parte das pesquisadoras.

Palavras-chave: formação de professores; licenciatura; metodologia de pesquisa.

Abstract

The research collaboration as a methodological tool to educate teachers in the undergraduate level

This paper presents a research collaboration carried out as part of the curriculum activities of the Pedagogy undergraduate course. As a theoretical approach, the history of the teacher's education was recaptured, also discussing the relevance of research in this process. The collaboration initiative experienced by two undergraduate students was registered, in the context of two different research projects, for their respective undergraduation dissertations. The collaboration happened within the field activities of both researches: an interview occurring in two meetings, and also workshops occurring in four meetings. A teacher was interviewed and children attended workshops, both at public schools. The text details the methodology adopted. The authors' analytical look over the research resulted on a discussion on the role played by research on the training of teachers, revealing also the necessity to perceive teachers and undergraduate pedagogy students as researchers. The collaboration demonstrated by the undergraduate students reflected the experience in research capacitation, which resulted in the development of new methodological perspectives, exercising the external view over the school as well as building collective experiences by researchers.

Keywords: research methodology; teacher training; undergraduation in education.

Resumen

La colaboración en investigación como herramienta metodológica para la formación de profesores/as en la universidad

Este trabajo tiene como objetivo presentar una experiencia de colaboración en la investigación ejecutada en actividades curriculares del ámbito de la carrera de Pedagogía. Como aporte teórico, retomamos la historia de la formación de profesores/as, y reflexionamos sobre la relevancia de la investigación en este proceso. Registramos una iniciativa de colaboración vivenciada por dos alumnas, en el contexto de dos proyectos de investigación diferentes, para sus trabajos de conclusión de curso. La

colaboración se dio en las actividades de campo de ambas investigaciones: una entrevista que ocurrió en dos encuentros, y también en talleres de grupo realizados en cuatro encuentros. Una docente fue entrevistada y niños participaron de los talleres, todos en escuelas públicas. El texto expone detalladamente la metodología adoptada. Nuestra mirada analítica sobre la experiencia generó como resultados una discusión acerca del papel de la investigación en la formación de profesores/as, y la necesidad de visualizar docentes y estudiantes de Pedagogía en cuanto investigadores/as. La colaboración presentada entre las alumnas reflejó una experiencia de formación en investigación, que resultó en la construcción de nuevas perspectivas metodológicas, en el ejercicio del mirar externo sobre la escuela y en la construcción de experiencias colectivas por parte de las investigadoras.

Palabras clave: curso de formación de profesores; formación de profesores; metodología de la investigación.

Introdução: a problemática da formação de professores/as e a tarefa da pesquisa

Este trabalho apresenta um relato de experiência de colaboração em pesquisa, executada no sertão de Alagoas, dentro de atividades curriculares de um curso de graduação de licenciatura em Pedagogia. Tal colaboração foi vivenciada por duas licenciandas, em dois projetos de pesquisa distintos, os quais foram realizados para elaboração de suas respectivas monografias de conclusão de curso (Araujo, 2019; Gomes, 2019). Este trabalho relata a experiência de colaboração em pesquisa, objetivando contribuir com métodos aplicáveis à qualificação em pesquisa para a formação de professores/as.

No contexto atual, sabe-se da necessidade de reflexão permanente sobre a formação docente, tendo em vista sua importância para a atuação profissional, bem como para uma educação de qualidade. Porém, por muito tempo, a formação não esteve como prioridade nos debates educacionais. Saviani (2009) aponta ter sido a partir da criação da Lei das Primeiras Letras, em 1827, ainda no Império, que se externou a preocupação mais geral sobre a formação recebida por professores/as. Saviani resume o processo histórico referente à formação de professores/as, no contexto brasileiro, em seis períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143).

Essa transição, trazida por Saviani, remete ao período em que a preocupação com a formação docente era inicialmente de responsabilidade dos/as próprios/as professores/as, alcançando, posteriormente, um momento em que o Estado passa a se envolver, criando instituições de formação superior para preparar docentes para atuar na educação brasileira.

Diferentemente da realidade de meados do século 19, as políticas públicas atuais reconhecem a necessidade da formação superior para professores/as, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, determina como requisito para os/as profissionais da educação básica a formação:

(...) em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (...), admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal” (Brasil, 1996).

Todavia, um levantamento realizado em 2017 por Carvalho (2018), publicado no ano seguinte pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostra que entre os/as professores/as atuantes na educação básica nacional há ainda uma mínima porcentagem de docentes escolarizados/as apenas em nível fundamental e outros/as que nem conseguiram terminá-lo. Nesse estudo, foi identificado que, de um total de 2.078.910 docentes no Brasil, 0,3% tem formação em nível fundamental, completa e incompleta; 21,3% com formação em nível médio; e 78,4% com formação em nível superior (Carvalho, 2018, p. 37). Desses, os/as formados/as em nível médio se encontram em maior quantidade na educação infantil e nos anos iniciais, mais do que nas demais etapas de ensino, o que está em conformidade com a LDB.

Dos/as docentes atuantes na região Nordeste, a mesma pesquisa identificou percentuais de: 0,4% com formação em nível fundamental, completa e incompleta; 33,4% com formação em nível médio; e 66,2% com formação em nível superior (Carvalho, 2018, p. 44). Comparado às demais regiões, o Nordeste ocupou espaço com menor percentual de profissionais formados em nível superior do País em 2017. De maneira particular, em 2009, o percentual de professores/as formados/as em nível superior no Nordeste era de 49,1%, mas em 2013 subiu para 60,1% (Carvalho, 2018). Com isso, percebemos que, mesmo vagarosamente, a exigência legal está sendo cumprida nessa região. Avaliamos também que essa realidade pode

refletir a expansão na região da quantidade de cursos de nível superior de licenciatura em Pedagogia, incrementados especialmente pela política de interiorização do ensino superior público federal, iniciada em 2003.

O cumprimento da LDB quanto à exigência de formação superior para docentes e a expansão de instituições que promovam tal formação são alguns dos desafios da formação de professores/as no País. Há também outros. O estudo de Saviani (2009) traz uma reflexão sobre a ausência do equilíbrio entre teoria e prática pedagógica na formação de professores/as. Uma realidade existente historicamente e que, segundo o autor, é falha até os dias atuais. A LDB, por exemplo, como principal lei que rege a educação brasileira, traz como fundamento da formação a associação entre teoria e prática (por meio de estágios ou capacitações em serviços, por exemplo). Saviani considera o descuidado com a relação teoria-prática como uma demonstração da “precariedade das políticas formativas” (Saviani, 2009, p. 148) do nosso País, pois não há garantias de que o estabelecido sob amparo legal seja realmente efetivado na formação. Observamos, por exemplo, em nossa realidade no sertão alagoano, que a relação teoria-prática na formação vem sendo encaminhada pelos/as licenciandos/as que voluntariamente buscam uma formação mais completa e, simultaneamente, têm possibilidade de se engajar em diversas atividades científico-acadêmicas ao longo da graduação, como programas de tutoria, iniciação à docência, residência pedagógica, iniciação à pesquisa, monitorias etc. Fora isso, a grande maioria dos/as licenciandos/as vivencia a relação teoria-prática de forma restrita à prática de estágio e à escrita dos relatórios sobre tal experiência – momento em que é demandado que o alunado produza uma relação teoria-prática.

Essa separação entre as dimensões teórica e prática, encontrada na formação de professores/as, é um dos fatores que futuramente contribui para o distanciamento da pesquisa do âmbito da docência na educação básica (Lüdke; Cruz, 2005). Considerando a formação voltada predominantemente para o que ensinar, estimula-se uma prática profissional mais dedicada à “ensinagem”, mas, por vezes, deficitária na reflexividade e conceituação sobre tal prática. Todavia, cobra-se atualmente no mercado de trabalho um/a professor/a reflexivo/a, crítico/a, que saiba identificar os novos paradigmas da educação, reconhecer a realidade dos/as educandos/as e buscar em meio a ela melhorias nas relações interpessoais e na aprendizagem. Então, a constituição desse/a professor/a problematizador/a passa por outras dimensões da formação, para além do conteúdo a ser lecionado, entre as quais podemos destacar a importância do espírito permanente de pesquisa e a tarefa de investigação científica do real.

Para Lüdke e Cruz (2005), a pesquisa é mais que uma reflexão, é uma análise que envolve um olhar atento para a escola, para os/as educandos/as, para a sociedade e para todos os problemas (em maior ou menor proporção) que envolvem o espaço educacional e interferem no processo de ensino e aprendizagem. Para esses autores, pesquisar não é apenas refletir, mas investigar e buscar respostas e soluções para os problemas educacionais, assegurando-se em teorias. Para tanto, o/a docente, diante da sua formação, deve ser estimulado/a a realizar atividades de pesquisa.

Alguns autores/as (Abreu; Almeida, 2008; Souza; Costa; Soares, 2011; Pio; França; Domingues, 2016; Fagundes, 2016) fazem uma crítica à realidade atual, compreendendo a atividade de pesquisa ou defendendo a ideia de um/a professor-pesquisador/a, infelizmente, como algo ainda distante. Um dos principais motivos para isso é a racionalidade extremamente técnica aplicada aos currículos do ensino superior. Para esses autores/as, as licenciaturas têm uma formação baseada na transmissão de conteúdos específicos, direcionados à regência.

Lüdke e Cruz (2005) apontam limitações da formação docente, entre as quais destacamos a insuficiente oferta de disciplinas que discorram sobre a pesquisa no campo educacional, bem como a insuficiente abertura de grupos e projetos para acolher toda a comunidade acadêmica. Por conseguinte, a pesquisa com mais profundidade permanece sendo para os/as poucos/as licenciandos/as que conseguem participar de projetos institucionais. Os/as alunos/as que desenvolvem o prazer pela pesquisa são aqueles/as que tiveram a oportunidade de entrar nos poucos grupos ou núcleos de pesquisa, ou em programas de iniciação científica, apontam os autores.

Na relação da universidade com a sociedade, é possível também identificar a pesquisa como um exercício ainda legitimado restritamente àqueles/as ligados/as à universidade. Sobre a atividade de pesquisa nos âmbitos da escola básica, Abreu e Almeida (2008) afirmam:

Notamos uma espécie de desconexão entre o que se vive nas escolas e o que se pensa nas universidades. Esta mesma ideia que colocamos é sustentada pela comunidade científica, ou seja, o lugar de análises, produção de conhecimento, construção de pesquisa é a universidade, sendo que somente alguns é que são realmente capazes de fazê-lo. A escola cabe receber (quando recebe) o trabalho concluído e aplicar, se for possível (Abreu; Almeida, 2008, p. 78)

No senso comum, a universidade é vista como o único espaço em que a pesquisa científica acontece. Outras instituições educacionais, como as escolas de educação básica, são reduzidas ao seu potencial investigador. Isso, por vezes, torna-se contraditório, visto que a universidade elabora teorias educacionais sem muitas vezes tentar envolver agentes educacionais da escola na tarefa de pesquisar. Ao/a professor/a, aquele/a que vive diariamente os desafios da sala de aula, é mais comum que seja demandada a aplicação das elaborações da academia, quando possível. Por isso que, ao defender a ideia de professor/a pesquisador/a, Fagundes (2016) aponta que docentes da escola básica também podem formular suas teorias, podem pesquisar e produzir conhecimentos que contribuam com outros/as professores/as e, também, com a própria universidade.

A respeito do desafio de se fazer pesquisa em Educação fora da universidade, os autores Lüdke e Cruz (2005) e Pio, França e Domingues (2016) destacam outras limitações encontradas para a atividade de pesquisa na escola básica: excessiva carga horária de aulas para a docência; falta de espaço adequado para a pesquisa nas instituições; ausência de auxílios

financeiros ou bolsas para professores/as pesquisadores/as; assim como o acúmulo de tarefas sobre o professorado. Diante disso, e principalmente pela dissociação entre o ensino e a pesquisa difundida na formação, a maior parte dos/as professores/as consegue enxergar a escola como um espaço em que cabe unicamente a ele/a a regência (Souza; Costa; Soares, 2011).

Todavia, a escola básica precisa de professores/as investigadores/as da realidade educacional, principalmente para que o/a educador/a se aproprie de forma sistematizada da sua realidade escolar. Tal trabalho começa a ser construído na formação, pela constituição e qualificação do/a aluno/a pesquisador/a.

A nosso ver, professores/as pesquisadores/as são resultados da constituição de estudantes pesquisadores/as, que receberam incentivos e acessaram condições necessárias dentro da universidade para se engajarem na pesquisa. São relevantes a vivência de pesquisa durante a graduação, a articulação de experiências que contemplem questões teóricas e práticas em um mesmo espaço de conhecimento, a participação em grupos de pesquisa, o incentivo financeiro e a aplicação de bolsas de pesquisa, bem como a exploração dos estágios supervisionados e trabalho de conclusão de curso na sua dimensão de pesquisa. Essas e outras ações ajudam os/as licenciandos/as a vivenciarem a experiência do pesquisar, estimulando a projeção de futuros docentes pesquisadores/as. Estes abordam o contexto educacional com olhar científico, ora formulando hipóteses, ora buscando soluções, mas principalmente lançando-se à tarefa do conhecer, analisar, teorizar e refletir sobre qualquer objeto de estudo relativo ao seu cotidiano educacional.

Por professor/a pesquisador/a entendemos, conforme Fagundes (2016), aquele/a que compreende a escola como campo de pesquisa e produz conhecimento visando à melhoria da aprendizagem dos/as alunos/as, pensando na formação humana e na pluralidade daqueles/as para quem a pesquisa é realizada. Pesce e André (2012) ressaltam também o entendimento do ambiente educacional, por tais docentes, como um campo de pesquisa, de investigação, sendo questionadores/as das teorias educacionais impostas verticalmente ao chão da escola. Ao contrário, buscam hipóteses, questionam as relações educacionais e formulam também suas próprias teorias, aplicando-as às suas realidades de estudo e atuação.

Baseando-se nas elaborações de Nóvoa, essas autoras compreendem que:

[...] a concepção de professor-pesquisador implica oferecer condições para o professor assumir a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (Pesce; André, 2012, p. 43).

O pesquisar do/a docente pode ser, então, um rompimento com essa instrumentalização do seu fazer, que muitas vezes despotencializa e automatiza a prática.

Relatando a experiência

A colaboração em pesquisa não tem sido suficientemente estudada, seja a colaboração entre grupos, instituições ou órgãos de pesquisa, seja entre pesquisadores/as (Leite *et al.*, 2014), como também entre pesquisadores/as em formação – na pós-graduação ou na graduação. No nível mais alto dessa hierarquia:

[...] em nosso país, a colaboração expressa no trabalho de pesquisa em grupo, nas redes de pesquisa, ainda não constitui objeto de avaliação sistemática. Ou seja, nos sistemas de avaliação Sinaes e Capes, os produtos são medidos, porém os processos de geração desses produtos permanecem desconhecidos! Ainda não temos uma política pública de avaliação que dê conta do trabalho de pesquisa em redes de colaboração, não são escrutinadas as formas de atuação, relações e interações dentro dos grupos de investigação (Leite *et al.*, 2014, p. 292).

Isso decorre do fato de que há muitas pesquisas realizadas sob arranjos de colaboração, mas eles não são avaliados sistematicamente pelas instâncias atuantes junto à pesquisa brasileira, e acrescentamos também que esquemas de colaboração (interinstitucional, intergrupala etc.) não são frequentemente adotados como objetos de estudo, ou seja, quando o método colaborativo em si se torna o objeto. Surge daí nosso interesse em fazer do processo de colaboração um estudo em si mesmo. Este relato aborda, por sua vez, a colaboração em pesquisa no nível mais inicial da formação, por ser uma facilitadora da experiência de pesquisa no nível da graduação, além de poder promover sua qualidade.

Neste artigo, reunimos duas pesquisas distintas, denominadas pesquisa A e pesquisa B, as quais foram realizadas para a elaboração de dois trabalhos de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. O aspecto específico selecionado para ser relatado é o regime de colaboração executado entre as estudantes¹, pesquisadoras em formação, para a execução das atividades empíricas de suas pesquisas.

A pesquisa A (Gomes, 2019) tematizou o desenvolvimento do atendimento educacional especializado (AEE) com base no estudo de caso de uma sala de recursos multifuncionais (SRM). O objetivo foi conhecer a implantação da SRM, identificar a formação/preparação das professoras responsáveis pelo AEE, conhecer as práticas desenvolvidas dentro da SRM e a sua contribuição para a inclusão. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública do município de Pariconha, no estado de Alagoas, com uma primeira fase de três meses de observação na SRM, durante seções do AEE, registrada em diários de campo. Com base nisso, foi formulado um roteiro de entrevista semiestruturada, realizada em dois encontros com a professora do AEE, que atendia crianças matriculadas nos anos iniciais dos ensinos fundamental e médio. Esses dois encontros foram a etapa da pesquisa A, que contou com colaboração, com a finalidade de dar suporte para a pesquisadora em formação na condução da entrevista, bem como intervir na relação entre a pesquisadora e a docente participante, conforme será discutido.

¹ A segunda e terceira autoras do presente trabalho, que, à época da realização das pesquisas, eram graduandas e foram orientadas pela primeira autora.

Já a pesquisa B, de Araújo (2019), abordou as práticas de exclusão no ambiente escolar, sejam produzidas institucionalmente pela escola ou presentes nas relações interpessoais dos/as estudantes. O objetivo foi identificar os principais fatores que tornam o paradigma da exclusão presente entre pares e de que forma as relações entre crianças podem gerar exclusão. Neste estudo de caso, as questões de gênero, raça e deficiência foram as que mais envolviam comportamento de exclusão na/da escola. Foram realizadas observações, com três meses de duração, em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I, de uma escola pública do município de Delmiro Gouveia, no estado de Alagoas. Ao final de cada observação, foram redigidos relatórios que serviram de base para o que deveria ser buscado nas próximas observações ou para o que vinha a ser contemplado na etapa posterior da pesquisa. Em seguida, foram realizadas quatro oficinas em grupo, contando com a participação de sete crianças, de 7 a 8 anos de idade, daquela turma maior. Tais oficinas contaram com esquema colaborativo, por meio do qual a pesquisadora em formação conduziu as atividades de grupo em interação com as crianças, enquanto a colaboradora a apoiava, fazendo observação da própria oficina.

Colaboração em situação de entrevista

Como dito anteriormente, a pesquisa A contou com a cooperação das duas graduandas para a condução de entrevista semiestruturada realizada com uma professora do AEE. Porém, antes disso, foi realizada observação do atendimento na SRM com vistas a introduzir a pesquisadora no campo, bem como ofertar a ela informações sobre o cotidiano e a prática docente no contexto pesquisado. Partimos do pressuposto de que a entrevista ganharia qualidade com a realização da primeira etapa, a de observação. No que tange ao objeto de estudo da pesquisa, isso realmente ocorreu, mas não no que tange ao método.

Ao longo do processo de observação, percebemos que algumas atitudes e falas de componentes da comunidade escolar, principalmente da docente da SRM, sinalizavam uma expectativa do papel a ser desempenhado pela graduanda pesquisadora que realizou as observações, um papel próximo ao de estagiária. Em um dia de atividade de campo, por exemplo, a pesquisadora aguardava a chegada da docente e, quando esta chegou à instituição, encontrou um familiar de um aluno e apresentou a pesquisadora para o familiar referindo-se a ela como estagiária. Em outro momento, a professora estava realizando o atendimento na SRM e se direcionou à pesquisadora proferindo explicação sobre a função de uma atividade de leitura deleite que ela faz diariamente com as crianças na SRM. Quando a professora introduziu tal atividade pela primeira vez na presença da pesquisadora, ela explicou que a aplicação daquela atividade “não necessita estar ligada ao conteúdo da aula [do AEE], pois se trata de uma história mais dinâmica e não informativa”. Chamou nossa atenção o ato de a docente justificar a escolha da atividade.

Tais ocasiões sinalizaram que poderia estar havendo uma sobreposição entre o que cabia à pesquisadora, na sua posição de investigadora da realidade, e o que cabe geralmente a uma estagiária, no seu papel de promotora pedagógica do aprendizado escolar de crianças. Isso gerou certa dificuldade para a graduanda construir para si, no campo específico, uma posição de pesquisadora, sendo a presença da licencianda sempre confundida com a de estagiária. Essa experiência fez com que, em reuniões de orientação da pesquisa, cenas como a relatada acima fossem analisadas no sentido de nos fazer refletir sobre o estágio e a pesquisa na formação de professores/as em geral, para além do caso específico e das pessoas envolvidas na situação.

Além disso, investiu-se no desenvolvimento de uma postura de pesquisadora por parte da licencianda que a distinguisse das estagiárias, fazendo também com que ela sinalizasse à instituição qual experiência estava buscando ali e qual contribuição poderia dar, ao fim da pesquisa, ao ambiente educacional. Isso foi feito um dia, após frequentes explicações e justificativas da docente à pesquisadora sobre suas atividades, quando a pesquisadora respondeu à professora que não seria necessário que ela desse aquele tipo de justificativa, argumentando que sua função era observar a realidade da forma mais natural possível. Além disso, a pesquisadora buscou geralmente estar em local dentro da sala que dificultasse a comunicação visual ou oral com a docente.

Ao fim das observações, estava programada a entrevista da professora responsável pelo AEE. Para executar tal tarefa, bem como encaminhar a questão metodológica citada, avaliamos que a licencianda poderia se beneficiar da presença de outra pesquisadora durante a condução da entrevista. Nossa aposta foi que a presença de um terceiro pudesse incidir sobre a relação das duas: professora da escola e licencianda. Com a participação de uma terceira pessoa, que se apresentara como pesquisadora, a professora pôde descolar um pouco a licencianda do lugar de estagiária e aproximá-la da função da sua colega inserida na cena.

A entrevista foi elaborada mediante um roteiro organizado por tópicos semiestruturados, com o qual abordamos elementos identificados durante o período de observação. O procedimento da entrevista foi pensado como momento de continuidade da coleta de informações para a análise de dados, inclusive os que não puderam ser aferidos por meio da técnica de observação, assim como para análise de outros aspectos que puderam ser problematizados durante os momentos de observação e que asseguram uma reflexão entre o dito (entrevista) e a prática (observação). O roteiro da entrevista foi pensado e estruturado segundo a perspectiva de entrevista despadronizada ou não estruturada de Marconi e Lakatos (2011), na qual há um roteiro de perguntas, porém o/a entrevistador/a não necessariamente precisa seguir uma ordem, mantendo a liberdade de flexibilizar quando avaliar necessário. Foi realizada consulta sobre a melhor data para realização da entrevista e utilização do aparelho de gravação para registro do áudio.

Para essa etapa da pesquisa, contou-se com a colaboração de uma colega, também estudante de graduação, apresentada à docente do AEE como colaboradora da pesquisa, que tinha a função de registrar o momento da entrevista sobre outro ângulo que não fosse o da pesquisadora nem o da docente. A professora acolheu sem nenhuma queixa a presença da colaboradora. Durante toda a conversa, a docente se dirigia a ela com o olhar e palavras, sem hesitar em compartilhar suas experiências, fazendo o encontro acolhedor para as três. A nova graduanda inserida no campo, na qualidade de colaboradora, executou função de observadora do encontro e da entrevista. O intuito dessa colaboração foi, primeiramente, agregar certa formalidade à ocasião, já que ela seria uma pessoa nova na situação, colaborando para que a graduanda que já estava imersa no campo fosse também vista como pesquisadora. Esses eram os efeitos esperados com a sua presença na situação de pesquisa. Além desses, esperávamos também que sua tarefa fosse ouvir e observar as trocas, reações, gestos e atitudes entre entrevistadora e entrevistada.

No momento da entrevista, a colaboradora fez anotações que nortearam a realização de um relatório, que visou contribuir para a pesquisa. Sua presença corroborou uma atmosfera de certa seriedade à entrevista, já que ela também não mantinha convívio algum com a entrevistada, ao contrário da graduanda, autora da pesquisa. Isso agregou qualidade ao estudo, uma vez que levou a entrevistada a adotar uma postura mais condizente com o momento. Essa postura pôde ser percebida pela formalidade que a entrevistada utilizava para se dirigir à entrevistadora ao falar sobre seus medos, conquistas e dificuldades na atuação na SRM, como alguém que compartilha experiências positivas e negativas com outra profissional da área. Todavia, avaliamos que não conseguimos rapidamente modificar a percepção da professora, visto que ela se referiu ao período da pesquisa como período de "estágio" por duas vezes ao longo de sua fala.

A entrevista foi dividida em dois momentos. O primeiro encontro durou aproximadamente uma hora. Durante a entrevista, foi utilizado um roteiro com tópicos que abordaram diferentes temas relativos ao AEE e à SRM. Além de nortear a entrevista, o roteiro flexível e não rígido também possibilitou o surgimento de novas reflexões com base no que foi sendo ouvido. Este primeiro encontro teve o áudio, posteriormente, transcrito na íntegra. Foi feita leitura e primeira análise do conteúdo da entrevista a partir de destaques dos trechos mais elucidativos, considerando os objetivos da pesquisa. Somado a isso, realizamos a leitura do relatório feito pela pesquisadora colaboradora, o qual foi o instrumento de sistematização de seu olhar sobre a atividade de campo em curso, bem como sobre sua participação na pesquisa A. O relatório trouxe algumas falas transcritas, porém mais importantes foram suas informações sobre a interação entre pesquisadora e entrevistada, destacando a cordialidade e formalidade de ambas. A pesquisadora, de forma especial, referiu-se à entrevistada pelo nome, evitando tratamento mais pessoal e íntimo. Ambas tinham liberdade de questionar e reportar-se a momentos vivenciados durante as observações, produzindo respostas bem objetivas. A interação entre elas ocorreu com diálogo objetivo e simultaneamente leve.

O segundo momento foi usado para confirmação das declarações feitas pela entrevistada. Os trechos destacados da transcrição foram apresentados à entrevistada para continuidade do assunto e confirmação dos posicionamentos emitidos. Neste segundo momento, não houve colaboração entre as pesquisadoras e o encontro com a entrevistada foi baseado na transcrição para sanar dúvidas e/ou ampliar algumas questões citadas por ela no primeiro momento da entrevista. Por isso, avaliamos que esse segundo momento poderia ocorrer apenas entre a executante do estudo e a professora. Após isso, os dados foram analisados e divididos em categorias usadas na pesquisa.

Colaboração em situação de grupo

A pesquisa B, já mencionada, foi outra experiência na qual realizamos cooperação para executar o trabalho de campo. Nesse caso, as graduandas estiveram juntas em condução de atividades de grupo com crianças estudantes. Antes de iniciar os encontros das oficinas, foi realizada também observação do cotidiano escolar conduzida exclusivamente pela licencianda pesquisadora autora da pesquisa.

O tema da pesquisa B foi “exclusão e espaço escolar”, sendo, por isso, uma pesquisa de caráter escolar, mas com interface nas questões sociais, políticas, culturais e identitárias. A pesquisa realizou estudo de caso para compreender a exclusão e o seu impacto nas relações e trocas vivenciadas por crianças (com seus pares e com adultos) na escola.

Para o estudo, optamos por técnicas de pesquisa que contemplam falas e comportamentos das crianças, por isso buscamos conhecê-las primeiramente por meio de observações, seguindo-se o desenvolvimento de oficinas, em que ocorreu a experiência de colaboração entre as graduandas. Designou-se que, das 31 crianças que estudavam na turma observada, apenas sete participariam das oficinas. Esse recorte se deu pela preocupação em estabelecer relações mais próximas, em ouvi-las com mais facilidade, assim como proporcionar experiências mais densas, que só seriam possíveis com menos participantes. Priorizou-se então a diversidade, compondo esse pequeno grupo com crianças de características distintas, sejam referentes a marcadores sociais (raça, gênero, por exemplo), como referentes a necessidades educacionais especiais.

Foram realizadas quatro oficinas, com frequência semanal, com duração mínima de 1 hora e máxima de 1 hora e 30 minutos cada. Tal esquema visou não interferir muito na rotina da turma e dispor de tempo necessário para a escrita dos relatórios, os quais eram feitos pela executante da pesquisa com base nos áudios gravados durante as oficinas. O gravador de voz foi um dos principais recursos para armazenar informações importantes que a condutora do momento (pesquisadora em formação e autora da pesquisa) não daria conta de captar.

Ocorre que os áudios gravados não conseguem captar a linguagem corporal das crianças, nem suas expressões faciais, nem pequenos cochichos

ou outros comportamentos que ocorrem simultaneamente à execução das atividades coordenadas pela pesquisadora. Por isso, inserimos nesse momento do campo da pesquisa B a colega da pesquisadora, também licencianda e autora da pesquisa A, que executou agora o papel de pesquisadora colaboradora. Ela contribuiu como observadora das oficinas, com um olhar externo. A função da colaboradora foi observar o desenrolar de cada encontro, registrando em relatório próprio as palavras, os gestos, as atitudes ou as explicações das crianças, uma vez que a organizadora e condutora do momento estaria impossibilitada de atentar a todos os ocorridos. Os relatórios redigidos pela colaboradora ao final de cada oficina focaram na participação das crianças na atividade, como também na sua própria participação como colaboradora da pesquisa B. Esses relatórios foram lidos e analisados complementarmente aos elaborados pela coordenadora da oficina com base nos áudios.

A coordenadora da oficina foi a facilitadora, aquela que dialogava diretamente com as crianças participantes, que as ouvia, perguntava, questionava, interagiu diretamente. Diferentemente dela, a colaboradora não dialogava durante o momento das oficinas, mas observava as crianças e tudo que acontecia naquele momento de interação, percebendo detalhes que a executante não conseguiria captar, visto que dividia a sua atenção para várias crianças ao mesmo tempo. Os posicionamentos da facilitadora também eram observados pela colaboradora da pesquisa, servindo posteriormente para autorreflexão sobre o processo de pesquisa junto às crianças.

Durante as oficinas, buscamos trabalhar com uma metodologia específica para crianças. Essa abordagem foi baseada nos estudos de Silva, Barbosa e Kramer (2005) e Cecip (2013), com utilização de jogos, histórias e brincadeiras, explorando, por meio de uma perspectiva lúdica, favorecedora da expressividade das linguagens infantis, a realidade das crianças, suas opiniões e seus pensamentos sobre o tema da exclusão. Cada oficina foi realizada dentro dessa metodologia, com roteiro flexível de atividades que buscavam abordar um aspecto específico do tema "exclusão e escola".

Um dos encontros, por exemplo, contou com a atividade nomeada "jogo dos sons". Essa atividade consistiu em lançar perguntas diretas para compreender como as crianças percebiam a instituição de ensino e o que as fazia felizes (ou não) naquele espaço. Usando uma caixa de som, foi reproduzido um som de animal e a criança que adivinhasse qual era o animal direcionava uma pergunta, previamente elaborada por escrito pela facilitadora, a um dos seus colegas. As sentenças discorriam sobre gostos, preconceito e atitudes de exclusão, como: O que você mais gosta na escola? Você gosta da professora quando ela...? Você já sofreu algum preconceito? Você já foi preconceituoso com alguém? Alguém já te bateu na escola?

Sobre o registro das pesquisas, como dito anteriormente, as duas tiveram suas atividades de campo registradas em relatórios individuais para cada visita às escolas. Na fase de colaboração mútua, as pesquisadoras em formação elaboraram relatórios das atividades que conduziram diretamente ou da atividade observada, e vice-versa. A experiência colaborativa foi

também registrada em relatórios de campo, visto que estes dão informações do campo em si, mas também do olhar e da participação da colaboração naquele campo. Assim, na pesquisa A contamos com duas transcrições da entrevista individual realizada em duas etapas, como também tivemos um relatório da colaboradora. Já na pesquisa B, contamos com dois relatórios para cada uma das quatro oficinas realizadas em grupo, totalizando oito relatórios, sendo metade elaborado pela pesquisadora em formação (condutora da atividade) e a outra metade pela colaboradora. Tais relatórios foram o subsídio para pensarmos analiticamente sobre a experiência de pesquisa apresentada.

Exercitando um olhar analítico sobre o vivido

Após a realização das atividades de pesquisa descritas, tecemos um olhar analítico sobre o vivido: a colaboração de uma licencianda no trabalho de campo conduzido pela colega e vice-versa. Os relatórios foram tomados como narrativa para pensarmos a experiência de aprendizado. As reflexões se relacionam com a questão: Qual é o papel da pesquisa na formação de professoras/es?

Sobre a pesquisa A, o campo demandou pensarmos sobre o papel da pesquisa na licenciatura, devido à dificuldade na construção do lugar de pesquisadora, vivida pela licencianda, na escola que acolheu a pesquisa. Como constatou Lüdke (2001), por vezes a dificuldade de associação da tarefa de pesquisa ao exercício docente é reproduzida em meio aos/às próprios/as docentes, de escolas públicas ou particulares.

Com base em pesquisa com docentes de ensino médio público, Lüdke (2001) aponta a percepção deles/as sobre a pesquisa como atividade colada à academia, ou seja, a academia como única promotora de pesquisas, gerando a presunção de que professores/as da educação básica se encarregam eminentemente da docência, enquanto aqueles/as do ensino superior fazem pesquisa, sendo essas duas dimensões colocadas como antagônicas. Os/as professores/as da educação básica sinalizaram que:

Quanto à formação para a pesquisa, nossos entrevistados apontaram maciçamente os cursos de mestrado e de doutorado como os caminhos mais adequados. Poucos apontaram os cursos de graduação como responsáveis por essa formação e esses eram, em geral, os que foram beneficiados com bolsas de Iniciação Científica, uma prática muito acertada desenvolvida pelo CNPq a partir dos anos de 1980 (Lüdke, 2001, p. 87).

Os resultados apresentados (Lüdke, 2001) somados à experiência no nosso campo indicam a necessidade de visibilizarmos mais a imagem do/a professor/a e do/a estudante de licenciatura também como pesquisador/a em formação, divulgando mais a atividade de pesquisa como uma das tarefas possíveis do ser docente. Acreditamos que essa problemática explique um pouco as razões pelas quais a professora participante da pesquisa tratava a licencianda como estagiária. Traços dessa confusão de papéis aparecem,

por exemplo, em uma fala ocorrida no momento final da entrevista, quando a entrevistada se refere às observações como um ciclo de estágio: “Você [referindo-se à licencianda pesquisadora] já conhece mais ou menos a realidade, né, que você estagiou”.

Atentamos mais para a relação entre a pesquisadora e a professora participante. Resolvemos cuidar dessa relação para minimizar seus efeitos sobre a produção dos dados da pesquisa, já que notamos a tentativa de a professora justificar sua conduta pedagógica (escolha das atividades adotadas) para a pesquisadora. Com isso, avaliamos que as informações que a professora compartilhava, às vezes, com a pesquisadora, soavam como um convite para que a pesquisadora: *i*) concordasse com sua conduta, identificando-se com ela, o que poderia interferir no seu olhar sobre o AEE ofertado; e *ii*) fosse colocada no lugar de estagiária, que deve aprender como conduzir o AEE. Além disso, cuidar da relação entre professora e pesquisadora significou também qualificar a formação em pesquisa da licencianda.

A partir disso, a presença da pesquisadora colaboradora no campo indicou para a professora participante que a nova fase da pesquisa que se iniciou distinguia-se de alguma forma da fase anterior. A participação da colaboradora foi crucial para mexer na relação que vinha se processando entre a professora e a pesquisadora responsável pelo trabalho – uma relação que não se desenvolveu apenas no campo da pesquisa, uma vez que, pelo fato de a cidade ser pequena, já contava com contatos pregressos. A colaboração também instaurou na própria pesquisadora um cuidado maior na condução da entrevista, no sentido de confirmar a importância de um roteiro e planejamento no momento da entrevista, com o maior cuidado possível para manejar esse momento de encontro que desejávamos que fosse um diálogo. Isso foi perceptível nas descrições feitas pela colaboradora nos seus relatórios. Com base no olhar da colaboradora sobre a condução da entrevista, a entrevistadora acessou um *feedback* sobre seu trabalho, sobre sua conduta diante das respostas dadas pela entrevistada e sobre a interação com ela.

Em relação aos relatórios, houve uma diferença na escrita por consequência da posição ocupada por cada licencianda no campo da pesquisa A: os registros da pesquisadora responsável traziam descrições de cunho preciso e objetivo, muito preocupados em registrar o conteúdo das falas da participante das pesquisas (o que já era esperado, visto que sua tarefa era obter os dados para a pesquisa citada e também por se tratar de sua primeira experiência de pesquisa individual). Já os relatórios da pesquisadora colaboradora trouxeram descrição, mas também versaram sobre as posturas adotadas na entrevista pelas duas envolvidas (entrevistadora e entrevistada), a forma como os assuntos foram abordados, como surgiam no campo associativo da participante, as escolhas feitas pela pesquisadora responsável na condução das entrevistas etc.

Além disso, em alguns momentos, os relatórios feitos pela colaboradora continham alguma interpretação do conteúdo das falas da entrevista. Esse outro olhar para o mesmo conteúdo discursivo, o qual foi posteriormente

analisado pela entrevistadora/pesquisadora responsável, revelou, algumas vezes, diferentes interpretações daquelas feitas pela pesquisadora responsável, o que complementou as análises dos dados da pesquisa. Com base nesses relatórios, contamos com duas percepções sobre as respostas obtidas na entrevista, levando-nos a refletir ainda mais nos momentos de interpretação dos dados e, conseqüentemente, incrementando o trabalho em si. Esse fato agregou riqueza ao momento da análise e organização dos dados, pois não foram adotados de forma rígida, mas trouxeram complexidade ao nosso olhar sobre eles. Por exemplo, a pesquisadora colaboradora interpretou a narrativa da entrevistada, sobre sua própria postura pedagógica, de maneira mais objetiva, considerando literalmente o que ouviu da entrevistada; já a pesquisadora responsável teve um olhar mais crítico sobre a narrativa justamente por ter realizado diversas observações e presenciado a prática da entrevistada. No momento de interpretação dos dados, as diferentes percepções sobre as falas da entrevistada foram ponderadas.

Na pesquisa B, a colaboração ocorreu em situação de grupo. As oficinas foram as atividades de campo mais proveitosas para a produção de informações para a pesquisa, devido ao fato de episódios de exclusão (maus-tratos, apelidos, menosprezo, desqualificação, exclusão de grupos ou brincadeiras entre crianças) ocorrerem algumas vezes velados no ambiente escolar. Conversar com as crianças foi fundamental para desvelar o tema da pesquisa e trazê-lo à tona. Ter a ajuda de outra pesquisadora no campo, atribuindo um olhar externo sobre tudo que acontecia nas oficinas, foi um suporte importante para confirmar indagações da pesquisadora responsável sobre o objeto de estudo, bem como ampliar a perspectiva metodológica.

Os relatórios elaborados por ambas as licenciandas presentes no campo da pesquisa B também guardam diferenças de escrita e conteúdo. Os relatórios redigidos pela pesquisadora responsável descreviam tudo aquilo captado pelos áudios das oficinas, dispondo de falas, risadas, questionamentos feitos pelas crianças e um pouco das reações e dos comportamentos que foram captados por ela em meio à condução das oficinas. No entanto, as expressões e emoções emitidas pelas crianças demonstravam ainda mais a intensidade das conversas, das atividades propostas, das vivências, e isso precisava ser mais explorado. A colaboradora foi, então, observadora das expressões emocionais das crianças, prestando informações sobre aquilo que os áudios não podiam descrever. Ela registrou momentos de agitação, resistência de alguém em engajar-se na atividade proposta, expressões e comportamentos variados, inclusive de rechaço ao colega. Seus relatórios ajudaram a detalhar as respostas dadas pelas crianças às perguntas feitas pela facilitadora/pesquisadora responsável e a confirmar indagações levantadas por esta, que, com um número maior de informações, conseguiu resultados mais palpáveis para seu trabalho.

Por exemplo, em uma oficina, sem que a facilitadora percebesse, houve momentos de agressões verbais e físicas por parte de uma das crianças em relação aos/às seus/suas colegas, bem como momentos em que alguns/algumas deles/as demonstravam pouco engajamento na atividade. Essas

situações foram registradas pela colaboradora nos relatórios, ajudando a executante da pesquisa a coletar mais informações, uma vez que, sem o relatório, essas falas passariam despercebidas ou desarticuladas dos comportamentos e das atitudes das crianças.

A intenção inicial da pesquisa foi compreender como a exclusão acontecia entre crianças no âmbito educacional, analisando e observando essas relações no espaço em questão. No entanto, a pesquisa foi ampliando sua proporção e ganhando um certo caráter de intervenção com o grupo de participantes na medida em que comportamentos agressivos (por parte de uma criança) tomavam o centro da oficina e impediam a facilitadora de continuar escutando os/as outros/as. A partir da leitura do relatório da colaboradora, tivemos que parar a orientação e pensar: Onde a pesquisa está e onde precisamos chegar para alcançar seus objetivos? O que está levando essa criança a ter um comportamento agressivo? O posicionamento da condutora está contribuindo para isso? As atividades propostas estão suprindo as necessidades daquela criança? Essas perguntas foram respondidas e/ou pensadas com o auxílio dos escritos da colaboradora, que expressavam um olhar externo, fundamental para o processo da pesquisa e do nosso próprio aprendizado.

A ampliação metodológica, instigada pela colaboração, atribuiu efeitos positivos à pesquisa, os quais foram percebidos pela melhora no comportamento da criança em questão, também em nossa compreensão sobre suas maneiras de agir, assim como desmistificação de compreensões formuladas por nós na fase anterior (observações), proporcionando mais qualidade aos resultados apresentados pela pesquisa.

Considerações finais

Com base na experiência de colaboração realizada em duas pesquisas de monografia de licenciatura em Pedagogia e, principalmente, nas reflexões coletivas construídas sobre o vivido, avaliamos que a experimentação realizada agregou êxito às pesquisas e qualidade à formação das estudantes. Inicialmente, a nossa reação foi de certa surpresa, pois esse tipo de experiência não é comum na unidade acadêmica em que atuamos, uma unidade de interiorização do ensino público superior gratuito, que não conta com programas permanentes de pós-graduação *stricto sensu* (o que dá menos visibilidade às pesquisas realizadas ali). A proposta foi, nesse contexto, inovadora na elaboração das monografias, também porque no nível da graduação nos permitiu dialogar com a teoria (da pesquisa) e a prática (com duas experiências simultâneas e distintas).

Reconhecemos que a colaboração também instaurou mudanças na conduta das responsáveis pela pesquisa. A colaboração poderia ter sido conduzida de inúmeras formas, mas nossa escolha foi contar com essa prática como observação de atividades de campo. Essa pessoa que entrou no campo foi colocada como "um terceiro", dada a sua "estrangeiridade" com relação às pessoas e à instituição em que se realizava a pesquisa.

Esse olhar externo sobre a pesquisa ajudou as responsáveis a: *i*) fortalecer sua metodologia, uma vez que os relatórios escritos pela colaboradora prestavam informações de atitudes que precisavam ser tomadas para manter a dinâmica e as necessidades da pesquisa em dado momento; *ii*) construir segurança nas tomadas de decisões, pois ter a percepção de outra pessoa sobre o nosso processo de pesquisa nos fortaleceu e nos levou a pensar se determinada hipótese elaborada seria ou não realmente válida; *iii*) entender a necessidade de exercitar o olhar exterior sobre o que se faz no campo da pesquisa; e *iv*) viver a pesquisa como trabalho acadêmico de descobertas coletivas, pois, apesar de haver responsabilidade individual sobre os resultados, sua complexidade é adquirida por meio das trocas e do compartilhamento de informações, sejam entre pesquisadores/as integrantes da equipe e/ou participantes.

Todos os pontos mencionados descrevem as compreensões e aprendizagens que essa experiência proporcionou às licenciandas enquanto futuras professoras (e também pesquisadoras em Educação). Durante o processo de ida a campo, uma das pesquisadoras foi caracterizada como estagiária pela própria docente contribuinte da pesquisa, que não a via como uma pesquisadora. A ideia de que professor/a atua apenas dentro da sala de aula, sendo então formado/a exclusivamente para a docência, descarta a versão “pesquisador/a de docentes”. A experiência apresentada neste relato nos ensinou uma forma criativa de pesquisa em equipe desde a graduação, além disso, a condição de docente mostrou-se não antagônica à de pesquisador/a. Afinal, as trocas feitas entre as duas pesquisadoras em campo podem ser realizadas também entre professores/as de rede pública e/ou privada, que podem contribuir com o seu olhar externo para as descobertas dos problemas e as situações do cotidiano escolar, proporcionando um espaço de pesquisa coletiva entre educadores/as.

Experiência nesse sentido foi realizada por Bukowitz (2003), que explora o diálogo entre graduandos/as com o intuito de aguçar o interesse pela transformação da práxis. Neste trabalho, o compartilhamento de experiências de regência, ao longo da formação, virou objeto de estudo e reflexão acerca do espaço escolar. Já a nossa experiência, relatada aqui, trouxe a colaboração para a tarefa da pesquisa, uma dimensão importante da formação de professores/as na licenciatura.

Referências

ABREU, R.; ALMEIDA, D. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. *Revista Entre Ideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, n. 14, p. 73-85, jul./dez. 2008.

ARAÚJO, A. P. S. *Exclusão escolar e exclusão na escola: um estudo com crianças no sertão alagoano*. 2019. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura em Pedagogia) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019.

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.

BUKOWITZ, N. As trocas e os desafios nas práticas de investigação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 79-87, jan./dez. 2003.

CARVALHO, M. R. V. *Perfil do professor da Educação Básica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. (Série Documental Relatos de Pesquisa, n. 41).

CENTRO DE CRIAÇÃO DE IMAGEM POPULAR (CECIP). *Vamos ouvir as crianças?: caderno de metodologias participativas Projeto Criança Pequena em Foco*. Rio de Janeiro: CECIP, 2013.

FAGUNDES, T. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016.

GOMES, C. M. *Sala de recursos multifuncionais e sua contribuição no processo de inclusão: um estudo de caso no alto sertão de Alagoas*. 2019. 76 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2019.

LEITE, D. et al. Avaliação de redes de pesquisa e colaboração. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 291-312, mar. 2014.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 2011.

PESCE, M.; ANDRÉ, M. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 39-50, jul./dez. 2012.

PIO, R.; FRANÇA, D.; DOMINGUES, S. A importância da pesquisa na prática pedagógica dos professores. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 16, n. 34, p. 91-109, fev./jul. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, J.; BARBOSA, S.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas de pesquisa com crianças. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SOUZA, A. A. de; COSTA, C. O. de; SOARES, R. Refletindo sobre a importância da pesquisa na formação e na prática docente. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 10, n. 1, p. 77-97, jul. 2011.

Recebido em 02 de março de 2020.

Aprovado em 09 de setembro de 2020.



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

Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores*

Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato^{I,II}

Elsa Midori Shimazaki^{III,IV}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.3971>

Resumo

Este trabalho apresenta parte da pesquisa de mestrado em Educação que discute a temática produção de texto, alfabetização e desenvolvimento das funções psicológicas superiores: atenção, percepção e memória. O objetivo da pesquisa foi compreender como a reescrita, a partir da revisão orientada pelo professor, contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em alunos no 3º ano do ensino fundamental. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica, pautada na perspectiva histórico-cultural e na concepção de escrita como trabalho para coleta e análise dos dados. Concluímos que a revisão e a reescrita, etapas do processo de escrita, quando utilizadas pelo professor como ferramenta metodológica, favorecem o desenvolvimento da atenção, da percepção e da memória, pois conduzem o aluno ao entendimento de características específicas do texto na modalidade escrita e dirigem sua atenção para selecionar informações pertinentes, fazer associações armazenadas na memória para organizar o pensamento e executar o texto escrito que atenda à finalidade comunicativa da interlocução.

Palavras-chave: funções psicológicas superiores; produção de textos; revisão e reescrita.

* O artigo é resultado de pesquisa de mestrado de STEVANATO, P. A. A. *Revisão e reescrita de texto no desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma intervenção com alunos do 3º ano do ensino fundamental*. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

^I Faculdade UniALFA de Umuarama, Umuarama, Paraná, Brasil. *E-mail*: <pat.abucarma@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-5199-3055>>

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

^{III} Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Presidente Prudente, São Paulo, Brasil e Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <elsa@unoeste.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Text production in the 3rd year of elementary school: reviewing and rewriting in the development of higher psychological functions

This paper presents part of a Masters in Education research that discusses text production, literacy and development of the higher psychological functions: attention, perception and memory. The research aims to understand how rewriting, based on the teacher-oriented review, contributes to the development of higher psychological functions in students in the 3rd grade of elementary school. The methodology used was the qualitative research of the pedagogical intervention type, based on the historical-cultural perspective and on the conception of writing as work, for data collection and analysis. The conclusion was that the revision and rewriting, stages of the writing process, when used by the teacher as a methodological tool, favor the development of attention, perception and memory, since they lead the student to perceive specific characteristics in the written text. They also direct students' attention to the selection of pertinent information, making associations stored in memory to organize thought, and writing a text that serves the communicative purpose of the interlocution.

Keywords: higher psychological functions; reviewing and rewriting; text production.

Resumen

Producción de texto en el tercer año de la educación primaria: revisión y reescritura en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores

Este artículo presenta parte de la investigación del magíster en Educación que analiza el tema de producción de texto, alfabetización y desarrollo de las funciones psicológicas superiores: atención, percepción y memoria. El objetivo de la investigación fue comprender cómo la reescritura, basada en la revisión orientada por el profesor, contribuye al desarrollo de funciones psicológicas superiores en los estudiantes del tercer año de la educación primaria. Utilizamos como metodología la investigación cualitativa del tipo intervención pedagógica, basada en la perspectiva histórico-cultural y en la concepción de la escritura como trabajo para la recolección y análisis de datos. Concluimos que la revisión y la reescritura, etapas del proceso de escritura, cuando son utilizadas por el profesor como herramienta metodológica, son favorables para el desarrollo de la atención, de la percepción y de la memoria, ya que conducen al alumno a la percepción de características específicas del texto en el modo escrito y dirigen su atención para seleccionar información pertinente, hacer asociaciones almacenadas en la memoria para organizar el pensamiento y ejecutar el texto escrito con la finalidad comunicativa de la interlocución.

Palabras clave: funciones psicológicas superiores; producción de texto; revisión y reescritura.

Introdução

A produção de texto, na perspectiva das teorias linguísticas da enunciação, é entendida como uma atividade em que o sujeito, ao utilizar a linguagem oral ou escrita, considerando o que, por que, como, quando e para quem diz algo, relaciona-se com outros sujeitos. Assim, nas diferentes situações comunicativas, o texto é o produto das relações sociais dos indivíduos por meio da linguagem (Fiad; Val, [2018]).

No Brasil, o ensino de produção de texto escrito é determinado pela compreensão de linguagem de cada momento histórico da educação e se delinea em quatro concepções: escrita com foco na língua; escrita como dom/inspiração; escrita como consequência; e escrita como trabalho (Menegassi, 2010). Dentre essas concepções, destacamos os estudos que consideram a escrita como trabalho.

Nessa concepção, ensinar a produzir texto na escola pressupõe reconhecer que, para escrever, o aluno precisa ter clareza sobre o que, para que, para quem e como escrever e que a escrita de um texto exige quatro etapas: planejamento, execução, revisão e reescrita (Menegassi, 2010). Além disso, que a revisão textual pode ser individual, orientada ou colaborativa, bem como que a revisão e a reescrita são etapas essenciais para garantir a interação entre aluno, texto e professor.

As discussões sobre produção textual no ciclo de alfabetização em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil. MEC, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil. MEC, 2017), apontam para o ensino de produção de texto que considere as etapas de escrita, os gêneros textuais, a finalidade e o interlocutor, princípios discutidos na concepção de escrita como processo e trabalho.

Soares (2014), ao buscar o que dificulta a aprendizagem da produção textual no ciclo de alfabetização, verificou que a avaliação dos textos escritos por meio da revisão ainda não se efetiva, concluindo que a etapa de revisão de texto quase não é trabalhada nas turmas de 3º ano, sob a alegação de que os alunos não têm maturidade para essa atividade.

O desempenho dos alunos em escrita na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), nas edições de 2013, 2014 e 2016, revelou a necessidade de ampliar a oferta de atividades de escrita para além da decodificação simples e de se observar como a revisão e a reescrita podem auxiliar na alfabetização dos alunos nessa etapa da vida escolar.

Diante do que se apresenta, constatamos a necessidade de ampliar o debate sobre o trabalho de produção de texto no ciclo de alfabetização, especificamente no 3º ano do ensino fundamental, para além das etapas de planejamento e execução do texto escrito e verificar como as etapas de revisão e reescrita contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos em processo de alfabetização.

Dentre as funções psicológicas superiores, destacamos a atenção, a percepção e a memória, dada a importância dessas para a realização de qualquer atividade escolar e, principalmente, para o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1991; Sokolov, 1969a, 1969b).

Nessa perspectiva, o presente estudo objetiva compreender como a reescrita, a partir da revisão orientada pelo professor, pode colaborar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em alunos no 3º ano do ensino fundamental. Inicialmente, apresentaremos uma revisão de literatura sobre o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Em um segundo momento, discutiremos sobre o percurso metodológico utilizado para realizar a coleta de registros. Por fim, traremos a análise dos dados para explicitar os resultados obtidos.

A revisão e a reescrita de texto no ensino e aprendizagem da linguagem escrita

A revisão de texto pode ser explicada com base em dois modelos de estudos da Psicologia Cognitiva (Menegassi, 1998): o modelo proposto por Bartlett (1982) e o proposto por Flower e Hayes (1980).

No modelo proposto por Bartlett (1982), a revisão compreende a correção e a avaliação do texto ao envolver três componentes: o processo de detecção de problemas, o processo de identificação de problemas e as estratégias de correção (Menegassi, 1998). Ao analisar esse modelo, Menegassi (1998) adverte que a autora afirma que o escritor precisa ter estratégias prévias para revisão do texto, porém, não exemplifica que estratégias aplicar e desenvolver em cada fase.

Flower e Hayes (1980) apontam que a revisão se divide em duas categorias interligadas: a primeira, denominada processos, está relacionada ao conjunto de estratégias para revisão textual; a segunda, conhecimentos, compreende os saberes do escritor a respeito da revisão textual (Menegassi, 1998).

A categoria processos envolve três componentes: a definição da tarefa de revisar, a avaliação e a seleção de estratégias de revisão. A definição da tarefa consiste em decidir o objetivo da revisão de acordo com o texto. A avaliação corresponde ao momento em que o escritor lê seu próprio texto para compreendê-lo e, nesse percurso, define o problema que compromete a compreensão. Definido o problema, o escritor utiliza a seleção de estratégias para revisá-lo. As estratégias podem ser divididas em duas principais: as relacionadas ao processo de revisão, que envolvem ignorar e adiar a resolução do problema definido ou buscar informações adicionais para resolvê-lo; e as que resultam em alterações no texto, como a reescrita e a revisão com base no problema determinado. Tanto na definição da tarefa quanto na avaliação o escritor busca informações na categoria conhecimentos (Menegassi, 1998).

Segundo o modelo de revisão proposto por Flower e Hayes (1980), as duas categorias, processos e conhecimentos, estão relacionadas e agem uma sobre a outra, ou seja, os conhecimentos de um autor que não tem experiência de revisar texto advêm dos processos ativados durante a revisão, enquanto os conhecimentos de um autor experiente podem agir no modo como são ativados esses processos (Martins; Araújo, 2012).

Nesse sentido, Menegassi (1998), pautado nos estudos de Flower e Hayes (1980), explica que a revisão pode ser individual, colaborativa e orientada. Na revisão individual, o escritor realiza a atividade considerando apenas seus conhecimentos, não há nenhuma influência de outro leitor. Na revisão colaborativa, o escritor revisa seu texto a partir de observações e sugestões orais de outros leitores que, no contexto escolar, são os colegas de turma e o professor. Na revisão orientada, o autor recebe por escrito sugestões que conduzem a revisão do texto quantas vezes forem necessárias.

Para Serafini (1998), a leitura da primeira versão de um texto, com o objetivo inicial de verificar a coerência e a organização das ideias em parágrafos, consiste na revisão textual a ser feita pelo próprio aluno, autor do texto, como também por outros leitores, como os colegas da turma. Ao considerar o professor como leitor do texto de seu aluno, a autora afirma que a correção e a avaliação, dois processos diferentes, são realizados na escola como um único processo; corrige-se o texto do aluno para quantificar e classificar seu resultado com base no desempenho dos outros ou dele próprio em textos escritos anteriormente, quando, na verdade, a correção deveria ser utilizada pelo professor para apontar “[...] os defeitos e os erros, [...]” (Serafini, 1998, p. 97), para subsidiar o aluno na revisão de seu texto e promover a melhoria das produções textuais.

Fuza e Menegassi (2012), em sua pesquisa sobre o trabalho de revisão do professor e de reescrita por parte do aluno do ensino fundamental, confirmam a eficácia da revisão textual-discursiva ao verificar que, ao reescrever o texto após revisão feita pela professora, os estudantes atenderam aos questionamentos e apontamentos, ampliando as ideias do texto original.

Diante disso, podemos afirmar que os quatro tipos de correção textual subsidiam a prática docente voltada para a etapa de revisão de texto em qualquer modalidade de ensino, desde o ciclo de alfabetização e, especialmente, no ensino fundamental. Tal atividade possibilita ao professor, de acordo com os problemas apresentados no texto do aluno, selecionar a estratégia de correção mais adequada para a resolução das demandas e, ao aluno, compreender, já nos primeiros contatos com a atividade de produção textual, que a tarefa consiste em revisitar o texto redigido mais de uma vez com o objetivo de alterá-lo, visando atender à finalidade comunicativa e às características específicas do texto na modalidade escrita, por exemplo, a organização em parágrafos, a ortografia e a pontuação.

Com base nos estudos de Menegassi (1998), Ruiz (2001) e Gasparotto (2014), a reescrita é entendida no contexto escolar como uma proposta de trabalho com a língua escrita que acontece após o professor ler e revisar a primeira versão textual produzida pelo aluno, que, diante dos apontamentos do professor, tem a oportunidade de reformular seu texto e produzir uma segunda versão que responde ou não à revisão sugerida. A reescrita consiste em uma atividade interativa que envolve aluno, texto e professor.

Segundo Gomes (2006), somente as intervenções pedagógicas organizadas e sistematizadas pelo professor podem modificar os modos

de pensar e agir do aluno sobre seu texto, ensinando-o a utilizar os conhecimentos linguísticos necessários para garantir a compreensão de seus possíveis interlocutores. A autora ressalta que a reescrita é uma atividade complexa e deve ser trabalhada com os alunos desde o processo de aquisição da língua escrita, para que internalizem que a construção de um texto é um processo que engloba leitura e compreensão do que já foi escrito.

Fuza e Menegassi (2012) corroboram o posicionamento de Gomes (2006) sobre a necessidade do trabalho com a reescrita no ciclo de alfabetização ao afirmarem: “[...] É escrevendo seu texto e refazendo-o que a criança aprende e consegue apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como produtor de textos [...]” (Fuza; Menegassi, 2012, p. 50).

De todo o exposto, observamos que a revisão e a reescrita, vistas pela perspectiva metodológica, são atividades que pressupõem uma relação dialógica entre autor, texto e interlocutor. O professor, ao revisar o texto, atribui sentido ao que o aluno escreveu em função da finalidade, do interlocutor e do gênero textual. Na busca do sentido e sua relação com os aspectos linguísticos da modalidade escrita, o professor, no papel de interlocutor, seleciona o que é objeto de atenção e percepção do aluno na atividade de revisão e reescrita. Nessa seleção, prioriza a coesão e a coerência textual, a organização de parágrafos, os aspectos ortográficos do sistema de escrita alfabético e a pontuação.

O aluno, ao voltar-se para o texto revisado pelo professor, direciona sua percepção para os apontamentos orais ou escritos e verifica o que precisa ser melhorado. A linguagem do professor orienta as observações do aluno sobre o objeto, e, nesse caso, o texto e seu discurso também propiciam conhecimentos sobre a língua e a linguagem, além de aprimorarem a capacidade de observação do estudante. Para Sokolov (1969b), a linguagem do professor é fundamental para o desenvolvimento da percepção voluntária dos alunos.

Na reescrita do texto revisado, o aluno tem a oportunidade de responder ao interlocutor, nesse caso, o professor. Na busca por essa resposta, o aluno faz associações armazenadas na memória, seleciona as informações necessárias para organizar o pensamento e o discurso. Essa atividade consciente de controle sobre o que e como responder ao interlocutor caracteriza o desenvolvimento da atenção voluntária. Desse modo, a reescrita possibilita ao aluno a vivência ativa do domínio exterior da atenção, até dominá-la internamente e começar a utilizá-la para direcionar a atividade de produção textual.

A orientação do professor durante o processo de revisão e a reescrita propiciam ao aluno conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos no contexto de uso social da língua e, conseqüentemente, possibilitam a fixação lógico-verbal desses conteúdos na memória, pois, de acordo com Sokolov (1969a), a fixação de conteúdos na memória depende da compreensão e da relação com os conhecimentos prévios do sujeito.

Aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Para Vygotsky (1991), o sujeito aprende e se desenvolve desde que nasce, mas essa aprendizagem é diferente da que ocorre na escola, já que a escola é responsável pelo ensino dos conhecimentos científicos. O autor conclui que aprendizagem e desenvolvimento são diferentes, mas se relacionam.

Para explicar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1991) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do sujeito. O autor relata que o nível de desenvolvimento real é determinado pela capacidade que o sujeito tem de fazer sozinho uma tarefa e o nível de desenvolvimento potencial é determinado por aquilo que o sujeito consegue fazer com a ajuda de um adulto ou colega mais experiente. Vygotsky (1991) destaca que as tarefas que o sujeito não realiza com autonomia, a princípio, por intermédio da interação com outro mais experiente, possibilitarão o desenvolvimento de processos internos que permitirão ao sujeito realizá-las com independência.

A zona de desenvolvimento proximal permite ao professor organizar o processo de ensino e aprendizagem da escrita de modo que proporcione ao sujeito acesso não apenas ao que já foi atingindo de acordo com seu desenvolvimento, mas, principalmente, segundo Vygotsky (1991, p. 58), àquilo “que está em processo de maturação”, resultando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As pesquisas de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento cultural do sujeito comprovam a existência de dois tipos de funções psicológicas: as elementares, de caráter biológico; e as superiores, exclusivamente humanas, que resultam do uso de instrumentos e dos signos nas relações estabelecidas com outros sujeitos. Assim, toda função psicológica superior, como atenção voluntária, percepção, memória lógica, formação de conceitos, desenvolvimento da linguagem, entre outras, dá-se primeiramente no plano social, ou seja, nas relações que o sujeito estabelece com o meio em que vive, depois no plano interno, psicológico.

Dessa forma, para Vygotsky (1991), as funções psicológicas superiores resultam da cultura, pois são formas mediadas de comportamento que acontecem primeiramente na relação entre os sujeitos sociais e históricos em uma atividade social, que, posteriormente, é internalizada pelo sujeito com a mediação da linguagem e da cultura. Segundo o autor,

[...] Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo [...] (Vygotsky, 2008, p. 70, grifo do autor).

Pautada em A. R. Luria, Barreto (2008) afirma que a atenção, a percepção e a memória são funções psicológicas superiores essenciais para a generalização e a abstração humana. Para a autora, “[...] essas funções permitem ao homem generalizar e abstrair do mundo que o rodeia as informações pertinentes e necessárias à sua sobrevivência, diferenciando-o dos animais [...]” (Barreto, 2008, p. 43).

A atenção voluntária tem sua gênese na atenção involuntária, função psicológica elementar que se apresenta na criança em suas primeiras semanas de vida (Luria, 1979b). O autor explica que, nessa fase do desenvolvimento humano, a atenção involuntária é a manifestação do reflexo orientado que só começa a desenvolver-se a criança observa, diferencia e concentra-se no estímulo. Mais tarde, a criança passa a manipular objetos, e a ação torna a atenção involuntária mais complexa, porém, instável e não suficiente para desenvolver a atenção voluntária.

O desenvolvimento da atenção voluntária inicia quando a criança atende a instruções verbais de um adulto acompanhadas pela ação, ou seja, o adulto, ao solicitar algo, exemplifica, indicando o objeto referente à instrução dada que está no campo de visão imediata da criança. Ao final do primeiro e início do segundo ano de vida, a nomeação do objeto e a instrução verbal começam a exercer a função orientadora e reguladora da ação da criança, mas a fala do adulto ainda é instável e outros objetos atraem sua atenção (Luria, 1979b).

O autor declara que aproximadamente entre os 2 e 3 anos de vida a explicação verbal do adulto, a apropriação da linguagem e a participação ativa da criança na execução das instruções a ela direcionadas são fatores que passam a orientar sua atenção. Luria (1979b) conclui em seus estudos que é na interação com o adulto, mediada pela linguagem oral e pela atividade prática, que a atenção voluntária se manifesta, depois é internalizada pela criança e possibilita o direcionamento do seu comportamento, ou seja, a organização da sua atividade consciente.

A respeito do desenvolvimento da atenção voluntária, Vygotsky (1996, p. 143, tradução nossa) assegura:

[...] seu desenvolvimento começa com o primeiro gesto indicativo, com ajuda do qual os adultos tentam dirigir a atenção da criança e com o primeiro gesto independente da criança, com o qual começa a dirigir a atenção dos outros. Mais tarde, e em forma muito mais desenvolvida, a criança domina todo o sistema destes meios para dirigir a atenção dos demais. Esse sistema de meios é a linguagem atribuída de sentido; passado algum tempo, a criança aplica à sua pessoa as mesmas normas de conduta que outros lhe aplicavam e que utiliza em suas relações com os demais. Deste modo começa a dirigir sua própria atenção, a transferir sua atenção ao plano voluntário¹ [...].

Luria (1979b) e Vygotsky (1996) apontam que a criança depende da interação social com o adulto, mediada pela linguagem oral e pelo uso de instrumentos, para vivenciar ativamente o domínio exterior da atenção até utilizá-la para orientar suas ações em sociedade, tornando-se uma função complexa.

¹ “[...] su desarrollo comienza con el primer gesto indicativo, con ayuda del cual los adultos intentan dirigir la atención del niño y con el primer gesto independiente del niño, con el cual empieza a dirigir la atención de otros. Más tarde, y en forma mucho más desarrollada, el niño domina ya todo el sistema de estos medios para dirigir la atención de los demás. Ese sistema de medios es el lenguaje atribuido de sentido; pasado algún tiempo, el niño aplica a su persona las mismas normas de conducta que otros le aplicaban a él y que él utiliza en sus relaciones con los demás. De ese modo empieza a dirigir su propia atención, a trasladar su atención al plano voluntario. [...]”

A seleção de informações e de ações adequadas para realizar qualquer atividade consciente e o controle permanente sobre essas ações caracterizam a atenção voluntária (Luria, 1979b).

No contexto escolar, essas características evidenciam que a atenção voluntária é uma função psicológica superior importante para o ensino de produção de texto escrito, pois, diante do que escrever, como escrever, para quem e por que escrever, o aluno depara-se com a necessidade de selecionar informações pertinentes, fazer associações armazenadas na memória para organizar o pensamento e executar o texto escrito. Por isso, acreditamos que, pelo e no ensino da produção de texto escrito, mediado pela atividade de revisão e reescrita, a atenção voluntária pode ser desenvolvida em alunos no ciclo de alfabetização, contribuindo para a aprendizagem de escrita de textos coerentes com as finalidades comunicativas adequadas.

A percepção, função psicológica que também se inicia desde os primeiros meses de vida do ser humano e se aperfeiçoa segundo os conhecimentos que este tem de experiências anteriores, manifesta-se no sujeito de maneira involuntária e voluntária. A percepção involuntária, relacionada a funções inatas do ser humano, é a forma elementar de perceber o mundo exterior. Já a percepção voluntária resulta das formas e objetivos de atuação diante do objeto ou de ocorrências da realidade, tendo como base a interação social, a linguagem e a apropriação das experiências das gerações anteriores (Sokolov, 1969b).

Nessa mesma linha de pensamento, Luria (1979a) explica que o processo de percepção complexa pode ser considerado uma atividade pela qual o sujeito recebe informações. Esse processo compreende a experiência anterior, a comparação de informações recebidas, a distinção das características essenciais do objeto, a criação de hipóteses, a síntese das características essenciais referentes à totalidade do objeto e sua classificação em uma categoria que o define. Essa categorização do objeto é feita por uma palavra que passa a designá-lo mentalmente.

A percepção permite ao ser humano conhecer os objetos e as ocorrências da realidade do mundo em que vive. Nessa relação entre percepção, objeto e experiências anteriores, pela apropriação da linguagem, o indivíduo consegue atribuir conteúdo ao objeto pela palavra, ao analisar, sintetizar, abstrair e generalizar. Luria (1979a) enfatiza que, ao utilizar a palavra na percepção da realidade, o ser humano inicia o processo de pensamento.

Na educação escolar, a relação entre as observações do objeto pelo aluno e a fala do professor é fundamental para o desenvolvimento da percepção voluntária dos discentes (Sokolov, 1969b). Essa relação pode ocorrer em três formas: na primeira, os questionamentos do professor orientam as observações do aluno a respeito do objeto; na segunda, a fala do professor orienta o raciocínio do aluno sobre o que foi observado; na terceira, a fala do professor comunica os conhecimentos, que depois são exemplificados de maneira gráfica (Sokolov, 1969b).

Desse modo, a revisão de texto orientada pelo professor, pela palavra própria, dirige a observação do aluno para o objeto, nesse caso, o texto

produzido pelo próprio aluno. Assim, os questionamentos orais e escritos do professor relacionados ao texto produzido, ou seja, a revisão orientada, conduzem o aluno na percepção de características específicas do texto na modalidade escrita.

A memória, terceira função psicológica abordada neste estudo, é conceituada por Luria (1979b, p. 39) como “[...] o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior [...]”. Para Sokolov (1969a), a memória reflete experiências passadas e é constituída por conexões temporais que possibilitam a reprodução ou a recordação das experiências vividas pelo sujeito.

Em seus estudos sobre memória, Vygotsky (1991) evidenciou que há dois tipos diferentes dela. A primeira, a memória natural, caracteriza-se pela relação direta e imediata de estímulos externos sobre o sujeito, relacionada à capacidade de lembrar objetos vistos. A segunda, a memória mediada por signos, refere-se à utilização de auxiliares mnemônicos, ao uso de objetos e desenhos para lembrar um objeto ou fato vivenciado pelo sujeito. O autor explicita que a utilização de signos com a finalidade de auxílio mnemônico modifica a estrutura psicológica do processo de memória, pois age sobre o sujeito, permitindo a regulação de seu comportamento.

Sokolov (1969a) explica que as experiências fixadas na memória permitem ao sujeito recordar e reconhecer os objetos de seu meio sem que esses estejam presentes, ou seja, o sujeito consegue pensar sobre os objetos por meio da memória. Como o conteúdo é fixado na memória do sujeito, depende de seu interesse e objetivo. A fixação, a recordação e o reconhecimento são processos de memória que tornam possível o ensino e o desenvolvimento intelectual do aluno (Sokolov, 1969a).

Com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, Inumar e Palangana (2004) afirmam que a linguagem, signo que medeia a relação entre sujeito, objeto e outros sujeitos, desenvolve e transforma a memória humana. Dessa forma, a memória humana se constitui no interior do sujeito, de acordo com suas necessidades e interesses, como reflexo de experiências estabelecidas na relação com outros sujeitos e objetos, em um determinado tempo, espaço e cultura.

Sokolov (1969a) afirma que a criança começa a utilizar a memória racional com a apropriação da linguagem, pois suas experiências sociais a ampliam; conseqüentemente, há o desenvolvimento da memória racional. Ressalta que a compreensão, a repetição e a utilização dos conhecimentos prévios são importantes para desenvolver a memória racional.

Nessa perspectiva, Sokolov (1969a) relata que as atividades que contemplam diferentes tipos de percepção de um mesmo objeto de estudo, desde os primeiros anos escolares, oportunizam ao aluno ilustrar a relação entre objetos e fenômenos, facilitando a fixação racional do conteúdo na memória.

No ensino de produção de texto, por meio das reflexões principais dos achados de pesquisa de Sokolov (1969a, 1969b), inferimos que as atividades de revisão textual orientadas pelo professor ampliam as experiências do

aluno com a linguagem escrita, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento lógico verbal, pois propiciam ao aluno o retorno ao texto que produziu (mais de uma vez, se necessário), com diferentes finalidades, por exemplo, verificar a coerência em relação à situação comunicativa, examinar os aspectos estruturais do texto ou os aspectos do sistema de escrita alfabético e ortográfico, entre outras já mencionadas.

Desse modo, entendemos que a revisão textual e a reescrita, quando utilizadas pelo professor como estratégias metodológicas, desempenham o papel de orientar o processo de produção textual. A participação do professor no processo de escrita do aluno, mediada pela revisão textual e sua reescrita, possibilita o desenvolvimento da atenção, da percepção e da memória, funções psicológicas superiores essenciais para que os sujeitos produzam textos coerentes e adequados às convenções da modalidade escrita.

Metodologia

O trabalho desenvolvido é uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica, inserida no Projeto “Educação, Linguagem e Letramento”², aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Copep), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por meio do Parecer nº 56479116.0.0000.0104.

Damiani *et al.* (2013), ancorados em Robson (1995), afirmam que esse tipo de investigação é do campo de pesquisas aplicadas que exercem grande influência na prática dos profissionais que atuam nas instituições de ensino.

Segundo os autores, para que a intervenção pedagógica levada a efeito no contexto educacional seja considerada investigativa é necessário destacar dois elementos: o método da intervenção ou método de ensino; e o método da avaliação da intervenção ou método de pesquisa.

A investigação do tipo interventiva foi desenvolvida com 17 alunos devidamente matriculados no 3º ano do ciclo de alfabetização, no turno vespertino, em uma escola pública municipal de educação infantil e ensino fundamental I, localizada no distrito de uma cidade do Noroeste do estado do Paraná.

Descrição das atividades de intervenção pedagógica

O planejamento e a organização da intervenção pedagógica foram realizados a partir de uma conversa com a professora responsável pela turma do 3º ano do ensino fundamental I, seguida da análise do planejamento da disciplina de Língua Portuguesa da referida turma e da observação dos sujeitos da pesquisa em três aulas de leitura e escrita. Em decorrência disso, optamos por sistematizar a intervenção em oito oficinas de produção de textos. O Quadro 1 apresenta as etapas da intervenção pedagógica.

² Projeto de pesquisa coordenado pela professora Dr^a. Elsa Midori Shimazaki – UEM, com o Grupo de Pesquisa “Educação, Linguagem e Letramento” (Brasil. CNPq, [2008]).

Quadro 1 – Descrição das atividades de intervenção pedagógica

Primeira etapa	<ul style="list-style-type: none">• Análise do planejamento bimestral da turma.• Observações realizadas em sala de aula e registradas no diário de campo.• Planejamento de atividades de leitura e produção textual.
Oficinas 1, 2, 3	<ul style="list-style-type: none">• Apresentação e discussão do gênero fábula.• Leitura e compreensão da fábula "O rato do campo e o rato da cidade".
Oficina 4	<ul style="list-style-type: none">• Reprodução textual coletiva da fábula.• Exposição no mural da escola.
Oficina 5	<ul style="list-style-type: none">• Planejamento da reprodução individual da fábula.
Oficina 6	<ul style="list-style-type: none">• Reprodução individual da fábula: primeira versão do texto produzido pelos alunos.• Revisão da primeira versão dos textos, realizada pela pesquisadora.
Oficina 7	<ul style="list-style-type: none">• Reescrita da fábula.
Oficina 8	<ul style="list-style-type: none">• Leitura da fábula reescrita para um colega do infantil 5.

Fonte: Elaboração própria.

Em síntese, a primeira etapa da pesquisa interventiva consistiu em: i) análise do planejamento bimestral da turma; ii) observações realizadas em sala de aula e registradas no diário de campo da pesquisadora; iii) planejamento de atividades de leitura e produção textual organizadas em oito oficinas.

Na análise do planejamento bimestral da turma, verificamos os gêneros textuais e os objetivos de leitura e escrita que seriam trabalhados com a turma no período da intervenção. Observamos que, em relação à prática de escrita, a revisão e a reescrita não estavam contempladas no bimestre e, de acordo com informações orais da professora, também não estavam contempladas nos demais.

As observações realizadas em sala de aula permitiram depreender a relação dos alunos com atividades de produção de textos. Os comentários de alguns alunos, coletados na oralidade da sala, após a professora pedir para que produzissem um texto a partir de uma imagem, foram:

Aluno 4: " – Professora como começa?"

Aluno 15: " – Eu não sei o que escreve? É pra inventa?"

Aluno 11: " – Tem que escreve tudo isso de linha?"

Essas indagações subsidiaram a organização das oficinas de leitura e produção de texto, uma vez que produzir texto pressupõe leitura e compreensão textual para que "[...] se tenha o que dizer; [...]" (Geraldi, 1997, p. 137). Nesse sentido, Fuza (2007) afirma que o professor precisa encorajar os alunos desde os primeiros anos de escolaridade a escrever

textos com finalidade para que não tenham dificuldades de produzi-los nos anos subsequentes.

As atividades desenvolvidas durante as oficinas partiram do pressuposto de escrita como trabalho, concepção que enfatiza a necessidade de o aluno encorajar-se a escrever por meio da identificação de uma razão que o motive (Menegassi, 2016).

A segunda etapa consistiu na aplicação das oficinas de leitura e produção de texto. Selecionamos o gênero textual a ser trabalhado com base no planejamento bimestral da turma e estabelecemos como critério a predominância da tipologia textual narrativa, utilizada pela ANA para avaliar os alunos do 3º ano do ensino fundamental I em produção textual. Assim, o gênero escolhido foi a fábula. De acordo com Lima e Rosa (2012, p. 158), a fábula, como instrumento de ensino, tem “[...] um significado especial na formação da personalidade dos alunos. [...]”. Nesse sentido, trabalhar com fábulas favorece a humanização do sujeito porque, ao ler, compreender e interpretar esses pequenos textos que abordam temáticas relacionadas aos comportamentos e sentimentos humanos, o indivíduo modifica seu comportamento e a forma de compreender a realidade diante de determinadas situações.

As fábulas escolhidas para o trabalho sistematizado nas oficinas consistiram em duas versões³ de “O rato do campo e o rato da cidade”, que abordam a temática da relação entre o campo e a cidade, elemento de interesse dos sujeitos que convivem diariamente com a dualidade desse contexto. Trabalhamos com a mesma fábula narrada por três autores para que os alunos refletissem que uma mesma história pode ser contada por escrito de diferentes maneiras sem alterar o enredo. Todas as oficinas foram fotografadas, filmadas e transcritas, para posterior análise dos registros.

Nas oficinas 1, 2 e 3, a estrutura textual do gênero fábula foi apresentada e discutida com os alunos com base em uma versão de “O rato do campo e o rato da cidade”. Realizamos a leitura e a compreensão das fábulas com questões orais objetivas e inferenciais (Marcuschi, 2001). Nas oficinas 2 e 3, contemplamos também questões metalinguísticas (Marcuschi, 2001), ou seja, as relacionadas à estrutura do texto, por exemplo, parágrafos e sinais de pontuação. As respostas a essas questões foram dadas pelos alunos oralmente e em atividades por escrito.

Na oficina 4, oportunizamos a produção textual por meio da reprodução da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, com a finalidade de expor no mural da escola para que pudesse ser lida por alunos de outras turmas. Essa atividade foi realizada coletivamente com a turma.

Na oficina 5, propusemos aos alunos a reprodução individual da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”, para que cada aluno da turma pudesse ler em voz alta a um estudante do infantil 5, após o texto ser revisado por eles e por nós, e reescrito pelo aluno se fosse necessário. Nesse encontro, para que os alunos pudessem planejar a primeira versão de seus textos, entregamos um questionário elaborado por nós. Em seguida, fizemos a leitura em voz alta das questões com os alunos e socializamos as respostas para que trocassem ideias para a execução de escrita do texto.

³ Neste trabalho, o vocábulo “versão” é compreendido como modo de relatar uma história.

Na oficina 6, sugerimos que os alunos reproduzissem a fábula “O rato do campo e o rato da cidade”. Informamos que recolheríamos os textos e faríamos a leitura para revisá-los, ajudando-os a deixar o texto adequado para lerem aos alunos do infantil 5 e depois fixarem no mural da escola, a fim de que os demais também pudessem ler.

Na oficina 7, explicamos à turma que, após lermos cada texto, deixamos alguns bilhetes coloridos para ajudá-los a revisar o texto que foi escrito na oficina 6. Pedimos que lessem o texto e os apontamentos e questionamentos feitos nele e nos bilhetes, verificassem quais informações não haviam ficado claras ao leitor e quais estavam faltando, para acrescentá-las na segunda reescrita da fábula, que seria lida para outro estudante, na oficina 8. Vale ressaltar que os alunos não conheciam os bilhetes de revisão e foi a primeira atividade de revisão orientada de que participaram.

Na oficina 8, sorteamos o nome de um aluno do infantil 5 para cada aluno do 3º ano B. Após o sorteio, demos um tempo para cada um se preparar, relendo o seu texto em voz alta na sala de aula. Em seguida, fomos até a sala do infantil 5, explicamos que cada aluno do 3º ano havia reproduzido a fábula “O rato do campo e o rato da cidade” e que iria ler para eles nas mesas de leitura no pátio da escola. Explicamos que cada estudante iria ouvir a fábula escrita por um aluno do 3º ano B. Na sequência, levamos todos ao pátio, organizamos as duplas e os alunos do 3º ano fizeram a leitura da fábula para aqueles do infantil 5.

As observações e os registros das atividades, feitos durante as oficinas, foram analisados de forma descritiva e interpretativa.

Análise da revisão e reescrita dos textos

A fim de verificarmos como a reescrita, a partir da revisão orientada, desenvolve as funções psicológicas superiores (atenção, memória, percepção) em alunos do final do ciclo de alfabetização, analisamos e discutimos os resultados encontrados nas produções textuais dos alunos decorrentes da revisão e da reescrita dos textos.

Iniciamos a leitura da primeira versão dos textos produzidos pelos alunos para realizarmos a revisão orientada, que consiste na entrega de sugestões por escrito ao aluno-autor para direcioná-lo na revisão de seu texto (Menegassi, 1998). Utilizamos a revisão textual-discursiva, apresentada por Ruiz (2001), para apontar aos sujeitos da pesquisa os problemas de escrita a serem observados e adequados no texto. Para Gasparotto (2014), os comentários e questionamentos que acontecem por meio de bilhetes propiciam a interação entre aluno/autor, professor/leitor e texto.

Na leitura da primeira versão, notamos que os desvios de escrita encontrados nos textos estavam relacionados à coerência, à estrutura do gênero, aos desvios ortográficos, à organização das ideias em parágrafos e à pontuação. Para Fiad (2006, p. 41), esses desvios são “características coletivas da fase inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética”. A Tabela 1 mostra o número de desvios de escrita da turma na primeira versão:

Tabela 1 – Desvios de escrita encontrados nos textos dos alunos

Aspectos	Número de ocorrência	Número de sujeitos que apresentaram a ocorrência
Coerência textual	43	12
Estrutura do gênero	02	02
Ortografia	155	12
Paragrafação	77	12
Pontuação	112	12

Fonte: Elaboração própria com base nos registros da intervenção pedagógica.

Os desvios de escrita com maior recorrência na turma são os relacionados a aspectos ortográficos, pontuação, paragrafação e coerência textual. A seleção dos desvios, apontados na revisão dos textos, alterou-se de acordo com a produção textual e a apropriação de linguagem escrita de cada sujeito, pois, de acordo com Fiad (2006), são os textos dos alunos que indicam o que revisar.

É relevante destacar que nas correções dos textos optamos por apontar lacunas que indicavam a ausência de informações importantes sobre a fábula, além de apontar para desvios relacionados aos aspectos descritos na Tabela 1. Os apontamentos foram, em grande medida, realizados com base em questionamentos que estimulassem o aluno a repensar alguns aspectos de seu texto e procurar uma forma de responder a esse aspecto indicado pela professora. Ressaltamos que os apontamentos foram entregues aos estudantes no formato de bilhetes, conforme sugere Gasparotto (2014).

Na entrega do texto para revisão e do bilhete de revisão aos alunos, explicamos que as palavras, informações ou alterações recomendadas estavam sublinhadas no texto e que, no bilhete, havia alguns questionamentos e sugestões que os ajudariam a reescrever seus textos de forma mais adequada à modalidade escrita. Solicitamos que lessem o bilhete, localizassem a informação no texto e realizassem a reescrita para alterar o que havia sido pedido ou sugerido. Nesse momento, os alunos foram conduzidos a refletir, individualmente, sobre alguns dos aspectos selecionados de seu texto.

Ao término da intervenção pedagógica, iniciamos a análise das possíveis relações entre os resultados do processo de revisão e reescrita e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a fim de compreender como as práticas contribuíram para o aprimoramento da atenção, da percepção e da memória. Ressaltamos que os dados do processo de revisão e reescrita dos alunos permitiram uma evidente identificação da mobilização das funções psicológicas superiores, pois os estudantes atenderam a três ou mais apontamentos sugeridos nos bilhetes de revisão orientada.

No Quadro 2, expomos a primeira e a segunda versões do texto do aluno 10, que atendeu a todos os apontamentos sugeridos; na sequência, a análise.

Quadro 2 – Primeira e segunda versões do texto do aluno 10

[1ª versão] O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE	[2ª versão] O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE
<p>UM CERTO DIA O RATO DO CAMPO CONVIDOU O RATO DA CIDADE E ELE VIU QUE ELE TINHA RAIZES COM GOSTO DE TRRA E ERVAS E O RATO DA CIDADE CONVIDOU PARA A CIDADE E LÁ VOCÊ VAI CER IGUAU LÁ E ELES FORAN PARA A CIDADE E ELE SE ACOMODRAM NE UMA DESPENSA E DE RREPENTE ABRIU A PORTA DA DESPESA E ENTROU UMA PESOA COM DOIS GATOS E O RATO DO CAMPO FICOU ASUSTADO EU PREFIRO MINHA RAIZES E EVAS NA CAUMA DO QUE COMEDO AQUELE QUEIJO GOSTOSO COM TODO AQUELE SUTO. FIM</p>	<p>UM CERTO DIA O RATO DO CAMPO CONVIDOU O RATO DA CIDADE PARA IR NA CASA DELE. O RATO DA CIDADE CHEGOU NO CAMPO E VIU QUE O RATO DO CAMPO TINHA RAIZES COM GOSTO DE TERRA E ERVAS E O RATO DA CIDADE CONVIDOU PARA A CIDADE E LÁ VOCÊ VAI CER IGUAU LÁ E ELES FORAN PARA A CIDADE E ELE SE ACOMODRAM NE UMA DESPENSA E DE RREPENTE ABRIU A PORTA DA DESPESA E ENTROU UMA PESOA COM DOIS GATOS E O RATO DO CAMPO FICOU ASUSTADO EU PREFIRO MINHA RAIZES E ERVAS NA CAUMA DO QUE COMEDO AQUELE QUEIJO GOSTOSO COM TODO AQUELE SUTO.</p>
<p>[Apontamentos no bilhete de revisão da 1ª versão]: UM CERTO DIA O RATO DO CAMPO CONVIDOU O RATO DA CIDADE Para quê? Coloque um ponto final depois de responder e continue o texto em outro parágrafo. E ELE VIU QUE ELE TINHA RAÍZES Quem viu? Onde estava? E quem tinha raízes? TRRA EVAS Está faltando letras nessas palavras, quais são? FIM Essa palavra é utilizada para finalizar fábulas?</p>	

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à produção textual do aluno 10, fizemos cinco apontamentos no bilhete de revisão orientada relacionados aos seguintes problemas de escrita: conteúdo do texto, pontuação, paragrafação, ortografia e estrutura do gênero fábula. Quanto ao conteúdo do texto, priorizamos a revisão de algumas partes. Em relação à pontuação, sugerimos a utilização do ponto final para encerrar o primeiro parágrafo. Quanto à paragrafação, pedimos que, após acrescentar uma informação e pontuar o primeiro parágrafo, continuasse o texto no próximo parágrafo. Em relação à ortografia, selecionamos duas palavras de estrutura silábica canônica e não canônica para que pudesse refletir sobre a grafia.

Constatamos, na segunda versão, que o aluno 10 atendeu aos cinco apontamentos sugeridos. No início do texto da primeira versão, ele escreve que o rato do campo convidou o rato da cidade e não especifica o motivo do convite; diante dessa informação, perguntamos: “para quê?”. Verificamos que, ao responder, o aluno acrescentou a informação: “para ir na casa dele”. Na sequência, incluiu o ponto final que foi sugerido e continuou o texto no próximo parágrafo.

Aqui, observamos que esse estudante foi estimulado a recuperar, na memória, informações armazenadas sobre a fábula para responder ao questionamento da professora (“para quê?”), tendo êxito na tarefa. Essa resposta demonstra que, no processo de planejamento e de execução do texto, o aluno 10 utilizou a atenção e a percepção para adquirir a informação e armazená-la na memória, recuperando no momento da reescrita.

No segundo parágrafo, em resposta aos questionamentos “Quem viu? Onde estava? E quem tinha raízes?”, o aluno substituiu “e ele” por “o rato da cidade” e acrescentou as informações “chegou no campo” e “o rato do campo”. No final do texto, em resposta ao nosso questionamento “essa palavra é utilizada para finalizar fábulas?”, decidiu não utilizar a palavra “fim”. Em relação à ortografia, inseriu as letras que estavam faltando nas duas palavras sinalizadas.

Também é possível constatar a mobilização das funções psicológicas superiores na recuperação das informações armazenadas na memória sobre a fábula, no intuito de responder aos questionamentos da professora. Além disso, destacamos a importância da inferência da professora sobre a pontuação, paragrafação e ortografia do texto. Com essas conclusões, direcionamos o aluno para um aspecto sobre o qual não havia dedicado atenção, o de modificar e incrementar sua percepção e recuperar, novamente com o auxílio da memória, os conhecimentos já aprendidos em experiências anteriores para solucionar a questão.

Considerações finais

Os dados, os registros e as informações coletados no processo de revisão e reescrita de textos, aplicados na intervenção pedagógica com os alunos do 3º ano do ensino fundamental I, associados às análises da primeira e segunda versões dos alunos, demonstram que os elementos que compõem o processo descrito contribuem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa contribuição ocorre em decorrência, principalmente, da interação entre professor e aluno, sempre mediada pelo texto, seja a fábula, seja a produção textual do aluno. Nessa interação, o professor infere, questiona, sugere e aponta para diversos elementos do texto do aluno, o qual, por sua vez, considera e compreende os apontamentos do professor para proceder à reescrita do texto.

Evidenciamos que o desenvolvimento da atenção, da percepção e da memória ocorreu como um processo contínuo, ou seja, um processo que avança e se enriquece na medida em que os alunos acumulam experiências anteriores, nas quais as funções psicológicas são mobilizadas, além de adquirirem a capacidade de consultar e recuperar as habilidades aprendidas sempre que for preciso. Por ser um processo contínuo, exige a constante estimulação dessas funções, necessitando de um planejamento sistematizado, em que a revisão e a reescrita sejam utilizadas como abordagem metodológica de trabalho em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Apoiadas nesse pressuposto, afirmamos que o trabalho com a revisão e reescrita de texto possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo como característica essencial a qualidade da interação

entre professor e aluno, mediada pelo gênero textual escolhido para o trabalho e pela produção textual elaborada pelo aluno.

Constatamos que, ao utilizar essa abordagem metodológica, o professor desempenha o papel de orientar o processo de produção de texto, ao mesmo tempo que promove o estímulo das funções psicológicas superiores da atenção, da percepção e da memória, possibilitando o desenvolvimento dessas.

Referências

BARRETO, L. C. D. B. *Sala de recursos: um estudo da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares*. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

BARTLETT, E. J. Learning to revise: some component processes. In: NYSTRAND, M. (Org.). *What writers know: the language, process, and structure of written discourse*. New York: Academic Press, 1982. p. 345-363.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *Grupo de pesquisa Educação, Linguagem e Letramento*. [S. l., 2008]. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2055765035637778>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2017.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

FIAD, R. S. *Escrever é reescrever: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/UFGM, 2006.

FIAD, R. S.; VAL, M. G. C. Produção de textos. In: GLOSSÁRIO CEALE. *Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, [2018]. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p. 31-50.

FUZA, A. F. A escrita na sala de aula do ensino fundamental. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Interação e escrita*. Maringá: Departamento de Letras Editora, 2007. p. 1-64.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 1, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2012.

GASPAROTTO, D. M. *O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I*. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, H. S. M. L. *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual*. 2006. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Línguas) – Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

INUMAR, L. Y.; PALANGANA, I. C. A formação da memória no desenvolvimento psíquico: contributo à educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 85, n. 209/210/211, p. 101-113, jan./dez. 2004.

LIMA, R. M. R.; ROSA, L. R. L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. *CIPPUS: Revista de Iniciação Científica*, Canoas, v. 1, n. 1, p. 153-169, maio 2012.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a. v. 2.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b. v. 3.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 48-61.

MARTINS, C. S.; ARAÚJO, N. M. S. A prática de revisão orientada de dissertações de mestrado: as sugestões do revisor-leitor, as estratégias do revisor-autor. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 257-287, dez. 2012.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. 291 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J. Concepções de escrita. In: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. *Escrita e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-53.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016. p. 193-230.

ROBSON, C. *Real World research*. Oxford: Blackwell, 1995.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Barros de Mattos. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, M. Z. A. *A prática avaliativa na produção textual escrita dos discentes nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SOKOLOV, E. N. La memoria. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. Ciudad de México: Grijalbo, 1969a. p. 201-231.

SOKOLOV, E. N. La percepción. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. Ciudad de México: Grijalbo, 1969b. p. 144-176.

STEVANATO, P. A. A. *Revisão e reescrita de texto no desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma intervenção com alunos do 3º ano do ensino fundamental*. 2019. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Mena Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: psicología infantil*. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Recebido em 18 de novembro de 2019.

Aprovado em 9 de dezembro de 2020.



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

Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo

^I Instituto Federal de São Paulo (IFSP). São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <crios@ifsp.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-6050-2369>>.

^{II} Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

^{III} Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Birigui, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <micheleoliveira@ifsp.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-5283-6924>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <abmmomesso@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-0323-9004>>.

^{VI} Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Bauru, São Paulo, Brasil.

^{VII} Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Jundiá, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <gabriela.alias@ifsp.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-0636-285X>>.

^{VIII} Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Carla Ariela Rios Vilaronga^{I,II}

Michele Oliveira da Silva^{III,IV}

Ana Beatriz Momesso Franco^{V,VI}

Gabriela Alias Rios^{VII,VIII}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4585>

Resumo

Os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) têm sido referência para a educação do estudante público-alvo da educação especial (PAEE) no contexto da Rede Profissional e Tecnológica e têm realizado diferentes ações também no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Dessa forma, ficam evidentes a relevância de estudos voltados ao processo de inclusão dos alunos PAEE nos institutos federais (IFs) e as questões quanto a planejamento do ensino, acessibilidade e permanência. Diante disso, o objetivo deste trabalho foi mapear e analisar ações desenvolvidas ou vivenciadas pelas equipes dos Napnes de diferentes *campi* do IFSP, tendo como base a proposta de atuação do núcleo da instituição. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter documental, sendo analisados os conteúdos da Revista Napne em Ação, que teve sua primeira edição em 2015, originada pelo relatório das atividades anuais dos *campi*. Foram também examinados os documentos institucionais que regularizam

a atuação dos Napnes. As 302 páginas da revista foram tabuladas em informações quantitativas e analisadas qualitativamente, organizadas em eixos temáticos. Os dados apontam que, observando o IFSP como um todo, foram realizadas ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas ao estudante PAEE, cumprindo-se os objetivos da proposta do núcleo. Também foram feitas ações com as diferentes especificidades, com destaque para o estudante surdo, além daquelas de formação de servidores. Entende-se, na análise individual dos *campi*, que existem ações sendo realizadas e que a proposta de inclusão escolar não está estagnada desde 2014, mas não há dados para afirmar que os estudantes PAEE do IFSP têm seus direitos de acessibilidade e educação garantidos, sendo esse um limite da pesquisa.

Palavras-chave: educação especial; educação inclusiva; formação profissional.

Abstract

Inclusive education and the activities of the assistance centers – Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais – in the Federal Institute of São Paulo

Assistance centers called Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes) have been serving as reference in the education of students target-audience of special education (in Portuguese, estudante público-alvo da educação especial, acronymed PAEE) in the context of the Rede Profissional e tecnológica. These centers have also carried out different initiatives within the context of the Federal Institute of São Paulo (IFSP). Thus, studies on the inclusion of PAEE students on federal institutes (IFs) and on issues related to teaching planning, their accessibility and permanence prove to be the more relevant. This study aims to map and analyze initiatives developed or experienced by Napnes' teams from the different IFSP campuses, regarding the assistance center's activities proposal. This is a qualitative and documental research, and the contents of the journal titled Napne em Ação were analyzed. Its first edition was published in 2015 and was composed by the annual reports of the activities carried out in the campuses. Institutional documents which regulate the activities performed by Napnes were also analyzed. The journal's 302 pages were organized in quantitative information and analyzed qualitatively, divided in thematic axes. Data indicate that, analyzing IFSP as a whole, teaching, research and extension initiatives related to the PAEE students were carried, which fulfills the objectives in the center's activities proposal. Actions related to the different specificities were also carried out, with emphasis on deaf students, with the addition to those aimed at employee training. It is understood, through the individual analysis of each campus, that there are initiatives being carried out and that the proposal for school inclusion has not been stagnant since 2014. However, there is

not enough data to affirm that PAEE students' rights of accessibility and education have been guaranteed, which is a limit of this research.

Keywords: inclusive education; professional training; special education.

Resumen

Inclusión escolar y actuación de los Centros de Apoyo a las Personas con Necesidades Educativas Específicas en el Instituto Federal de São Paulo

Los Núcleos de Apoyo a las Personas con Necesidades Educativas Específicas (Napne) han sido referencia cuando se habla del público al que se dirige la educación especial (PAEE), en el contexto de la Red Profesional y Tecnológica y han realizado también diferentes acciones dentro del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). De esta manera, se hace evidente la relevancia de estudios que hablen sobre el proceso de inclusión de los alumnos PAEE en los Institutos Federales (IF), así como sobre la planeación de la enseñanza, accesibilidad y permanencia. Frente a este contexto, el objetivo de este trabajo fue mapear y analizar acciones desarrolladas o vividas por los equipos de los Napne de diferentes campus del IFSP, teniendo como base la propuesta de actuación del núcleo de la institución. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter documental, en la que se analizaron los contenidos de la Revista Napne em Ação, que fue lanzada por primera vez en el 2015, originada por el informe de las actividades anuales de los campus. También fueron analizados los documentos institucionales que regularizan la actuación de los Napne. Las 302 páginas de la revista fueron tabuladas en informaciones cuantitativas y analizadas cualitativamente, organizadas en ejes temáticos. Los datos apuntan que, analizando al IFSP como un todo, se realizaron acciones de enseñanza, investigación y extensión relacionadas a los estudiantes PAEE, cumpliéndose así los objetivos de la propuesta del núcleo. También fueron realizadas acciones para diferentes especificidades, destacando las dirigidas a los estudiantes sordos, además de acciones de formación de personal administrativo. En cuanto al análisis individual de cada campus, se entiende que hay acciones que están siendo realizadas y que la propuesta de inclusión escolar no está estancada desde el 2014, sin embargo, no existen datos para afirmar que los alumnos PAEE del IFSP tengan el derecho de accesibilidad a la educación garantizado, siendo éste un límite de la investigación.

Palabras clave: educación especial; educación inclusiva; formación profesional.

Introdução

A Lei nº 13.146/2015, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência – a popular Lei da Inclusão –, determina, no art. 1º, que seu principal objetivo é “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art. 1). Ainda segundo essa lei, a educação é um direito de:

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (Brasil, 2015, art. 28).

No entanto, a qualidade do atendimento educacional na escolarização de alunos público-alvo da educação especial (PAEE) na rede regular de ensino, na maioria dos casos, ainda está aquém do esperado, principalmente quando se tem número expressivo de matrículas de estudantes incluídos em classes comuns do ensino regular, pouco investimento para torná-las acessíveis, falta de profissionais especializados e outros empecilhos encontrados no dia a dia dessas instituições.

Mesmo com os obstáculos, há registro de matrícula de alunos PAEE em todas as modalidades de ensino. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2017, o número de matrículas de estudantes PAEE no ensino infantil foi de 91.394; no ensino fundamental, de 837.993; e no ensino médio, de 116.287 (Brasil. Inep, 2018a).

É notável a lacuna que há entre as três etapas da educação básica, dado que demonstra a necessidade de se garantir a oferta de vagas a esses estudantes. Embora no Brasil as diretrizes que versam sobre educação especial e atendimento educacional especializado (AEE) garantam que se trata de uma oferta de serviço transversal, o qual deve ocorrer em todas as etapas de ensino, os dados do Censo Escolar demonstram que ainda há a necessidade de ampliação do número de matrículas para esses alunos no ensino infantil e médio, mas que as expectativas são positivas, visto que o quantitativo de estudantes PAEE na educação básica da rede regular continua crescendo (Brasil. Inep, 2018b).

Ao longo dos anos, a quantidade de discentes PAEE que cursam o ensino médio vem, gradativamente, aumentando, passando de 57.754, em 2014, para 116.287, em 2018 – o número de matrículas nessa etapa apresentou os índices mais elevados de crescimento (Brasil. Inep, 2018b). Apesar de não existirem números atualizados, os dados relacionam também as matrículas do ensino superior.

Os institutos federais de educação (IFs) têm se destacado no contexto da educação pública devido à verticalização do ensino na educação profissional e tecnológica, com cursos que englobam o ensino médio integrado, cursos técnicos, cursos tecnológicos de nível superior, licenciaturas e pós-graduação. Sua configuração também se diferencia em relação às possibilidades de apoio ao estudante PAEE, sendo política dos IFs a criação de núcleos de apoio.

Desde 2016, o ingresso desses discentes no contexto dos IFs é realizado por meio de editais de seleção com previsão de reserva de vagas específicas para alunos com deficiência relacionada à vulnerabilidade social e a outras características historicamente excluídas, por meio da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012). A esta foi acrescida a inclusão das pessoas com deficiência no público-alvo mediante o art. 5º da Lei nº 13.409/2016, fator que possibilitou a ampliação de matrículas de estudantes PAEE no contexto dos institutos (Brasil, 2016). Apesar disso, ainda não se pode mensurar por números, pois os dados estatísticos nacionais não englobaram os IFs de forma discriminada em seus relatórios.

Foi prevista no contexto dos IFs a atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes). Estes foram idealizados e propostos no Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (TEC/NEP), tendo como objetivo “criar cultura de educação para convivência, aceitação da adversidade, para eliminação das barreiras arquitetônicas atitudinais e educacionais” (Vieira, 2006, p. 14).

Tomando a educação especial como uma modalidade que deve estar presente em todos os níveis de ensino em que haja alunos PAEE, verifica-se que a concepção sobre os estudantes atendidos pelos Napnes varia entre os IFs. Há institutos federais que atendem alunos de ensino médio, considerando a educação inclusiva como algo muito mais amplo. Esse conceito contempla, além de discentes PAEE, aqueles com “distúrbios de aprendizagem, transtornos (globais do desenvolvimento e psiquiátricos) e anciãos em situação de vulnerabilidade educacional” (Nascimento; Portes, 2016, p. 83). De acordo com Mendes (2006), a ideia dessa “ampliação” do público atendido na rede federal pode ser notada, inclusive, pela determinação de que os núcleos de acessibilidade, como o Napne, coordenem ações inclusivas e busquem promover o ingresso, a permanência e o êxito dos estudantes PAEE, envolvendo a construção de uma cultura de convivência, respeito a diversidades e eliminação de barreiras educacionais e atitudinais para, assim, resultar na inclusão social e educacional dos alunos, como previsto no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a atuação dos núcleos relacionada aos discentes PAEE.

O Napne, nos IFs, desenvolve atividades que consistem em encontros, palestras formativas e parcerias com profissionais e organizações que trabalhem com inclusão social e educacional, orientações e auxílios aos campi, bem como elabora documentos que buscam assegurar os direitos dos estudantes PAEE.

Outra diferença existente entre os Napnes é a composição dos núcleos. Há IFs que preveem determinados profissionais para atuarem no núcleo, como pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e demais profissionais do setor pedagógico; professores; profissionais de apoio escolar; guia-intérprete educacional; tradutor-intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras); e o próprio docente do apoio educacional especializado. Outros simplesmente não indicam previamente nenhuma formação específica.

O aluno PAEE recebe, na maioria dos IFs e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), o apoio do Napne. O IFSP possui em sua constituição diferentes profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), docentes de várias áreas e, em alguns *campi* específicos, professores com formação em educação especial. Porém, estes profissionais não atuam na função de oferecer o AEE, mas ministram aulas para as diferentes licenciaturas.

Na maioria dos IFs, ainda existe o questionamento sobre a falta do AEE previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. De acordo com essa política, para garantir os direitos dos alunos nesse contexto, é obrigatória a presença da figura do professor de educação especial. Fato que faz com que muitos núcleos, mesmo com pessoas comprometidas, tenham lacunas de formação relacionadas à acessibilidade para o estudante PAEE. Outro fator importante é que os alunos têm ingressado no ensino médio e superior com deficiências de escolarização, como o não conhecimento de Braille, Libras, uso de recursos de tecnologia assistiva etc.

A política prevê ainda a “transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior” e a oferta do “atendimento educacional especializado” (Brasil. MEC, 2008a, p. 13), assim como entende que, para oferecer esse apoio, é necessário que o professor tenha

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (Brasil. MEC, 2008a, p. 13).

Compreende-se que esses docentes são peças fundamentais não somente para o apoio em sala de recursos multifuncionais (SRM), que inclusive não foi prevista nos IFs nem teve financiamento de aquisição de materiais, mas para o trabalho em parceria com o professor da sala comum por meio da proposta de ensino colaborativo.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos

municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais.
(Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142).

Vale destacar que muitos professores responsáveis pelas disciplinas técnicas da formação profissional se tornam docentes após o ingresso por concurso, mas não possuem formação em licenciatura. Esse fato faz com que estratégias de ensino em parceria sejam necessárias para garantir o direito dos estudantes, não só PAEE, mas da sala como um todo. Em relação ao financiamento, os Napnes também não fizeram parte daquele concedido ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)¹, ou seja, não foram contemplados nas políticas públicas para esse nível de ensino.

O IFSP foi

[...] constituído pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, possui como escopo os serviços educacionais destinados à educação profissional e tecnológica, a distância e educação de jovens e adultos (Proeja), em diferentes níveis de ensino (básico, técnico e superior), formas de articulação (integrado, concomitante e subsequente) e modalidades. (IFSP, [2019a], p. 29).

Alguns *campi* funcionavam anteriormente à implementação da estrutura de IF, originando-se historicamente com a “Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo, posteriormente Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo” (IFSP, [2019a], p. 29). Outros são parte de um programa de expansão após 2008, espalhados por capital, litoral e interior desse estado, totalizando 37 *campi* em atividade, alguns funcionando como campus avançado.

A atuação do IFSP com alunos atendidos em suas diferenças está estabelecida em seus documentos oficiais, sendo o Napne regulamentado na Resolução nº 137/2014, com previsão de implantação dos *campi* do IFSP, tendo como objetivos:

I. Criar a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação.

II. Prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do *campus*.

III. Difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação no *campus*.

IV. Integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão no IFSP (aprovado pela Resolução nº 137, de 4 de novembro de 2014).

V. Promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação como diretrizes do *campus*. (IFSP, 2014, p. 1-2).

¹ “O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (Brasil, MEC, 2008b).

Esse documento ainda relaciona a atuação com os alunos PAEE, enfatizando, no art. 6º, que “constitui-se público-alvo das ações inclusivas do Napne de cada *campus* os estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência, transtorno do espectro autista e de altas habilidades/superdotação” (IFSP, 2014, p. 3).

É prevista a composição do núcleo por eleição, tendo mandato de dois anos, formado por profissionais da Coordenadoria Sociopedagógica – um pedagogo, um assistente social, um psicólogo e um técnico em assuntos educacionais. Além desses profissionais,

[...] podem participar outros servidores do IFSP (docentes e técnicos administrativos) e pessoas da comunidade escolar (direção-geral, docentes, técnicos-administrativos, estudantes e familiares) que se identificam com a temática da inclusão, manifestam o desejo de participação no Napne e se dispõem a incorporar-se nos projetos de inclusão e a desenvolver as ações da educação inclusiva no *campus*. (IFSP, 2014, p. 4).

Vale ressaltar que a maioria dos Napnes vivenciam a falta de um educador especial, o que muitas vezes acaba dificultando o êxito de algumas atividades. Esse profissional seria de extrema importância, considerando que a educação especial deve estar presente em todos os níveis de ensino. Ter a presença desse conhecimento específico na educação profissional é também um direito do aluno PAEE, devendo ocorrer em cursos nas redes regulares de ensino, pública ou privada, sendo que compete a essas instituições realizar as adequações que permitam o acesso das pessoas com deficiência ao ensino profissional e ao mercado de trabalho (Brasil. MEC. CNE, 2001).

Fica evidente a relevância de estudos voltados ao processo de inclusão dos alunos PAEE nos IFs, assim como às questões quanto a planejamento do ensino, acessibilidade e permanência. Diante desse contexto, o objetivo do presente trabalho foi mapear e analisar ações desenvolvidas ou vivenciadas pelas equipes dos Napnes de diferentes *campi* do IFSP, tendo como base a proposta de atuação do núcleo da instituição.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, documental, sendo analisados os conteúdos da Revista Napne em Ação, que teve sua primeira edição em 2015, originada por um relatório das atividades anuais realizadas nos diferentes *campi* do IFSP. Foram também examinados os seguintes documentos institucionais: Resolução nº 137, de 4 de novembro de 2014, e Instrução Normativa PRE/IFSP nº 1, de 20 de março de 2017, que regularizam a atuação dos Napnes.

Utilizando-se de técnicas da pesquisa documental, os dados foram tabulados em informações quantitativas e analisados qualitativamente. Todo o material foi lido e tabulado com as seguintes informações: *i*) dados da revista; *ii*) *campi* que participaram de cada edição; *iii*) público envolvido nas

atividades (ações com alunos com deficiência, ações com alunos gerais, ações com docentes, ações com técnicos administrativos, formação da equipe Napne e público externo); *iv*) PAEE envolvido na ação; *v*) nome das ações; e *vi*) trechos do relatório que exemplificam as ações. A mesma atividade vivenciada nos *campi* pode ter sido enquadrada em diferentes categorias.

Em termos gerais, foram analisadas 302 páginas da revista (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade de páginas da revista e *campi* participantes

Ano do relatório	2015	2016	2017	2018	2019
Quantidade de páginas da revista	60	70	62	59	51
Quantidade de <i>campi</i> participantes	19	23	19	24	21

Fonte: Elaboração própria.

Nenhuma revista teve relatos de todos os *campi* – isso não significa que não houve atividades, mas sim que elas não foram descritas e enviadas para publicação na data solicitada pela organização da revista. A participação dos *campi* na elaboração do relatório que dá origem à revista, também não regular, mostra que: das 37 instituições que compõem o IFSP, 31 relataram pelo menos uma atividade realizada entre 2015 e 2019, como mostra o Gráfico 1.

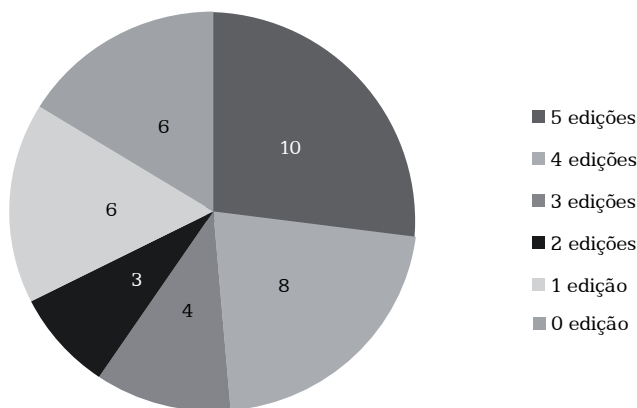


Gráfico 1 – Participação dos *campi* do IFSP

Fonte: Elaboração própria.

Santos (2020), ao analisar as resoluções do Napne, percebeu uma ausência de uniformização no atendimento dos núcleos do Brasil, que pode ter sido resultado do processo de implementação destes ou da mudança de membros no decorrer dos anos. Observou ainda que há núcleos muito

atuantes e núcleos que só existem na resolução. Essa diferenciação de atuação pode ser observada também em uma mesma instituição, com base nos dados da pesquisa, quando se verificam núcleos que relataram diferentes atividades em todas as versões da revista e outros, em apenas uma ou duas edições.

Em uma análise inicial do material, percebe-se que, em 2015, a revista apresenta relatos curtos, com fotos e materiais ilustrativos em tamanhos grandes. É importante destacar que a primeira edição da revista foi apenas um ano após a regulamentação do Napne no IFSP de 2014 (IFSP, 2014). Em 2016 e 2017, foi notável o aumento de textos com relatos dos *campi* publicados na revista. Em 2018 e 2019, o material passou a ser composto por textos longos, e as fotos exemplificativas, que tomavam a metade da folha, na sua maioria, passaram a ser parte do texto, publicadas em tamanho pequeno.

Em relação à elaboração, na edição de 2015, a revista informa que o material foi organizado pela Diretoria de Projetos Especiais da Pró-Reitoria de Ensino (PRE). Na edição de 2016, existem apenas informações de ações desenvolvidas pela PRE. Dentre estas, estão, por exemplo, a "realização do encontro das equipes da Coordenadoria Sociopedagógica; Construção da proposta da Instrução Normativa; Capacitação Interna aos servidores, principalmente aos envolvidos com as ações do Napne no campus, por meio do curso IFSP para Tod@s" (IFSP, 2016, p. 3).

Em 2018, é anunciado que a "Revista Napne em Ação é uma organização da Coordenadoria de Ações Pedagógicas e Inclusivas, da Pró-Reitoria do IFSP" (IFSP, 2018, p. 4), com um pequeno texto de prefácio escrito pelo Pró-Reitor de Ensino Reginaldo Vitor Pereira. Em 2019, a revista não traz informações sobre sua vinculação com o setor da reitoria nem sobre quem se responsabiliza por esse periódico. Porém, sabe-se que em uma reestruturação da PRE a nomeada Assessoria de Ações Inclusivas começa a fazer parte do Departamento de Articulação Pedagógica, Ações Inclusivas e Formação Continuada (Dape).

Para o trabalho, foram consideradas apenas ações relacionadas ao tema ou ao estudante PAEE; aquelas que envolveram, por exemplo, prevenção ao câncer, suicídio, adolescência, dislexia, trote solidário etc., não foram analisadas.

Mapeamento das ações desenvolvidas ou vivenciadas pelas equipes dos Napnes

Antes de examinar as atividades dos *campi* do IFSP, optou-se por trazer a análise das ações da PRE envolvendo o público atendido pelo Napne: encontro de tradutores e intérpretes de Libras do IFSP; participação da equipe em Fórum Distrital em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva em Brasília; e discussão sobre a Política de Educação Inclusiva

durante o Congresso de Educação Tecnológica do IFSP. Diante das ações apresentadas, acredita-se que foi um ano formativo para a equipe da reitoria e de entendimento do papel do Napne, bem como dos direitos dos alunos atendidos pelo núcleo.

Na revista de 2016, são anunciadas as ações desenvolvidas pela PRE, mas sem detalhamento. É perceptível a mudança das ações descritas no periódico, de atividades formativas da equipe e entendimento coletivo da política para ações diretas com os *campi*, a partir do que se acredita ser o início significativo da chegada de alunos PAEE. São exemplos de atividades realizadas pela PRE:

Realização do encontro das equipes da Coordenadoria Sociopedagógica; Construção da proposta da instrução normativa; Capacitação interna aos servidores, principalmente aos envolvidos com as ações do Napne nos câmpus, por meio do curso IFSP para Tod@s; Tradução do edital do processo seletivo em Libras; Comissão de Acessibilidade; Construção do Relatório Anual Napne em Ação 2016; Reuniões por videoconferência para orientação e construção de conhecimento junto aos *campi*, com a presença dos representantes, secretários e demais profissionais que atuam nos Napnes do IFSP. Além disso, houve orientações aos câmpus para atendimento a demandas específicas apresentadas por estes. (IFSP, 2016, p. 3).

A Revista de 2017 não apresenta ações da reitoria, mas anuncia que “o compromisso do IFSP com a educação inclusiva também está assegurado pelo Plano de Desenvolvimento Institucional. Nesse documento estão descritas as metas para garantir o acesso, a permanência” (IFSP, 2017, p. 3). Em uma página de apresentação, é anunciado que o periódico se destina a relatar as ações dos *campi*.

Na apresentação da revista de 2018, fala-se do propósito do IFSP em um texto parecido com o do ano anterior. Escreve-se que esta se destina às ações dos *campi*, com o pressuposto de que “acreditamos que a inclusão começa com a proximidade do outro, conhecendo sua realidade, suas capacidades e habilidades e oferecendo a oportunidade de desenvolvê-las” (IFSP, 2018, p. 3). São trazidas ações realizadas pela Coordenadoria de Ações Pedagógicas e Inclusivas (Capi) em três páginas no final da revista, mas nem todas relacionadas ao PAEE, por exemplo: encontro dos psicólogos do IFSP; discriminação de gênero e assédio sexual; noções básicas acerca do comportamento suicida; e justiça restaurativa no contexto escolar. É apresentada apenas uma ação relacionada diretamente ao público: aspectos da inclusão do estudante com deficiência intelectual (DI). Percebe-se que esse movimento sobre o público atendido no Napne é ambíguo, apesar de os documentos oficiais definirem que o núcleo tem como objetivo trabalhar com os alunos PAEE. Essa ampliação é presente não somente nos relatos dos *campi*, mas também nas ações elencadas pelo setor responsável na PRE.

Em 2019, a revista traz em sua apresentação um texto parecido com o das edições de 2018 e de 2017 e não são demonstradas ações da PRE.

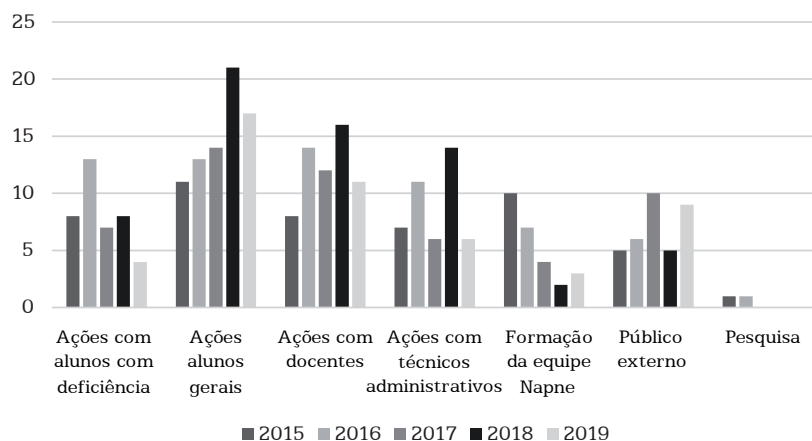


Gráfico 2 – Público relatado nas ações dos Napnes

Fonte: Elaboração própria.

A maioria das atividades relatadas no Gráfico 2 envolveu ações para os estudantes do campus, desenvolvidas em sala e extraclasse. Destacam-se as formações para os licenciados e aquelas em cursos e disciplinas de Libras. Em relação ao público externo, a participação relatada foi de pais, professores, alunos de outras escolas, pessoas PAEE do município ou instituições que trabalham com estudantes com deficiência. Ações apenas com os alunos com deficiência foram mais descritas no ano de 2016, com atividades relacionadas à adaptação de materiais, a entrevistas com os discentes e à acessibilidade da estrutura física. Nos outros anos, percebeu-se que os alunos participaram das ações do campus, mas não se destacava o estudante PAEE, o que, no ponto de vista das autoras, foi um movimento interessante de empoderamento nesse momento.

Verificou-se, também em 2016, o forte movimento de formação da equipe do Napne, com relatos de participação dos membros em eventos e cursos de outras instituições, visitas técnicas e formações *in loco*, mas somente para a equipe. Fato que não é observado tão fortemente nos anos subsequentes, em que existiram formações nas diferentes temáticas oferecidas em parceria com instituições externas, tendo como foco, em sua maioria, a comunidade escolar.

Não são relatadas ações específicas para os técnicos administrativos do campus, mas é feita menção a eles naquelas que envolveram os docentes e os estudantes, assim como é citada a abertura para o público externo, em sua maioria docentes de outras instituições, nas atividades de formação continuada. Como público externo também foram relatadas visitas de alunos aos *campi* e a atuação em parceria com instituições especializadas.

Ações de pesquisa relacionadas à pessoa com deficiência são verificadas em 2015 e em 2016. Inúmeras delas envolvem todo o público PAEE, mas algumas fazem referência a uma especificidade, com um número expressivo para a acessibilidade do estudante surdo. Não se pode afirmar, sem o acesso aos dados dos alunos matriculados, que esse público é o que teve

mais matrículas nos últimos anos nos *campi*, mas, pelos relatos analisados, percebe-se que a presença do professor de Libras e do tradutor-intérprete em Libras – Língua Portuguesa como principais responsáveis pelas ações pode ter influenciado na quantidade expressiva destas para esse público.

Outro fator de destaque é o baixo número de ações relacionadas aos alunos com deficiência intelectual, o que não corrobora com a busca pelos *campi* nos últimos anos, indicando o aumento das matrículas desses estudantes e a procura por parcerias com os especialistas para pensar na acessibilidade para tal público. Embora não existam números para mensurar as matrículas específicas desses estudantes, tal dado traz questionamentos sobre se realmente os alunos com deficiência intelectual não estão matriculados na instituição ou se as ações para eles não têm sido mencionadas para preservar sua identidade.

Outro dado relevante é o baixo número de ações relacionadas aos discentes com altas habilidades e/ou superdotação. Existe o pressuposto de que esses estudantes estão presentes no campus, mas que não possuem a identificação como público, o que acontece também na maioria das escolas do País. A estrutura do IFSP possibilitaria diferentes trabalhos de pesquisa, de ensino de línguas e de projetos de ensino realizados por esses estudantes, o que mostra a importância de identificar as necessidades de estimulação desse público.

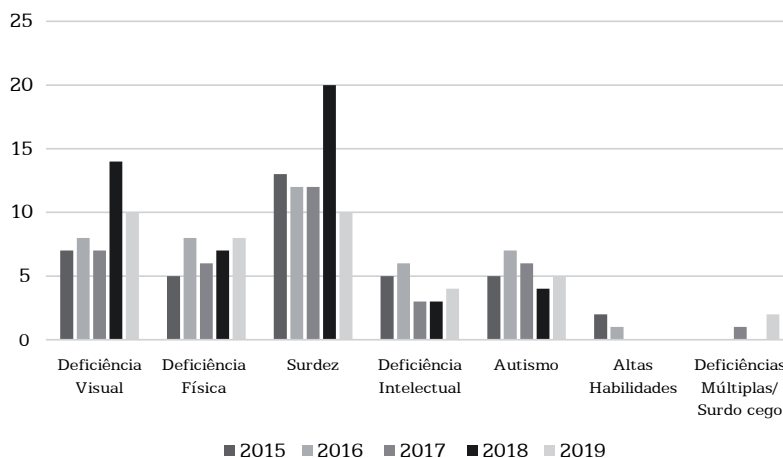


Gráfico 3 – Especificidade do estudante PAEE

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos temas das formações realizadas no contexto do IFSP, Gráfico 3 e Tabela 2, a discussão sobre concepção de deficiência e ações que destacavam a luta pelo rompimento do preconceito mostra o movimento inicial sobre inclusão escolar em alguns dos *campi* pesquisados. Entende-se que, conforme a comunidade escolar se empodera, essas ações são substituídas por estratégias de ensino, de desenho universal da aprendizagem, de recursos do espaço desses estudantes no mercado de trabalho *etc.*

Tabela 2 – Temas das formações continuadas oferecidas nos *campi*

	2015	2016	2017	2018	2019	Soma
Concepção de deficiência e quebra de preconceito	10	13	8	15	11	57
Acessibilidade curricular, educação física adaptada e adaptação de materiais	5	11	3	14	12	45
Relato de pessoa com deficiência	7	4	7	10	8	36
Contextualização social e política	5	7	5	10	7	34
Formação em Libras	7	3	4	10	5	29
Direito da pessoa com deficiência	7	5	4	6	1	23
Tecnologia assistiva	2	7	2	7	4	22
Mercado de trabalho para pessoa com deficiência	1	2	1	4	2	10
Esclarecimento sobre o Napne	4	3	0	0	0	7
Diagnóstico e características do estudante PAEE	1	0	0	1	2	4
Plano Educacional Individualizado (PEI)	0	0	0	2	2	4
Sorobã e Braille	0	1	1	1	1	4

Fonte: Elaboração própria.

Ações referentes à educação física adaptada e às paraolimpíadas foram intensificadas em 2018 e 2019, o que pode ser relacionado com a expansão do ensino médio integrado e com a entrada do professor de educação física no contexto dos *campi*.

Relato de história de vida e de trajetória escolar da pessoa com deficiência ou protagonismos nas formações em diferentes temas sobre profissões e atuação profissional se intensificaram de 2017 a 2019, principalmente com ações ministradas por pessoas da comunidade local ou por profissionais de referência vinculados a instituições públicas de ensino. Trazer para a instituição pessoas com deficiência empoderadas e com formação política pode contribuir para a valorização desse público, com a discussão de que a sociedade e a escola não são acessíveis em muitos contextos, e para a quebra da relação entre a deficiência biológica e as incapacidades, as quais são oriundas de barreiras físicas e atitudinais, em sua maioria.

Formações relacionadas ao Plano Educacional Individualizado (PEI) aparecem nos dois últimos anos analisados, ainda em pequena quantidade. Fato ocasionado pela publicação da Instrução Normativa PRE/IFSP nº 1, de 20 de março de 2017, que institucionaliza o PEI no IFSP como “um documento que contém as informações sintetizadas, obtidas pela CSP e Napne, assim como o planejamento do trabalho pedagógico a ser desenvolvido” (IFSP. PRE, 2017, p. 3).

Nas ações sobre o PEI, percebe-se a presença dos docentes e da equipe do Napne como proponente, por exemplo, “a primeira configurou uma ação formativa, reunindo docentes do campus, com discussões pautadas por dados estatísticos relacionados aos estudantes com necessidades específicas matriculados na instituição” (IFSP, 2019b, p. 31-32). Assim como os dados encontrados na pesquisa de Santos (2020), observa-se, pelas ações sobre o tema relatado, a ausência da participação efetiva do estudante PAEE e de sua família, apesar de entender que não existiu o fornecimento de informações por parte desses.

Ressalta-se a importância de discutir a relação do PAEE com o mundo do trabalho, com ações não só formativas, mas com o papel social da extensão em busca da valorização da formação profissional e da ocupação de cargos equivalentes a ela. Não foram consideradas ações que envolvessem somente questões raciais, câncer de mama, câncer de próstata, doença sexualmente transmissível (DST), alunos INSS, sem que tivessem relação direta com os estudantes PAEE.

A título de exemplificação, foram destacadas no Quadro 1 algumas ações dos Napnes IFSP quanto às competências previstas, porém, no material analisado, observou-se um número elevado de ações dos núcleos nesses cinco anos, como evidenciado anteriormente.

Quadro 1 – Exemplos de ações relacionadas às competências do Napne IFSP na Revista Napne em Ação

(continua)

Das competências do Napne IFSP (2014)	Exemplos de ação descrita na Revista Napne
I. Promover a autonomia dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/ superdotação ao estabelecer estratégias para promoção da superação e remoção de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais no campus.	"Desmistificando a Língua de Sinais – em fevereiro de 2018, São Carlos recebeu a primeira aluna surda do campus. Ingridy Nazario está cursando o Técnico em Informática para Internet integrado ao ensino médio e realizou uma apresentação especial em sua aula de português. A apresentação abordou o tema da surdez e os diversos aspectos que envolvem o mundo do surdo. Os pontos foram trabalhados em forma de mitos que foram sendo desvendados em diálogos com seus colegas". (IFSP, 2018, p. 45).
II. Mediar as relações entre as famílias, o campus e as instituições especializadas que atendam os estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência, de transtorno do espectro autista e de altas habilidades/ superdotação.	"O Napne Campus São Paulo, desde 2018, organiza um grupo de familiares de alunos com transtornos do espectro autista (TEA). Embora seja um grupo para familiares, até agora, apenas mães frequentaram as reuniões que ocorrem bimestralmente. Nesses encontros, a equipe do Napne apresenta materiais sensibilizadores para discussão, tais como vídeos e documentários sobre o cotidiano da pessoa com TEA. A partir disso, são promovidas trocas de experiências nas quais as mães podem compartilhar suas dificuldades e aprendizados na educação e convívio com seus filhos." (IFSP, 2019b, p. 44).
III. Estabelecer parcerias do campus com as instituições especializadas e com a rede de serviços públicos municipal, estadual e federal, para atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial.	Campus Araraquara – foco, em 2016, foi o estreitamento da relação do campus com a comunidade de deficientes. Foi feita uma parceria com a Assessoria Especial para pessoas com deficiência do município para identificar demandas, preparar a instituição para o atendimento do deficiente e realizar a oferta de cursos direcionados a essa população, além de identificar as necessidades de produção de tecnologia assistiva. Também ocorreram diversas palestras, oficinas, relatos de experiência e minicursos sobre inclusão, destacando-se a palestra da coordenadora da Assessoria Especial para pessoas com deficiência do município, na semana de planejamento, a Semated, em maio, com o tema "Educação Especial e Tecnologias", com colaboração de diversos convidados com ampla experiência sobre inclusão, e o "Setembro Azul", em comemoração ao Dia Nacional do Surdo, quando ocorreram diversas apresentações de membros da comunidade de surdos. (IFSP, 2016, p. 04).

Das competências do Napne IFSP (2014)	Exemplos de ação descrita na Revista Napne
<p>IV. Propor, estimular e acompanhar a implementação de acessibilidade arquitetônica, atitudinal, comunicacional e pedagógica no campus para a transposição das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais aos estudantes público-alvo da educação especial.</p>	<p>“Projeto: Acessibilidade arquitetônica no <i>campus</i> Campos do Jordão, com a apresentação do trabalho realizado por um grupo de alunos do curso Técnico em Edificações integrado ao ensino médio. Esse trabalho foi desenvolvido para atender às demandas de acessibilidade do <i>campus</i>”. (IFSP, 2018, p. 21).</p>
<p>V. Estimular o desenvolvimento de tecnologia assistiva por meio de sugestão, incentivo e/ou proposição de projetos internos e externos que visem à implementação de inovações tecnológicas inclusivas no IFSP.</p>	<p>“Campus Guarulhos – Dispositivo assistivo de transferência – os alunos Douglas Masaiti Sato e Jonas da Silva Fernandes apresentaram em 2016, como trabalho de conclusão do curso de graduação em Tecnologia em Automação Industrial, orientado pelos professores Dennis Toufen e Claudemir Alves, o projeto de dispositivo assistivo de transferência. O trabalho propôs o projeto de uma ferramenta assistiva que transfira um usuário de até 100 kg da cadeira de rodas para a cama e vice-versa. A ferramenta pode ser usada como cadeira de rodas pelo paciente e todo o sistema foi modelado e ensaiado virtualmente, por meio de <i>softwares</i>. O custo final para produção está previsto em R\$ 2.289,84. Todas as peças mecânicas possuem medidas e formas comerciais e foram ensaiadas mecanicamente”. (IFSP, 2016, p. 37).</p>
<p>VI. Estabelecer parcerias do campus com empresas privadas ou instituições especializadas na produção de tecnologias assistivas na circunvizinhança.</p>	<p>Campus Votuporanga – em novembro passado, foi realizada, no Campus Votuporanga do Instituto Federal, a I Olimpíada de Tecnologia Assistiva para Mobilidade – Tecnomobi 2015. O objetivo do evento foi proporcionar ao cidadão portador de deficiência locomotiva maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da geração de protótipos relacionados à mobilidade, na modalidade veículos elétricos, num evento competitivo, em nível nacional. Participaram da olimpíada equipes de diversas instituições de ensino. O evento recebeu apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e de empresas da região. O Napne participou, apoiando no dia do evento. A realização do evento resultou no Acordo de Cooperação com a Santa Casa de Fernandópolis, no ano de 2016. (IFSP, 2016, p. 66).</p>

(continuação)

Das competências do Napne IFSP (2014)	Exemplos de ação descrita na Revista Napne
VII. Participar de formações continuadas promovidas pelo IFSP na área de educação inclusiva.	Coordenadoria de Ações Pedagógicas e Inclusivas (Capi) – Aspectos da inclusão do estudante com DI. No dia 18 de outubro de 2018, realizamos uma reunião com representantes dos Napnes para discutir aspectos da inclusão do estudante com deficiência intelectual. Tal reunião aconteceu por videoconferência e contou com a participação da professora Fernanda M. M. G. Queiroz, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), do departamento de Educação, área de Educação Especial e Tecnologia Assistiva. Discutiram-se questões como os desafios para incluir o aluno com deficiência intelectual, quais os tipos de adaptação possíveis, como é feito o diagnóstico etc.
VIII. Disseminar conhecimentos adquiridos por meio de formações continuadas no campus e propor e realizar capacitações em ações inclusivas para as comunidades interna (direção-geral, docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes) e externa (familiares dos estudantes) que, conjuntamente, compõem a comunidade escolar do campus.	<i>Campus Avaré</i> – Sensibilização do corpo docente e discente – o professor Eder Pires de Camargo, livre-docente no ensino de física que atua na Unesp de Ilha Solteira e mantém grupo de pesquisa em educação para PCD no <i>Campus</i> da Unesp Bauru, falou sobre “adaptação curricular”. Convidada também para compor a mesa, a professora Maria Lúcia Garcia de Almeida do IFSP Campus Pirituba palestrou sobre “didática para inclusão”. No mês de outubro, a convite novamente do Napne, o professor Eder Pires de Camargo retornou ao campus e debateu com os alunos dos cursos técnicos integrados e do superior pela manhã; no período noturno, conversou com os alunos dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes e superiores. (IFSP, 2017, p. 5).
IX. Participar do planejamento das atividades didático-pedagógicas do campus e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas que se originam em função de deficiência, de transtorno do espectro autista e de altas habilidades/superdotação.	“No ano de 2016, o Napne de São Roque promoveu uma série de ações para melhoria das práticas pedagógicas junto a alunos com necessidades educacionais específicas e sensibilização sobre temáticas importantes junto à comunidade, no que se refere ao respeito à diversidade. Dentre as principais ações, destacou-se a participação ativa em conselhos, com orientações de práticas pedagógicas a partir de discussões de casos, realizada com a equipe a partir de solicitação dos docentes.” (IFSP, 2016, p. 59).

Das competências do Napne IFSP (2014)	Exemplos de ação descrita na Revista Napne
<p>X. Sugerir, apoiar, intermediar e implementar ou acompanhar a implementação de atividades/projetos inclusivos do campus para o atendimento das necessidades educacionais específicas de estudantes público-alvo da educação especial.</p>	<p>Ação de acessibilidade – no primeiro semestre de 2018, o IFSP – Campus Presidente Epitácio recebeu seu segundo estudante com nanismo. Como parte das adaptações necessárias, o Napne em conjunto com a Coordenadoria de Manutenção, Almoxarifado e Patrimônio (CAP) do campus confeccionaram duas plataformas de madeira com degraus para facilitar o acesso do estudante ao lavatório dos banheiros. A princípio, o Napne entrou em contato com o estudante para identificar suas necessidades e realizar as medições para a construção da plataforma. Em seguida, a CAP realizou a marcenaria e a pintura, deixando-a como na foto. O campus já conta com outra plataforma para acesso desses estudantes aos maquinários dos Laboratórios de Elétrica. (IFSP, 2018, p. 40).</p>
<p>XI. Sugerir, participar de construções coletivas, implementar ou acompanhar a implementação de políticas públicas de inclusão do IFSP no campus.</p>	<p>O Napne Piracicaba, por meio de uma parceria com a Secretaria Municipal de Trânsito e Transportes (Semuttran) de Piracicaba, deu início as suas ações em 2016, através da demarcação das vagas preferenciais do estacionamento do campus. Idosos e pessoas com deficiência têm direito a vaga preferencial garantida em lei, e essa preferência agora está demarcada em locais de fácil acesso aos blocos, nas dependências do campus. (IFSP, 2016, p. 48).</p>
<p>XII. Participar de eventos correlatos à área da inclusão social que se julgarem necessários e dos que versem sobre a temática da inclusão educacional de estudantes público-alvo da educação especial com necessidades educacionais específicas.</p>	<p>A 8ª edição da Caravana da Inclusão, Acessibilidade e Cidadania, realizada em agosto, foi no Campus Barretos. A ação contou com a presença de diversas autoridades, como o Secretário Adjunto de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo, Luiz Carlos Lopes, coordenador da Caravana; a Secretária Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano de Barretos; o Defensor Público da 1ª Defensoria Pública da Unidade de Barretos, Dr. Gustavo Santos, entre outros. O evento foi realizado pela Secretaria Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com o tema central “O papel do Ministério Público e da Defensoria Pública na garantia dos direitos da pessoa com deficiência”. O objetivo foi demonstrar quais são as ações e os mecanismos legais, no âmbito da estrutura de cada uma dessas duas instituições, pelos quais a população com deficiência pode encaminhar suas demandas não atendidas tendo em vista as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais encontradas em seu dia a dia. (IFSP, 2017, p. 8-9).</p>

(conclusão)

Das competências do Napne IFSP (2014)	Exemplos de ação descrita na Revista Napne
<p>XIII. Planejar e desenvolver, anualmente, atividades de ações inclusivas para as comunidades interna e externa, de forma que constem no calendário oficial do campus, independentemente de matrícula de estudantes público-alvo da educação especial.</p>	<p>Semana de educação inclusiva – de 25/9 a 29/9 comemoramos a IV Semana de Educação Inclusiva, e no dia 25 de setembro os eventos ocorreram no IFSP – Campus Matão. Tivemos várias apresentações como: roda de conversa: “Adaptação em todos os ambientes”, com Alex José Sabino; vôlei sentado para ensino médio e graduação (no Sesi); palestra “Escolarização e o mercado de trabalho para pessoas com deficiência visual”, com Luiz Guilherme Palácio e Fábio Deodato; mostra de materiais didáticos adaptados e mostra de vídeos e vivências confeccionados pelos alunos do 6º semestre de Licenciatura de Química do IFSP – <i>Campus</i> Matão. Contamos com a participação de docentes, discentes e técnicos administrativos. (IFSP, 2017, p. 28).</p>
<p>XIV. Orientar e auxiliar os docentes do campus quanto ao processo de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial com necessidades educacionais específicas.</p>	<p><i>Campus</i> Jacareí – Troca de experiências didáticas inclusivas – esse evento, em horário de formação continuada, possibilitou que os profissionais da educação agregassem conhecimento relativo à adaptação e elaboração de material didático para alunos surdos. A troca de experiência contou com a presença dos docentes do próprio <i>campus</i>, sendo que uma parte deles apresentou materiais didáticos por eles criados e adaptados para atender uma necessidade específica do <i>campus</i>. (IFSP, 2018, p. 32).</p>

Fonte: Elaboração própria.

Compactua-se com o pressuposto de que as ações de forma isolada não são a garantia de que os direitos dos alunos PAEE estão sendo observados no contexto do IFSP, mas demonstram um movimento da comunidade escolar, que, mesmo sem a situação ideal de inclusão escolar nos *campi*, não está estagnada desde a criação dos núcleos.

Ação contínua que também foi observada por Costa (2018). A autora entende que essa ação local em cada *campus* possibilita o desenvolvimento de uma cultura de ensino para a diversidade e contribui para que se pense nas adaptações necessárias para inclusão do aluno PAEE.

Porém, mesmo com a quantidade de parcerias externas feitas, segundo a revista analisada, entende-se que o contexto do IFSP ainda vivencia uma contrariedade, pois, muitas vezes, esse coletivo de profissionais do Napne, por mais qualificados que sejam em suas áreas, raramente possui formação específica em educação especial. Mesmo com a existência de profissionais com essa formação específica no núcleo, eles estão em cargos que não são de professor de AEE e não possuem força de trabalho para suprir as

demandas e garantir os direitos assegurados ao PAEE. Todos os outros membros estão nessa mesma condição de atuação, ou seja, pelo fato de o núcleo não possuir caráter de coordenação, sendo impedido de realizar contratações, não há membros que possam se dedicar exclusivamente às tarefas essenciais para a real efetivação da inclusão no campus. Fato destacado na Revista Napne de 2019 (IFSP, 2019b, p. 44): “Os desafios e dificuldades continuam sendo grandes pelo elevado número de alunos atendidos no campus, pela especificidade de cada um e pela equipe reduzida, que tem que conciliar sua atuação no Napne com suas demais atribuições”.

Esse fator pode ser diminuído com a implantação do Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023), que prevê nos objetivos dos “Princípios Fundamentais da Política de Ações Afirmativas”, além das ações mencionadas nos objetivos do Napne,

[...] a acessibilidade virtual/comunicacional de *sites*, portais, sistemas e ambientes virtuais de ensino-aprendizagem; a disponibilização de produtos e serviços de tecnologia assistiva para o apoio ao público-alvo da educação especial; a disponibilização de intérprete de Libras para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, conforme a demanda e necessidade de atendimento, durante todo o percurso educacional; a disponibilização de guia-intérprete para estudante surdocego, durante todo o percurso educacional; a implantação de salas de recursos multifuncionais nos *campi* do IFSP, conforme a demanda e necessidade de atendimento; e a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes público-alvo da educação especial que demandarem esse atendimento. (IFSP, [2019a], p. 241-242).

Entende-se que a ampliação do quadro de profissionais com formação específica para acessibilidade do aluno PAEE é uma das fontes principais de garantia dos direitos desses estudantes em contexto dos IFs.

Considerações finais

Como fechamento, parte-se do pressuposto da criação do Napne em 2014 e seus objetivos de atuação, entendendo que, com base na análise dos relatórios publicados na Revista Napne em Ação, ainda há um longo caminho a percorrer para cumprir a proposta de criação dos núcleos.

Sobre “criar a cultura da educação para a convivência, o respeito à diversidade, a promoção da acessibilidade arquitetônica, bem como a eliminação das barreiras educacionais e atitudinais, incluindo socialmente a todos por meio da educação” (IFSP, 2014), acredita-se que as ações propostas pelos núcleos caminharam nessa direção. Isso se deu na medida em que a maioria dessas ações realizaram atividades que envolveram o rompimento de barreiras atitudinais, com servidores e alunos, e quando foram relatadas algumas ações de acessibilidade física dos *campi*. Sabe-se que muitas construções do IFSP são novas e que já foram idealizadas com base nas regras de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT), o que aproxima a instituição de cumprir o objetivo proposto.

Em relação a “prestar apoio educacional aos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação do campus” (IFSP, 2014), também são relatadas ações relacionadas à acessibilidade específica aos alunos PAEE, principalmente nos últimos dois anos, o que se acredita ser fruto da política de cotas e da orientação de elaboração do Plano Educacional Especializado. Destaca-se nesse aspecto a busca pela informação sobre estudantes e estratégias de ensino acessíveis em parceria com instituições externas e com profissionais com formação na área específica, principalmente no que se refere à educação de surdos e à Língua Brasileira de Sinais. Não existem dados para mensurar se esse foco na surdez tem relação com o aumento de matrículas de estudantes surdos ou com a entrada dos tradutores e intérpretes de Libras-Português no contexto do IFSP. Vale ressaltar a importância do professor de educação especial para suprir essa lacuna, evidenciada na busca pela formação, visto que esse profissional é quem pode dar, para o professor da sala comum, indícios de como atuar com o aluno PAEE, mas isso ainda não supre a demanda do trabalho colaborativo entre esses docentes.

O objetivo de “difundir e programar as diretrizes de inclusão dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação no *campus*” (IFSP, 2014) foi contemplado em alguns aspectos nas ações desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ensino em relação à programação de diretrizes e, também, em poucas ações de difusão nos *campi*. Não existe base para relatar se essa lacuna existe na instituição ou se não foi abordada na Revista Napne.

Sobre “integrar os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar para desenvolver sentimento de corresponsabilidade na construção da ação educativa de inclusão no IFSP” (IFSP, 2014), foram relatadas, em sua maioria, ações com foco na comunidade docente e nos alunos da instituição. Mesmo quando realizadas pela equipe da Coordenadoria Sociopedagógica, composta por técnicos administrativos, não se destacam ações além da quebra de barreiras atitudinais. Mais uma vez, com base nos materiais analisados, não existem dados para prever se essas ações não acontecem ou se não foram relatadas. Quanto às famílias, há uma ação em destaque sobre o tema em 2019, mas não existem dados da participação dos familiares dos alunos menores de idade, a não ser que esteja contemplado o público-alvo em ações que envolveram “toda a comunidade escolar”.

Todas as ações realizadas, no ponto de vista das autoras, visaram “promover a prática democrática e as ações inclusivas para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação como diretrizes do *campus*” (IFSP, 2014). Destaca-se, somente, a necessidade de os estudantes PAEE serem frente das ações, terem espaço de fala sobre eles mesmos e sobre seu futuro. Percebeu-se um movimento de fala de pessoas PAEE da comunidade externa e um movimento inicial da participação efetiva nas ações do núcleo também nos últimos dois anos, quando se acredita que ingressou a maioria dos alunos PAEE que faz parte da comunidade escolar atual.

Ou seja, mesmo estando em um contexto em que não existe financiamento específico para os Napnes, de aspectos que se destacam

na instituição referentes a lacunas de formação docente, formação dos técnicos administrativos, falta de professores de educação especial – quem legalmente faz o AEE –, falta de tradutor-intérprete de Libras e de outros profissionais para garantir a acessibilidade de todos os alunos, falta de profissionais da CSP em alguns *campi*, falta de tecnologia assistiva, falta de acessibilidade física em alguns *campi* e falta de políticas públicas para a Rede Profissional e Tecnológica e para o IFSP, a revista traz os avanços e uma rica quantidade de ações específicas para os alunos PAEE intensificadas nos últimos anos, o que permite afirmar que a falta não foi estagnadora em muitos contextos e que a inclusão escolar tem sido assunto e prática, mesmo que em situações pontuais.

Acredita-se que a proposta de uma revista que reunisse as ações dos *campi* no ano posterior ao da resolução de aprovação do Napne foi assertiva, pois, apesar de poder haver ações que não foram enviadas para a publicação, aquelas que foram possivelmente serviram de exemplo e incentivo para outros *campi*. Outra contribuição que pode ser destacada na atual pesquisa foi o crescimento de atuações e os temas mais e menos discutidos pelos núcleos. Dados relevantes para que o Dape possa, por exemplo, considerar para o planejamento das próximas ações institucionais.

Existe, sim, um caminho a percorrer, inclusive de pesquisas sobre como vem acontecendo o processo de inclusão escolar no IFSP e em outras instituições da Rede Profissional e Tecnológica e sobre como pensar no que se espera da instituição, em um processo de construção coletiva. Por isso, espera-se que este artigo possa contribuir com as discussões sobre a inclusão escolar na Rede Profissional e Tecnológica e, especificamente, nos *campi* do IFSP.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

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. 2012. Seção 1, p. 3.

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.

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. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar 2017*: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar 2018*. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<https://sitio.educacenso.inep.gov.br/educacao-especial>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Programa Incluir*. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39.

COSTA, L. U. *Desenvolvimento profissional de coordenadores do Napne do Instituto Federal do Acre*. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). *Resolução nº 137, de 4 de novembro de 2014*. Aprova o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://drive.ifsp.edu.br/s/6JkADWN5Fjo6crG#pdfviewer>>. Acesso em: 1 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). *Napne em ação*: relatório de atividades 2016. São Paulo: IFSP, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). *Revista Napne em ação 2017*. São Paulo: IFSP, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). *Revista Napne em ação 2018*. São Paulo: IFSP, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). *Plano de desenvolvimento institucional 2019-2023*:

com você, planejando o futuro. São Paulo: IFSP, [2019a]. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/images/pdf/PDI1923/PDI-2019-2023_Aprovado-CONSUP-12.03.2019-valendo.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). *Revista Napne em ação*. São Paulo: IFSP, 2019b.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Pró-Reitoria de Ensino (PRE). *Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001, de 20 de março de 2017*. Estabelece orientações para identificação e acompanhamento pelo Napne, dos estudantes com necessidades específicas. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://ifsp.edu.br/ex-alunos/42-assuntos/ensino/1472-acoes-inclusivas>>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

NASCIMENTO, F. C.; PORTES, R. M. L. A inclusão de pessoas com necessidades específicas na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC/NEP: uma reflexão atual. In: BRANCHER, V. R.; MEDEIROS, B. A. (Org.) *Inclusão e diversidade: repensando saberes e fazeres na educação profissional, técnica e tecnológica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. Cap. 6.

SANTOS, J. R. *Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros*. 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

VIEIRA, S. C. A. A educação profissional e tecnológica como fator de desenvolvimento e inclusão social. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PROFISSIONALIZAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: PROGRAMA TEC/NEP, 2006, Brasília, DF. *Anais...* Brasília, DF: MEC, 2006. p. 7-17.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

Recebido em 7 de agosto de 2020.

Aprovado em 30 de outubro de 2020.



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

Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira

Jonas Alves da Silva Junior^{I,II}

<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4521>

CÁSSIO, F. (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019.

O título do livro *Educação contra a barbárie – por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*, organizado por Fernando Cássio, foi inspirado em um texto de Adorno (2003), de título homônimo, em que é discutido se um ato violento pode ser considerado barbárie. Neste texto, Adorno evoca uma manifestação de estudantes secundaristas contra o aumento da tarifa de transporte, na Alemanha de 1968, e critica o discurso demagógico que dizia que aqueles(as) alunos(as) insurgentes eram bárbaros(as). Para o teórico, tal ação não se tratava de barbárie, pois os(as) estudantes, por meio da desobediência, colocaram-se, na verdade, contra movimentos que pretendiam diminuir a qualidade civilizatória da população. Assim, Adorno (2003) relativiza a ideia de barbárie, utilizando a insurgência como exemplo e ponderando que bárbaro é o Estado que pratica uma violência desproporcional contra aqueles(as) alunos(as), movido pela vontade de destruir um movimento que visava garantir melhores condições de vida.

Nessa reflexão do texto de Adorno (2003), Fernando Cássio encontra o mote para delinear um livro contra-hegemônico que, de alguma forma,

^I Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: <ufrjjonas@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7809-5164>>.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

condensa os problemas da educação, sobretudo os pontos nevrálgicos do debate educacional brasileiro na conjuntura política de hoje.

Fernando Cássio é professor de políticas educacionais na Universidade Federal do ABC, membro do grupo de pesquisa “Direito à Educação, Políticas Educacionais e Escola” (DiEPEE), integra o coletivo “Rede Escola Pública e Universidade” e colabora para a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Cássio tem se destacado nos últimos anos não só pela qualidade na produção de textos acadêmicos que analisam e denunciam as desigualdades educacionais pelas quais as escolas brasileiras têm sido acometidas, mas também por estabelecer diálogo com a sociedade para além dos muros da universidade – quer seja participando de debates nas redes sociais, quer seja como colaborador de revistas de grande circulação, como Carta Capital e Fórum, ou por meio da participação em coletivos que militam em prol de uma educação democrática.

O livro *Educação contra a barbárie* surge na intenção de promover o debate sobre educação para um público além daquele que frequenta os espaços universitários. Para isso, Cássio contou com um grupo de mais de 30 autores(as), entre educadores(as), professores(as), pesquisadores(as) e jornalistas, para escreverem textos curtos, diretos e acessíveis sobre as múltiplas formas pelas quais a barbárie adentra e teima em destruir a escola.

A obra é composta por 26 artigos, mais três textos de abertura que contaram com a autoria de Mário Sérgio Cortella (“Sobre Educação contra a barbárie”), Fernando Haddad (“Prólogo”) e do próprio Fernando Cássio (“Apresentação – Desbarbarizar a educação”). É dividida em três partes: “A barbárie gerencial”, “A barbárie total” e “Educação contra a barbárie”. As duas primeiras visam esmiuçar os projetos ultraliberais e ultrarreacionários de aniquilação da escola. Já a terceira parte reúne textos propositivos que apontam caminhos para uma educação democrática.

O primeiro bloco é composto de oito textos que vão tratar de uma barbárie mais sutil. O projeto educacional da barbárie gerencial é o que destrói a escola de fora para dentro. Aproxima-se desta por conta de planilhas de indicadores, *rankings* e promessa de uma pretensa eficiência para, com isso, desumanizar os processos educativos.

Temas como direito à educação, “ideologia da aprendizagem”, desmonte do ensino médio, educação a distância, financiamento da educação, debate sobre o ensino superior privado-mercantil e parceria público-privada são bem detalhados, no sentido de evidenciar que a barbárie se apresenta envolta em um projeto educacional aparentemente democrático, plural, dialógico, republicano, racional e eficiente, mas que, na verdade, são programas que desmontam a educação brasileira e visam manter intactas as estruturas de desigualdades sociais já entranhadas na história e na construção deste País. Assim, os textos abordam os diversos projetos de fundações empresariais e a leitura superficial desses grupos que almejam simplificar a formação escolar, sobretudo das pessoas mais pobres.

Trata-se de uma agenda de instituições que detêm a riqueza nacional e dominam o discurso da grande mídia, como fundações e institutos ligados a bancos e a empresas, que não possuem nenhuma relação e nenhum

conhecimento sobre a escola pública. São, sim, fundações ligadas à economia e à administração, ou seja, outros paradigmas, outras formas de interpretar a sociedade, outros projetos societários que, mesmo revestidos de sutileza, sedução e racionalidade, configuram-se como autoritários e simplistas para a escola.

No entanto, existe hoje um discurso educacional homogêneo sobre indicadores que normalmente conclui que a escola pública vai muito mal nas avaliações em larga escala. Mas os problemas estruturais da educação, como material didático, infraestrutura, salário, plano de carreira docente, condições socioeconômicas dos(as) estudantes e de suas famílias, não são colocados em pauta. Dessa forma, os textos da obra esclarecem que não é possível discutir se os indicadores educacionais vão melhorar ou não a escola, se vai ser utilizada parceria público-privada inovadora ou financiamento misto, uma vez que os problemas estruturais da escola, que já existem há bastante tempo, nunca foram de fato considerados nas políticas educacionais.

Os nove textos da segunda parte do livro, "A barbárie total", abordam outro de barbarização da escola, que é uma disputa curricular realizada dentro desta. É o que se pode chamar de "guerra cultural"¹. Ainda que as mazelas que acompanham a educação existam há certo tempo, é no governo Bolsonaro (iniciado em janeiro de 2019) que essa amálgama de problemas se materializa e se fortalece. Assim, os textos analisam as múltiplas expressões de um projeto político ultrarreacionário que solidifica o viés conservador com a assunção da família tradicional como núcleo fundamental de organização da sociedade.

São projetos políticos que explicitamente se apresentam como inimigos da escola, da universidade e da liberdade de ensinar. Por isso, temas como o obscurantismo, o negacionismo científico, o revisionismo histórico, o anti-intelectualismo, a ideologia de gênero, a militarização nas escolas, a intolerância religiosa, a *homeschooling* e o levante da extrema direita contra Paulo Freire são abordados na obra. Os textos evidenciam, assim, projetos de destruição que operam no campo legal, como o Escola Sem Partido, cujo principal efeito é criar um debate público que vai reverberar no ambiente educacional e, dessa forma, solapar a confiança e as relações de espaço entre todos os sujeitos da escola. São, na verdade, movimentos de negação desta e do conhecimento, que vieram como reação aos poucos avanços progressistas alcançados pela sociedade brasileira nas duas últimas décadas e que, no atual governo, ganham força para engendrar uma guerra cultural.

Os textos que compõem as duas primeiras partes do livro analisam com minúcia toda desonestidade das barbáries que destroem a escola e que tentam dizimar as possibilidades de se construir uma educação democrática e libertadora.

Já a terceira parte trata da disputa na escola, ou seja, os nove textos desse bloco vão evidenciar como a pedagogia e o currículo são disputados nesse espaço, além de apresentar o que tem sido trilhado para uma educação contra a barbárie no Brasil. Os artigos trazem diversas frentes de luta que têm sido engendradas na educação, desde a pedagogia do Movimento

¹ A expressão catalisa termos da ultradireita, como "doutinação ideológica", "ideologia de gênero", "globalismo" e "marxismo cultural", provocando posicionamentos polarizados sobre sexualidade, religiosidade, raça, identidade de gênero e comportamento, com base em princípios morais: de um lado, grupos conservadores; de outro, setores progressistas da sociedade.

Sem Terra (MST) até a experiência do coletivo “Rede Escola Pública e Universidade”, no sentido de construir o conhecimento educacional dentro e para a luta política. São experiências propositivas de resistência que vão disputar a escola contra os projetos ultrarreacionários e ultraliberais, com base no que se tem discutido tanto no campo da militância quanto no da produção intelectual.

O debate que o livro promove é de relevância, porque se propõe a um esforço duplo: além de uma crítica à lógica empresarial e conservadora sobre a educação, apresenta uma série de propostas e de alternativas democráticas, inclusivas, laicas e plurais, na direção de desbarbarizar a educação.

Educação contra a barbárie foi lançado em maio de 2019, bem no início do atual governo. No mandato de Bolsonaro, as políticas educacionais passaram a ser pautadas pelos interesses regidos pelas alas ultraliberais e ultrarreacionárias da sociedade, tornando a barbárie ainda mais evidente. Nessa perspectiva, os indicadores educacionais de larga escala, por exemplo, estão enlaçados em confusões envolvendo o Ministério da Educação (MEC) e os grupos que apoiam o governo. Articulada a isso, há a política de negação da escola, da ciência, das artes e do intelectualismo, que é materializada no apoio ao Escola sem Partido, na proposição da educação domiciliar, na militarização das escolas, na cruzada antigênero, no ataque às políticas de direitos humanos... a lista de barbáries parece não ter fim.

Para piorar a situação, com a pandemia do novo coronavírus (Covid-19) decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde o dia 11 de março de 2020, empresários “reformadores” da educação, sob a chancela do MEC, têm visto neste momento de crise a oportunidade de acelerar o projeto de precarização da escola e da universidade pública, com a implantação da educação a distância, sem considerar os impactos no processo de ensino-aprendizagem e a infraestrutura dos espaços educativos e, sobretudo, negligenciando as desigualdades sociais que impedem que boa parte da população tenha acesso a essa modalidade de ensino. Os tratados de civilidade que grande parte das nações parece ter pactuado, ainda que sob o escudo do neoliberalismo, estão sob ataque no atual governo, e isso tem deixado o mundo atônito.

Por isso, *Educação contra a barbárie* é uma obra fundamental para que entendamos o contexto político adverso em que a escola e a universidade estão situadas hoje. Trata-se de um livro corajoso porque aborda, sem meias palavras, os vários tipos de barbárie e de movimentos de barbarização pelos quais passou e tem passado a educação. E vai além: nomeia quem são os inimigos da educação brasileira e como atuam para aniquilar a escola. Sinaliza como fundações e institutos empresariais, grupos articulados a *think tanks* da direita, fundamentalistas religiosos, militaristas, movimentos antiescola, negacionistas, movimentos de censura e perseguição a professores(as), grupos antigênero e antifeministas, dentre outros, relacionam-se, o que eles fazem e que prejuízos trazem a professores(as), à liberdade de ensinar, à infraestrutura da escola e da universidade, à vida dos(as) estudantes e aos movimentos sindicais docentes.

Adorno (2003) postula que é papel da educação o contraponto aos princípios da barbárie. Nessa direção, a educação precisa se consolidar contra a barbárie na composição do passado, na concepção do presente e na projeção do futuro: “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (Adorno, 2003, p. 156). A educação contra a barbárie pressupõe também uma educação para os princípios civilizatórios, ou seja, entender os riscos da barbárie requer evocar, para a memória presente, os episódios históricos de violências, desmandos e opressões, com o intuito de que tais acontecimentos não sejam reeditados.

Barbárie e alienação política transitam com naturalidade, alicerçadas pela apatia e massificação. Por serem sutis e quase invisíveis, conseguem ser naturalizadas mediante a incapacidade de reflexão sobre o contexto social em que se vive. Nesse sentido, o livro organizado por Fernando Cássio, enquanto artefato contra-hegemônico da cultura vigente de consolidação da barbárie, que se apresenta como uma insurgência possível, capaz de negar os valores da competição normalmente determinados pelo capital, torna-se primordial para fomentar o combate contra a barbárie, as perversidades da guerra cultural e a negação do pensamento.

Portanto, esta obra denuncia os ataques que a escola vem sofrendo incessantemente nos últimos anos. Mas não só isso: propõe uma educação para a diferença e para a autonomia do sujeito pensante, aponta caminhos para uma educação pautada no reconhecimento do outro, na vivência de práticas culturais, na liberdade de ensinar. Uma escola que ouve e acolhe “as Marias, Mahins, Marielles, Malês”².

Referência

ADORNO, T. W. A educação contra a barbárie. In: ADORNO, T. W. Educação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 155-168.

² Referência a trecho do samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira de 2019, “História para ninar gente grande”. Tal samba-enredo foi mencionado em dois artigos que integram o livro, “Recursos educacionais abertos: conhecimento como bem comum, autoria docente e outras perspectivas”, de Bianca Santana; e “Muito além da escola: as disputas em torno do passado no debate público”, autoria coletiva da Rede Brasileira de História Pública.

Recebido em 8 de julho de 2020.

Aprovado em 25 de novembro de 2020.



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

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) publica apenas textos inéditos. 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.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos textos submetidos são de exclusiva responsabilidade dos 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

Os textos são encaminhados exclusivamente por meio do Open Journal System - OJS (rbep.inep.gov.br/ojs3), cujo acesso é realizado mediante cadastro anterior.

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 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 devidamente revisados por especialista na língua. A comprovação deverá ser realizada por meio de declaração assinada pelo revisor e submetida como documento suplementar.

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:

- (1) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;
- (2) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
- (3) 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 de cada um. 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, que possam identificar a autoria.

3.2.6 É preciso remover a autoria do arquivo por meio da opção Propriedades, 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 Os autores que tiverem texto aprovado para publicação deverão respeitar o prazo de 24 meses para realizar uma nova submissão. Artigos de autores recém-publicados que venham a ser submetidos à revista serão arquivados.

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 o 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 2MB.

3.3.2 O texto deve ser formatado conforme *template* (acessar o site: www.rbep.gov.br).

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 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,

tabelas e 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 espanhol.

3.7 *Resumos*: os artigos devem ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português, inglês e espanhol, com até 1.500 caracteres com espaço.

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, de revisão, estudo de caso) 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*, – e 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 referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 3.9.5 A omissão de referência de citações diretas ou indiretas pode caracterizar plágio (ver item 6.2).
- 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 *on-line*, 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 *Destaques*: 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.

4 Processo de avaliação

4.1 Avaliação cega por pares (1ª etapa)

- 4.1.1 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 na avaliação.

4.1.2 A Editoria Científica é composta por conceituados especialistas, proeminentes em diferentes linhas de pesquisa da área de educação de diferentes instituições do país.

4.1.3 Serão considerados na primeira etapa de avaliação de mérito dos textos 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.

4.1.4 Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- a) Aprovado – o artigo está aceito para publicação.
- b) Correções obrigatórias – são solicitadas ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- c) Não aprovado – o artigo é rejeitado.

4.1.5 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.

4.2 Decisão da Editoria Científica (2ª etapa)

A aprovação final dos textos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP, mediante a emissão de parecer consolidado. A Editoria Científica decidirá pela pertinência da publicação dos textos submetidos, conforme os objetivos de cada seção e o escopo da Revista.

4.2.1 O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais" (item 3) é imprescindível para a publicação do artigo.

4.2.2 Nesta etapa, os autores receberão comunicado, por meio de sistema eletrônico, informando sobre a decisão da editoria científica (aceito, rejeitado ou alterações obrigatórias).

Caso a decisão indique correções obrigatórias, o texto reformulado será submetido à terceira e última rodada de avaliação. A Editoria Científica reserva-se o direito de recusar artigos cujas modificações não atendam às suas recomendações.

4.3 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.

4.4 Caso os avaliadores suspeitem de má conduta científica, devem comunicá-la à Editoria Executiva da Revista.

5 Agradecimentos

5.1 Organizações privadas ou governamentais que forneceram apoio ou financiamento para a pesquisa devem ser mencionadas de forma objetiva.

5.2 Os autores são responsáveis pelas menções a pessoas e instituições.

5.3 Essas informações devem ser registradas em documento suplementar no ato da submissão.

6 Diretrizes éticas

6.1 *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.

6.2 Não se admite o uso não referenciado de ideias, conceitos, análises, imagens e textos (ou fragmentos de textos) de outros.

6.3 *Deteção de plágio*: para verificar a originalidade, o trabalho será submetido ao *software* de deteção de plágio *Similarity Check*.

6.4 *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.

6.5 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.

- 6.6 Uma vez identificado plágio, superior a 30%, o autor ficará impedido de submeter novo artigo à Revista por um período de 24 meses.
- 6.7 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 07 abril de 2016.
- 6.8 *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.
- 6.9 *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 *on-line*, no caso de já publicado;
 - d) dar publicidade na Revista ao fato ocorrido, caso o artigo já tenha sido publicado.

APRESENTAÇÃO

ESTUDOS

Práticas de cura, saberes tradicionais e conhecimentos escolares: um estudo sobre uma comunidade rural de Minas Gerais (1940-1970)

Walquíria Miranda Rosa

Ana Maria de Oliveira Galvão

Vivências e memórias entre a Escola Monsenhor Lopes e a Comunidade Forte

Suzana Gomes Lopes

Alexandre Leite dos Santos Silva

Caroline Lucena de Sousa

Ensino médio público no passado e no presente: visões de docentes de distintas gerações do Distrito Federal

Wivian Weller

Cilene Vilarins Cardoso da Silva

Juventude e transição para o ensino médio: desafios e projetos de futuro

Elodia Honse Lebourg

Rosa Maria da Exaltação Coutrim

Luciano Campos da Silva

O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM

João Otacilio Libardoni dos Santos

Geysel Patrizzia Teixeira Sadim

Carlo Schmidt

Maria Almerinda de Souza Matos

Elementos fundamentais para o *design* de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática

Gisele Silva Araújo

Manoel Osmar Seabra Junior

A Lei de Cotas e o acesso à Universidade Federal de Alfnas por estudantes pertencentes a grupos sub-representados

Ronaldo André Lopes

Guilherme Henrique Gomes da Silva

Eric Batista Ferreira

Objetivos educacionais e avaliações em larga escala na trajetória da educação superior brasileira: Enem, Enade e a complexidade cognitiva na retenção do fluxo

Sammela Rejane de Jesus Andrade

Raquel Meister Ko Freitag

Representações sociais de graduandos em Educação Física sobre o meio ambiente e a relação homem, esporte e natureza

Felipe da Silva Triani

Anna Carolina Carvalho de Souza

Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior

Silvio de Cassio Costa Telles

Interpretação de gráficos de barras na educação de jovens e adultos

Izauriana Borges Lima

Ana Coêlho Vieira Selva

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

A colaboração em pesquisa como ferramenta metodológica para formação de professores/as na licenciatura: relato de experiência

Suzana Santos Libardi

Carmelita Maria Gomes

Ana Paula Sandes Araujo

Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Patrícia de Araujo Abucarma Stevanato

Elsa Midori Shimazaki

Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo

Carla Ariela Rios Vilaronga

Michele Oliveira da Silva

Ana Beatriz Momesso Franco

Gabriela Alias Rios

RESENHAS

Um livro de combate contra a barbárie na educação brasileira

Jonas Alves da Silva Junior

DIRETRIZES PARA AUTORES

VENDA PROIBIDA

CC BY

ISSN 0034718-3



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO