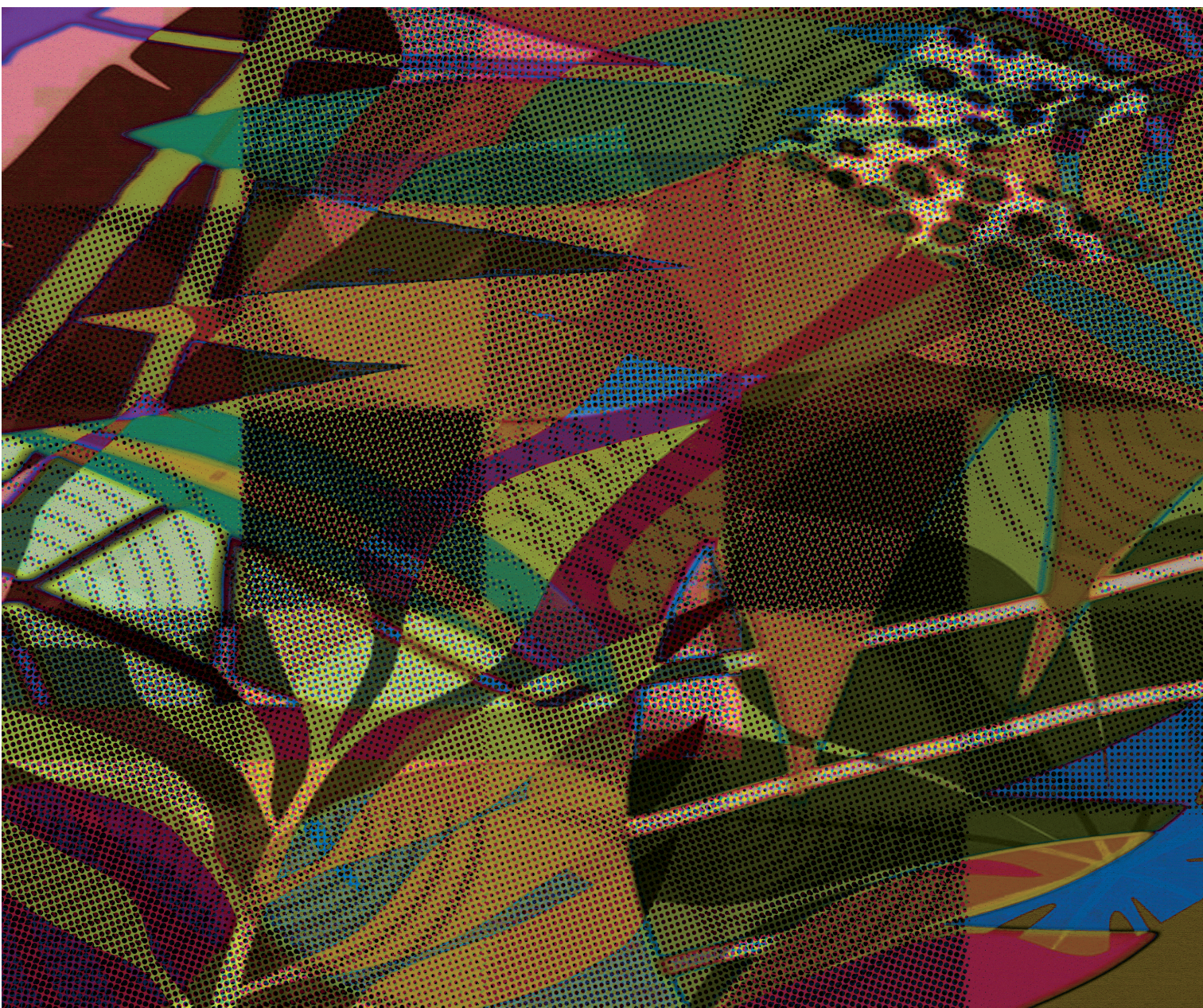


**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 102 número 261 maio/ago. 2021

RBEP

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



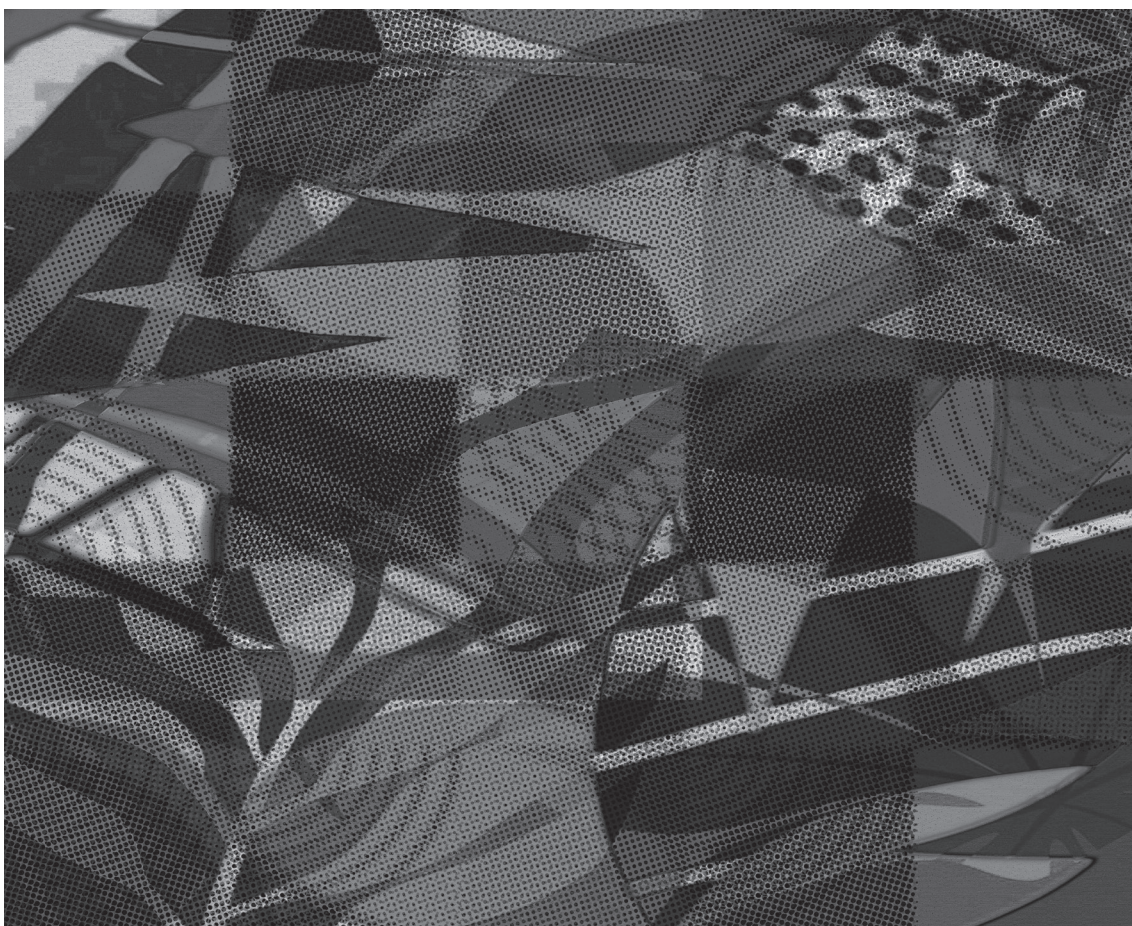
República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

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

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

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

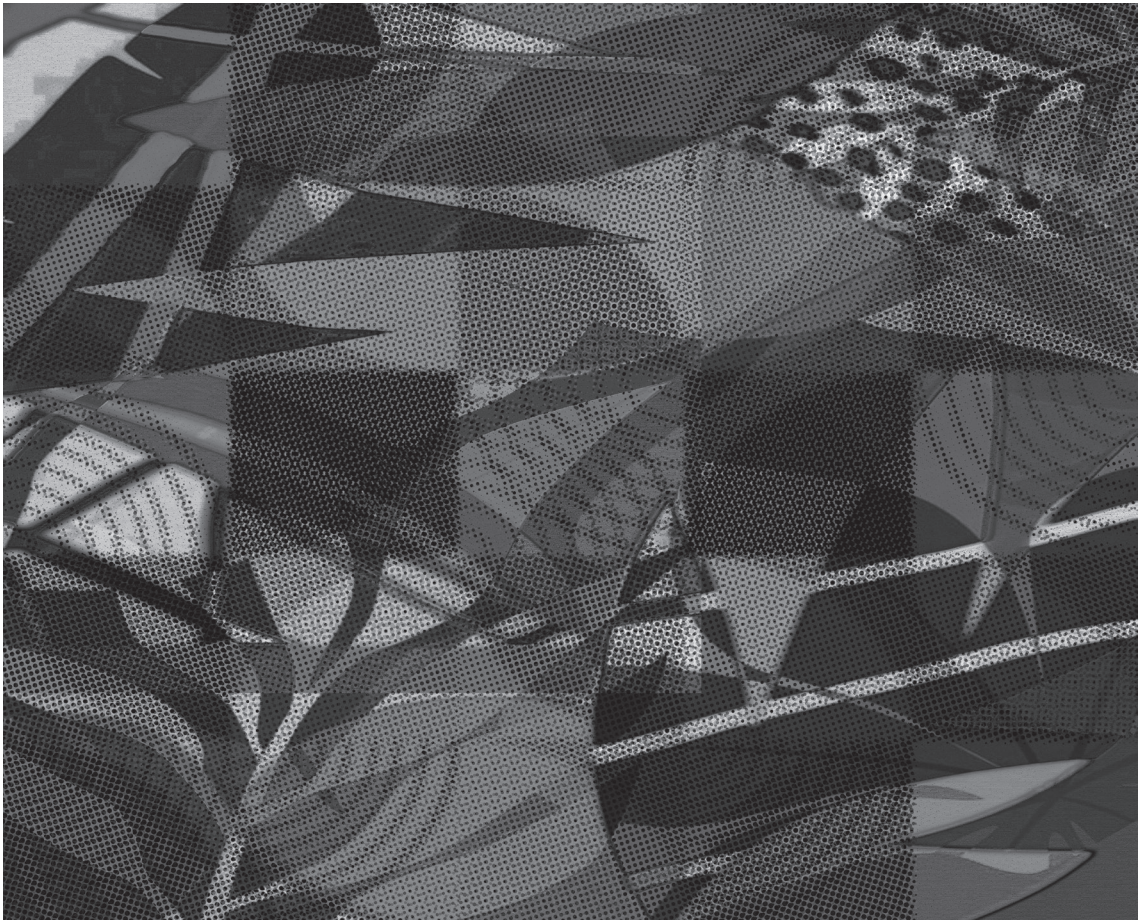
Internacional:

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 261 maio/ago. 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 (DIRED)

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
Sílvia Cordeiro Araújo – silvia.araujo@inep.gov.br
Tânia Maria Castro – tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza
Andréa Alcântara
Jair Santana Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Luciana De Camillis Postiglioni
Ricardo Cezar Blezer
Thaiza Carvalho

REVISÃO E TRADUÇÃO

Espanhol:

Jessyka Vásquez
Soledad Del Carmen Diaz Courbis

Inglês:

Carolina Martins
Walkíria de Moraes

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Lilian dos Santos Lopes
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 agosto 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,
p. 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.....	333
--------------------------	------------

Estudos

<i>A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?.....</i>	339
---	------------

Rosane Barreto Ramos dos Santos

Paulo Pires de Queiroz

<i>"Licenciatura em Educação Básica Intercultural": avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas</i>	357
---	------------

Laura Marcela Cubides Sanchez

Fabiana Soares Fernandes Leal

<i>Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.....</i>	376
---	------------

Thiago Leandro da Silva Dias

Rogério Santos Souza

<i>Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa.....</i>	398
---	------------

Samia Darcila Barros Maia

Lúcio Fernandes Ferreira

Cleverton José Farias de Souza

Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização 415
Anderson Gonçalves Costa
Eloisa Maia Vidal

Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras 437
Wagner Bandeira Andriola
Adriana Castro Araújo

Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores 465
Tatiane Cristina Possel Greter Schwingel
Maria Cristina Pansera de Araújo

Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química 486
Evellyn Priscila Nunes Martins
José Gonçalves Teixeira Júnior

Relatos de Experiência

Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira 503
Andressa Regiane Gesser

Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa 521
Paula Roberta Paschoal Boulitreau
José Batista de Barros
Adriana Letícia Torres da Rosa
Bárbara Cristina Oliveira Macedo

O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista 543
Núria Hanglei Cacete
Fabiola Alice dos Anjos Durães
Cleberon Henrique de Moura

Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência 564
Jainer Diogo Vieira Matos
Matias Noll
Cinthia Maria Felicio
Júlio César Ferreira

Diretrizes para Autores 583

Presentation333

Studies

*The complex human relationship in school environment: what can
indiscipline, curriculum and culture tell us?339*

Rosane Barreto Ramos dos Santos

Paulo Pires de Queiroz

*"Teaching Degree in Basic Intercultural Education": advancements,
challenges and potentialities in the higher education of indigenous
teachers 357*

Laura Marcela Cubides Sanchez

Fabiana Soares Fernandes Leal

*Weaving and subsidizing a children and youth's literary product for
the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture 376*

Thiago Leandro da Silva Dias

Rogério Santos Souza

*Teacher's perception and Developmental Coordination Disorder:
an integrative review study 398*

Samia Darcila Barros Maia

Lúcio Fernandes Ferreira

Clevertton José Farias de Souza

Escola Nota Dez Award in the state of Ceará: concession, adjustments and accountability.....415
Anderson Gonçalves Costa
Eloisa Maia Vidal

Evaluation of the impacts of the initiative Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras 437
Wagner Bandeira Andriola
Adriana Castro Araújo

Health education at school: knowledge, values and practices in teacher training..... 465
Tatiane Cristina Possel Greter Schwingel
Maria Cristina Pansera de Araújo

Analysis of the contributions of the General Didactics discipline for the formation of Chemistry teachers..... 486
Evellyn Priscila Nunes Martins
José Gonçalves Teixeira Júnior

Experience Reports

Literacy projects and their contributions to the expansion of local and global knowledge of Brazilian cultural diversity.....503
Andressa Regiane Gesser

Inclusion and accessibility at school: understanding visual impairment in Portuguese Language classes521
Paula Roberta Paschoal Boulitreau
José Batista de Barros
Adriana Letícia Torres da Rosa
Bárbara Cristina Oliveira Macedo

The milieu analysis as a methodological option for the initial training of Geography teachers: an experience report compiled in the historic cities of Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista..... 543
Núria Hanglei Cacete
Fabíola Alice dos Anjos Durães
Cleberon Henrique de Moura

Critical-reflective educational practice in environmental management and social responsibility: an experience report 564
Jainer Diogo Vieira Matos
Matias Noll
Cinthia Maria Felicio
Júlio César Ferreira

Instructions for Authors 583

Presentación333

Estudios

La compleja relación humana en el espacio escolar: ¿Qué nos tiene que revelar la indisciplina, el currículo y la cultura?339

Rosane Barreto Ramos dos Santos

Paulo Pires de Queiroz

"Licenciatura en Educación Básica Intercultural": avances, desafíos y potencialidades en la formación superior de profesores indígenas 357

Laura Marcela Cubides Sanchez

Fabiana Soares Fernandes Leal

Tejeduría y subsidios de un producto literario infantil y juvenil para la enseñanza de la historia y cultura africana y afrobrasileña 376

Thiago Leandro da Silva Dias

Rogério Santos Souza

Percepción de la enseñanza y el Trastorno del Desarrollo de la Coordinación (TDC): un estudio de revisión integradora 398

Samia Darcila Barros Maia

Lúcio Fernandes Ferreira

Cleverton José Farias de Souza

Premio Escola Nota Dez en el estado de Ceará: concesión, ajustes y rendición de cuentas..... 415
Anderson Gonçalves Costa
Eloisa Maia Vidal

Evaluación de los impactos del Programa de Apoyo a Planes de expansión y Restructuración de las Universidades Federales Brasileñas..... 437
Wagner Bandeira Andriola
Adriana Castro Araújo

Educación para la Salud en la escuela: conocimientos, valores y prácticas en la formación de profesores 465
Tatiane Cristina Possel Greter Schwingel
Maria Cristina Pansera de Araújo

Análisis de las contribuciones de la disciplina de Didáctica General a la formación de profesores de Química 486
Evellyn Priscila Nunes Martins
José Gonçalves Teixeira Júnior

Relatos de Experiencia

Proyectos de literacidad y sus contribuciones a la expansión de los conocimientos locales y globales sobre la diversidad cultural brasileña 503
Andressa Regiane Gesser

Inclusión y accesibilidad en la escuela: conociendo la discapacidad visual en las clases de portugués 521
Paula Roberta Paschoal Boulitreau
José Batista de Barros
Adriana Letícia Torres da Rosa
Bárbara Cristina Oliveira Macedo

El estudio del medio como una opción metodológica en la formación inicial de profesores de Geografía: un informe de experiencia en las ciudades históricas del Vale del Río Paraíba do Sul Paulista..... 543
Núria Hanglei Cacete
Fabíola Alice dos Anjos Durães
Cleberson Henrique de Moura

Práctica educativa crítico-reflexiva en gestión ambiental y responsabilidad social: un informe de experiencia 564
Jainer Diogo Vieira Matos
Matias Noll
Cinthia Maria Felicio
Júlio César Ferreira

Directrices para Autores 583

APRESENTAÇÃO

The logo for the journal RBEP, consisting of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, set against a solid black square background.

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.5064>

Prezados(as) leitores(as),

É com satisfação que apresentamos o número 261 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), publicado num momento distinto da pandemia de covid-19 no Brasil. Aos poucos, a tão esperada vacina está alcançando os professores em vários lugares do País, e as escolas vão sendo reabertas. Lentamente, mulheres, homens e crianças da comunidade escolar vão reencontrando-se e reapropriando-se da escola, carregados de muitas experiências e dúvidas a serem compartilhadas e processadas. Com máscaras e álcool em gel à mão, voltam para, persistentemente, realizarem a aventura cotidiana de esperar uma escola democrática que acolha a todas as pessoas na sua diversidade socioeconômica e cultural e promova o desenvolvimento integral dos indivíduos.

As pesquisas e experiências contempladas neste número da Revista são provas irrefutáveis da resiliência de educadores(as) e pesquisadores(as) interessados(as) em consolidar tal escola. São 12 artigos, a seguir referidos, escritos por 26 autores(as) de dez estados brasileiros, representando 13 instituições de ensino superior, de todas as regiões do País. Há oito artigos na seção Estudos e quatro em Relatos de Experiência. Os temas abordados são: diversidade cultural e inclusão na escola, políticas educacionais e formação de professores. O primeiro conjunto de artigos está organizado em torno do eixo diversidade cultural e inclusão na escola.

Abre o número 261 da RBEP o artigo "A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?", de Rosane Barreto Ramos dos Santos (Instituto Oswaldo Cruz/

Fiocruz) e Paulo Pires de Queiroz (Universidade Federal Fluminense – UFF). Os autores apresentam resultados de pesquisa qualitativa-descritiva realizada em duas escolas da cidade de Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), em que foram abordados os temas indisciplina, currículo e cultura no cotidiano da escola básica e as relações desenvolvidas entre docentes e discentes. Concluem que há necessidade de construção de diálogos interculturais por meio de práticas curriculares flexíveis e plurais que viabilizem construções pedagógicas de reconhecimento e valorização dos diferentes sujeitos em suas origens étnico-histórico-culturais. Essa construção de diálogos dirimiria situações de conflito, contribuindo, então, para um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

Laura Marcela Cubides Sanchez e Fabiana Soares Fernandes Leal, da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), em “Licenciatura em educação básica intercultural: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas”, problematizam o tema da participação social e intelectual dos povos indígenas na educação superior. Apresentam uma análise da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (Unir), em que, tomando-se por base o conceito de interculturalidade crítica, documentos legislativos e institucionais do curso foram revisados. Constatam que há avanços e limites institucionais para a garantia da inclusão e da democratização na educação superior.

O terceiro artigo, “Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira”, é escrito por Thiago Leandro da Silva Dias e Rogério Santos Souza, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB). Analisam a recepção do conto “O terreiro de vovó Estela, nosso pedacinho de África” por um grupo de professores(as), escritores(as) e pesquisadores(as). O conto foi validado por esse grupo, o que, para os autores, significa a disponibilização de material relevante para a implementação da educação das relações étnico-raciais e do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em consonância com a Lei nº 10.639/03.

Na sequência, temos o texto de Samia Darcila Barros Maia, Lúcio Fernandes Ferreira e Cleverton José Farias de Souza, da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), intitulado “Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa”. Os autores fazem uma revisão integrativa de estudos acadêmicos sobre TDC publicados entre 1999 e 2019, com o objetivo de verificar a existência de análises a respeito da percepção docente sobre alunos com TDC. Como resultado, constatam a sua inexistência nos estudos sobre TDC realizados no Brasil. Consideram que a percepção do docente sobre os alunos e suas dificuldades é fundamental, pois permite a promoção de estratégias que os auxiliem a lidar com os problemas que enfrentam na escola. Concluem, portanto, ser necessário um investimento em estudos sobre o tema.

A seguir, temos dois artigos que abordam pesquisas no campo das políticas educacionais. O primeiro, “Prêmio Escola Nota Dez no estado do

Ceará: concessão, ajustes e responsabilização”, de Anderson Gonçalves Costa, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e Eloisa Maia Vidal, da Universidade Estadual do Ceará (Uece), problematiza os efeitos das políticas de *accountability* educacional, tomando como objeto de estudo o Prêmio Escola Nota Dez, uma iniciativa do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), coordenado pelo governo estadual do Ceará. Foram analisados, com uso de estatística descritiva, documentos legais e normativos referentes ao Prêmio, como leis, decretos, manuais de operação e dados sobre escolas e recursos financeiros, para o período 2008-2018. Os resultados mostram que o Prêmio limita o número de escolas participantes, permite que uma mesma escola ganhe sucessivas vezes e favorece os municípios com redes escolares pequenas. Caracteriza-se como uma política de *accountability high stake* pelas regras estabelecidas para concessão aos beneficiários, envolvendo recursos financeiros, e parece também induzir expressivo reordenamento das redes escolares municipais, que reduziram a quantidade de escolas ofertantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Wagner Bandeira Andriola e Adriana Castro Araújo, da Universidade Federal do Ceará (UFC), em “Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni)”, apresentam estudo sobre os impactos decorrentes da implementação do Reuni na UFC. Os resultados da pesquisa indicaram diferenças significativas nos valores médios referentes à titulação dos docentes, à expansão do acervo bibliográfico e à qualidade da graduação e da pós-graduação entre o período anterior (2003 a 2008) e o posterior (2010 a 2016) à implementação do Reuni. Com base nesses resultados, concluem que o Reuni teve impactos positivos na UFC.

Na sequência, apresentamos dois estudos sobre formação de professores. Tatiane Cristina Possel Greter Schwingel e Maria Cristina Pansera de Araújo, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), em “Educação em saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores”, analisam a abordagem do tema na produção acadêmica: em artigos científicos, teses e dissertações indexados na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil, e da Universidade do Minho, Portugal, entre os anos de 2014 e 2019. Como resultados, apontam que os conhecimentos, valores e práticas se entrelaçam no processo de empoderamento do sujeito no que diz respeito à sua educação em saúde, indicando que o cuidado de si e a promoção da vida saudável e da prevenção de doenças não acontecem de maneira individual, fragmentada ou simplesmente prescritiva. No entanto, alertam que tal articulação ainda é limitada nas matrizes curriculares das escolas.

Ainda situado no campo da formação de professores e encerrando a seção de estudos, temos o artigo “Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química”, de Evelyn Priscila Nunes Martins e José Gonçalves Teixeira Júnior, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os autores investigam as concepções de 16 futuros professores que estavam, à época da pesquisa, em diferentes

períodos do curso de licenciatura, de 2 professores que ministram disciplinas relacionadas ao ensino de Química e de outros 2 que ministram a disciplina Didática Geral para turmas de Química em uma instituição de ensino superior. Os achados da pesquisa reforçam a importância da Didática Geral para a formação inicial docente, pois a disciplina contempla tanto aspectos técnicos como teóricos, promovendo a realização de uma prática de ensino crítico-reflexiva.

A seção Relatos de Experiência conta com quatro artigos. O primeiro trata de diversidade cultural na escola, o segundo aborda inclusão e acessibilidade e os dois últimos situam-se no campo da formação de professores.

Abrindo a seção, temos o texto de Andressa Regiane Gesser, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulado “Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira”. A autora apresenta e analisa um projeto de letramento voltado à ampliação do conhecimento relacionado à diversidade cultural brasileira no que se refere a alimentação, costumes, vestimentas, tradições, danças e estilos musicais. O projeto foi desenvolvido em uma escola pública da região do Vale do Itajaí (SC), em parceria com o subprojeto Letras-Português do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) — de uma universidade comunitária. A análise das atividades, feitas na perspectiva dos (Novos) Estudos do Letramento (New Literacy Studies), apontou que elas contribuíram para a ampliação das práticas de letramento relacionadas à cultura brasileira em nível local e global.

A seguir, temos “Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa”, de Paula Roberta Paschoal Boulitreau, José Batista de Barros, Adriana Letícia Torres da Rosa e Bárbara Cristina Oliveira Macedo, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O trabalho consiste na análise de uma experiência de estágio de estudantes do curso de licenciatura em Letras, no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa de uma turma de 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública de educação básica, inserida em uma universidade pública de Pernambuco, envolvendo a temática da inclusão e da acessibilidade na escola. Para a análise da experiência, os autores se apoiaram nas teorizações de Mantoan (2003), Voloschínov (2017), Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Para os autores, por meio do projeto de ensino-aprendizagem desenvolvido, ao entrevistarem uma pessoa com deficiência visual, os estudantes reconheceram o funcionamento social e as características textuais da entrevista. Além disso, compreenderam que acessibilidade é um direito que, quando garantido, promove autonomia e participação cidadã.

Na sequência, apresentamos o artigo de Núria Hanglei Cacete, Fabíola Alice dos Anjos Durães e Cleberson Henrique de Moura, da Universidade de São Paulo (USP), intitulado “O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores(as) de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista”. A experiência

analisada é de um curso de formação inicial de professores(as) cujo objetivo era exercitar a autonomia na interpretação da realidade por meio de estratégias didáticas e metodológicas para orientar, instrumentalizar e qualificar a ação de futuros(as) professores(as) de Geografia. O estudo do meio no Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista é desenvolvido desde 2004 na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia II, ministrada na Universidade de São Paulo (USP). As atividades são ancoradas e desenvolvidas com base no referencial teórico e metodológico do estudo do meio e no protagonismo estudantil. Os autores consideram que a experiência possibilitou aos(às) estudantes se apropriarem de uma aprendizagem significativa propiciada pela liberdade na elaboração de projetos, pelo uso de uma metodologia ativa com produções autorais e pela utilização de novas mídias. Além disso, constataram que houve um grande comprometimento e envolvimento dos(as) licenciandos(as) com o estudo do meio realizado, o que, segundo os autores, evidencia a sua importância na construção de saberes e práticas para a formação inicial de professores(as) engajados(as) com o processo de ensino e aprendizagem crítico.

Fechando o número 261 da RBEP, apresentamos o artigo “Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência”, de Jainer Diogo Vieira Matos, da Universidade Federal de Catalão (UFCat), e de Matias Noll, Cinthia Maria Felício e Júlio César Ferreira, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Os autores descrevem e analisam uma prática educativa cujo objetivo era desenvolver nos alunos uma perspectiva crítico-reflexiva sobre os impactos das atividades de extração mineral na cidade de Catalão (Goiás) e mensurar se houve desenvolvimento de aprendizagem significativa durante a prática. A sustentação teórica da prática foi embasada em metodologias ativas de aprendizagem (MAA) e na utilização de mapas conceituais, criados a partir da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Ao final, comparando-se os mapas conceituais produzidos pelos alunos, foram encontradas evidências de que a prática educativa gerou aprendizagem significativa nos educandos, reforçando o potencial do uso das MAA em cursos profissionalizantes.

Na certeza de que as reflexões trazidas pelos autores e autoras contribuem com nosso esperar a educação, desejamos a todos(as) uma proveitosa e prazerosa 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.

A complexa relação humana no espaço escolar: o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?

Rosane Barreto Ramos dos Santos^{I,II}

Paulo Pires de Queiroz^{III,IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4619>

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa-descritiva, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense, de acordo com o parecer consubstanciado nº 2.112.310, realizada em duas escolas da cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, que trazia como objetivos identificar as impressões de professores e alunos sobre indisciplina discente e cultura no espaço escolar, bem como observar os atos indisciplinados e analisar a importância de diálogos interculturais na diminuição de conflitos. Utilizando como referencial teórico Barreto (2018), Caldeira (2007), Silva (2020), Freire (2016), Tardif (2014), Candau (2012) e Walsh (2009), foram abordados os eixos indisciplina, currículo e cultura no cotidiano da escola básica e as relações desenvolvidas entre docentes e discentes. Como instrumentos foram empregados observação de campo, análise documental e entrevista semiestruturada com 6 professores e 20 alunos dos 7º e 9º anos do ensino fundamental, envolvidos em situação de conflito e indisciplina nas práticas de sala de aula. A triangulação dos dados obtidos ao longo da empiria revelou a necessidade de serem construídos diálogos interculturais por meio de práticas curriculares flexíveis e plurais que viabilizem construções pedagógicas de reconhecimento e valorização

^I Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <rosanebarretorj@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-3188-908X>>.

^{II} Mestra em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <ppqueiroz@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-0609-6424>>.

^{IV} Doutor em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University, San Rafael, California, United States – Título reconhecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

dos diferentes sujeitos em suas origens étnico-histórico-culturais, dirimindo situações de conflito e contribuindo, assim, para um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

Palavras-chave: diálogo; escola básica; interculturalidade.

Abstract

The complex human relationship in school environment: what can indiscipline, curriculum and culture tell us?

This article results from a qualitative-descriptive research. It was authorized by the Committee of Ethics in Research from the Fluminense Federal University, in accordance with the document parecer consubstanciado nº 2.112.310. The research was carried out in two schools in the city of Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, aiming to identify teachers and students' perceptions about student indiscipline and culture in school. It also intended to observe acts of indiscipline and to analyze how intercultural dialogues act to reduce conflicts. Using Barreto (2018), Caldeira (2007), Silva (2020), Freire (2016), Tardif (2014), Candau (2012), Walsh (2009), as a theoretical reference, the axes indiscipline, curriculum and culture were addressed in the daily life of the basic school and the relationships developed between teachers and students. As instruments, it was used field observation, document analysis and semi-structured interviews with six teachers and twenty students from the 7th and 9th years of elementary school, involved in conflict and indiscipline in classroom practices. The triangulation of the data obtained throughout the empiry revealed intercultural dialogues must be built through flexible and plural curricular practices that enable pedagogical constructions of recognition and appreciation of the different subjects in their ethnic-historical-cultural origins, resolving situations of conflict, thus contributing to a successful teaching-learning process.

Keywords: basic school; dialogue; interculturality.

Resumen

La compleja relación humana en el espacio escolar: ¿qué nos tiene que revelar la indisciplina, el currículo y la cultura?

Este artículo es el resultado de una investigación cualitativo-descriptiva, autorizada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidade Federal Fluminense, de acuerdo con dictamen consubstanciado n.º 2.112.310, realizada en dos escuelas de la ciudad de Nova Iguaçu,

estado de Río de Janeiro, y tuvo como objetivo identificar las impresiones de profesores y estudiantes sobre la indisciplina y cultura estudiantil en el espacio escolar, así como observar los actos indisciplinarios y analizar la importancia de los diálogos interculturales en la reducción de conflictos. Utilizando Barreto (2018), Caldeira (2007), Silva (2020), Freire (2016), Tardif (2014), Candau (2012), Walsh (2009) como referencia teórica, se abordaron los ejes de indisciplina, currículo y cultura en el cotidiano de la escuela básica y las relaciones que se desarrollan entre docentes y alumnos. Como instrumentos se utilizaron: observación de campo, análisis documental y entrevista semiestructurada a seis docentes y veinte alumnos de los 7º y 9º años de primaria involucrados en situaciones de conflicto e indisciplina en las prácticas de aula. La triangulación de los datos obtenidos durante la investigación reveló la necesidad de construir diálogos interculturales por medio de prácticas curriculares flexibles y plurales que hagan factibles construcciones pedagógicas de reconocimiento y valoración de los diferentes sujetos en sus orígenes étnico-histórico-culturales, resolviendo situaciones de conflicto, contribuyendo, así, a un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso.

Palabras clave: diálogo; escuela básica; interculturalidad.

Introdução

Refletir acerca dos problemas relacionados à indisciplina e aos aspectos culturais dos alunos sob o prisma de como se constroem os processos educativos dentro do espaço escolar é questão que inquieta educadores rumo a uma ressignificação das bases nas quais o ensino se encontra alicerçado. Sociedade em movimento, histórias e origens plurais, convergindo ou divergindo em meio às práticas pedagógicas e curriculares, direcionam-nos a redefinir nossos olhares sobre as diversidades culturais presentes no cotidiano da escola básica, encaminhando-nos a compreender indisciplina e diversidade humana como algo que não se encerra em si, mas, é cercado de significados.

A pesquisa, aprovada sob o parecer consubstanciado nº 2.112.310 do Comitê de Ética em Pesquisa, foi desenvolvida em duas escolas da rede pública de ensino da cidade de Nova Iguaçu, localizada no estado do Rio de Janeiro, sendo selecionados três professores e dez alunos de cada escola, envolvidos diretamente em situações de indisciplina ou de conflito no espaço escolar, com base na metodologia qualitativa-descritiva de Minayo (2016). Foram desenhados os seguintes objetivos: identificar as impressões de professores e alunos sobre indisciplina discente e cultura no espaço escolar, observar os atos indisciplinados e analisar a importância de diálogos interculturais na diminuição de conflitos. Norteados os objetivos, trouxemos como questionamento: "Como compreender as relações entre a indisciplina discente e a diversidade cultural no espaço escolar para contribuir com

um ensino mais democrático?”. Para discutir os resultados, aplicou-se a triangulação de dados de Triviños (2007), composta pelo referencial teórico, pela análise documental, pelas entrevistas semiestruturadas e pela observação de campo, configurando-se como os instrumentos que possibilitaram os achados da pesquisa em profundidade e extensão.

Os questionamentos permanecem os mesmos: Por que o aluno não considera a sala de aula atrativa? Será a indisciplina um problema social, cultural? Como discutir identidade e diferença entre alunos e professores, conscientizando e desconstruindo pré-conceitos? Em que práticas curriculares diversificadas podem contribuir? Qual o papel do docente em meio a esse desafio? Essas são algumas perguntas comumente utilizadas e exaustivamente repetidas pelos docentes, mas que ainda carecem de respostas que convirjam em ações modificadoras e flexibilizadoras de teorias e práticas educativas.

Buscando responder a esses questionamentos desafiadores, a relação existente entre a indisciplina discente e o não reconhecimento da diversidade cultural baseou a investigação que alicerçava em seus aspectos monoculturais ou interculturais a condução para que a aprendizagem acontecesse, mantendo a passividade do papel discente ou permitindo que o aluno construísse ativamente suas maneiras de aprender.

Indisciplina discente e suas nuances

Os atos de ensinar e aprender se constroem mutuamente e concomitantemente entre professores e alunos. É uma relação na qual “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2016, p. 25). Para que esse pressuposto se efetive na prática de sala de aula, precisa estar vinculado a elos de pertença e significado que levem os indivíduos a construir pontes (Vasconcellos, 2006), aproximando quem eu sou, quem o outro representa e como podemos percorrer esse caminho, sem que as diferenças sejam enxergadas como empecilho ao longo do trajeto. A transitoriedade e a oportunidade de conhecer nos permitem sair de nossa zona de conforto, oportunizam que o caminhar seja contínuo. É o *estar sendo* e a *inconclusão* do ser humano de Freire (2016) que possibilitam essa travessia constante e ininterrupta.

Segundo Barreto (2018), Caldeira (2007) e Vasconcellos (2006), quando o estreitamento desses laços é interrompido, a vivência da escola passa a se constituir ou de forma negativa ou como um sinal de que mudanças são necessárias. As conjunturas envolvendo o sistema educacional, o fazer pedagógico distante da realidade dos alunos, as teorias predominantemente monoculturais, ou quaisquer outros agravantes que configuram situações destoantes na escola, podem ser consequências ou causas da indisciplina discente. Além disso, quando alguns fatores não são levados em consideração em sala de aula, como a história de vida dos alunos, suas origens, suas vivências sociais e culturais conflitantes com a proposta curricular homogeneizante, também podem ser facilitadores de conflitos e indisciplina (Caldeira, 2007).

Portanto, refletir sobre as situações que envolvem a indisciplina pode variar de acordo com a proposta da instituição educacional na qual o aluno está inserido e a concepção dos docentes acerca do tema. Da estigmatização da indisciplina como distúrbios comportamentais em si até as percepções plurais sobre os contextos dos alunos, os atos indisciplinados podem orientar educadores a refletirem sobre suas práticas e as condições em que determinado comportamento inadequado se manifesta (Barreto, 2018).

Alunos desinteressados cumprindo conteúdos programáticos excessivos, professores que se desdobram para alcançar currículos extensos que precisam ser concluídos de acordo com a burocracia do sistema educacional, levando-os à pouca reflexão sobre as teorias a serem ensinadas, transformam o ato dinâmico e curioso do ensino em mecanicismo e produtivismo. Não é de se espantar que o que convirja desse cenário seja insatisfação e indisciplina discente e desânimo docente. O professor está lá, os conteúdos são cumpridos, mas qual é a qualidade em que o trabalho se constrói? Quais espaços prazerosos de trocas são estabelecidos? Nesse cenário, a educação se esvai de sentido e pertença e os protagonistas desse processo se distanciam da valorização do papel de cada um.

Soma-se a esse panorama um espaço infraestrutural desfavorável, insuficiente para acomodar alunos e professores de forma confortável. Se refletirmos sobre como uma sala de aula está preparada para recebê-los, concluiremos que, na grande maioria dos estabelecimentos de ensino, o espaço físico não se apresenta convidativo ao aprendizado. São problemas com ventilação, iluminação e carteiras, entre outros que dificultam formas plurais de aprender e ensinar (Barreto, 2018).

Como observamos, tomar a indisciplina discente somente pelo que os estereótipos a reduzem não contemplaria as diversas vertentes subjetivas intrincadas nas relações humanas, emocionais, culturais e das práticas de ensino que envolvem as ações de ensinar e aprender. Pensar escola não se resume a conteúdos e aprovação. É mais do que isso. É perceber como os sujeitos se comportam diante de cada situação (Vasconcellos, 2006); é não confundir aprendizagem com produtividade em larga escala; é considerar o aluno único em suas vivências, respeitando seus tempos e momentos de aprendizagem; é incentivar os professores em suas potências criativas; é compreender o espaço escolar como um organismo vivo e pulsante e, por isso, considerar a relevância da escola na emancipação de sujeitos pensantes e críticos da sociedade que os cerca.

Práticas curriculares e seus desdobramentos

Práticas curriculares e seus consequentes conteúdos respaldam contextos e ações que podem ou reproduzir o discurso monocultural da classe dominante ou produzir ações e reflexões interculturais, fomentando a percepção das diferentes identidades dos alunos, não só na esfera escolar como em toda sociedade. A maneira como os sistemas educacionais tratam e os professores compreendem e executam o currículo revela os objetivos de aprendizagem que pretendem desenvolver em seus alunos.

O currículo deixou de se restringir às técnicas, aos procedimentos, ao *como* fazer e ensinar conteúdos. Ele expressa relações de poder dentro do espaço escolar e é reflexo da sociedade, do conhecimento e das políticas que cercam os objetivos da aprendizagem. A quem interessa que os alunos aprendam? Quem seleciona aquilo que deve ser ensinado? Que posição ocupam professores e alunos nesse processo? Em quais bases se encontram fundamentados os conteúdos? Sendo homogêneo ou heterogêneo, tradicional ou crítico e emancipatório, o currículo é carregado de ideologias e sinaliza o tipo de educação e a intencionalidade por trás do discurso escolar (Silva, 2020; Moreira, 2012). É por meio de planos de curso e de aula, conteúdos, estratégias, diretrizes e aplicabilidades que as finalidades implícitas ou explícitas do currículo se revelam.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Tadeu; Moreira, 2013, p. 13-14).

Dentro do contexto escolar atual, de prevalência ideológica tradicional e sustentada pela classe social dominante, Silva (2020, p. 32) adverte que:

[...] a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Configura-se como desafio identificar no sistema educacional como os processos ideológicos são delineados, para, partindo-se dessa análise, serem elaborados currículos diversificados, flexibilizando planos de ensino, materiais didáticos e conteúdos, extraíndo, em consonância com a classe em que leciona, uma singularidade estratégica que contemple os alunos, coletando desse emaranhado complexo a *boniteza* de Freire (2016) sobre o ato de aprender e ensinar. Passa a se tratar de uma experiência na qual as relações não submetem os sujeitos, mas são representadas por pontes (Vasconcellos, 2006) atravessadas em um movimento contínuo de cooperação, em que sempre há o que aprender e sempre há o que se ensinar. E nessas:

[...] condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. [...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. (Freire, 2016, p. 28).

Conscientizar sobre a *boniteza* da singularidade que constitui cada ser humano requer prezar não somente pela diversidade de identidades dos discentes, mas também pela dos docentes, em suas origens, histórias e

culturas (Tardif, 2014), além da relevância de sua função social e profissional junto aos alunos, elaborando as estratégias de planejamento mais adequadas à realidade de sua classe, cujos conteúdos e currículos devem estar imbuídos de práticas dialógicas com e sobre as diferenças – Candau (2008), Moreira (2012) e Freire (2016) –, integrando relações flexíveis entre teorias e práticas educativas.

Convidar os alunos a se envolverem em seu próprio processo de ensino-aprendizagem, ressignificando a pertença desses atores em sala de aula e protagonizando sua participação, pode contribuir para a diminuição de situações de conflito e indisciplina (Barreto, 2018), pois seu foco e sua energia estarão direcionados para a construção de seu próprio conhecimento, em que currículo, conteúdo e materiais didáticos não serão estranhos à sua identidade. Em consonância, há a oportunidade de se estabelecerem mudanças, utilizando a própria crítica ao que está sendo apresentado homogeneamente como verdade, como fonte de (re) conhecimento e luta. É um trabalho que se realiza em conjunto, no qual há reciprocidade entre ensinar e aprender de alunos e professores.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. (Freire, 2016, p. 25).

É necessário, portanto, que a escola seja fomentadora de reencontros dos indivíduos consigo mesmos, (re)pensando práticas curriculares e docentes, conteúdos, materiais didáticos e, principalmente, olhando o aluno não como um produto, mas como um sujeito em construção. A escola é responsável nesse processo, uma vez que assume uma educação integral, cidadã, crítica e emancipatória dos sujeitos.

Interculturalidade na escola: um diálogo possível

Pensar interculturalmente a educação é retirar o aluno do seu anonimato educacional; é distinguir no ato indisciplinar a inquietação pela falta de reconhecimento de sua identidade e o sentimento de pertencimento a esse espaço (Barreto, 2018); é permitir que mediante o diálogo crítico, possível pelo viés que a interculturalidade propõe, os sujeitos se reconheçam como partes ativas e protagonistas do processo educacional, revertendo indisciplina em reconhecimento das identidades plurais e das diferenças que enriquecem social, educacional e culturalmente cada indivíduo.

Portanto, pensar em educação em termos de identidade e diferença é preocupar-se, primeiramente, com as bases nas quais o aprendizado se encontra alicerçado, pois, assim como o currículo é território ideológico de poder, também se constitui a cultura. E uma vez que a educação não é neutra, nem desculturalizada (Candau, 2008, 2012; Moreira, 2012; Freire, 2016; Santos, 2016), mas repleta de sentidos e intenções, compete indagarmos a *quem* ou a *que* interessa determinado tipo de aprendizagem,

que de acordo com os conceitos predominantemente monoculturais da/na escola invisibilizam os sujeitos.

A indisciplina, de antagonista, pode passar a desempenhar um papel de protagonismo rumo às modificações estruturais de valorização das diferenças. Pode indicar que os processos educacionais não caminham em direção à subjetividade, convidando-nos a repensar quem é o sujeito histórico e cultural que a escola recebe e em quais pressupostos ela trabalha diferenças que não inferiorizem nem igualdades que homogeneizem os sujeitos (Santos, 2016).

[...] Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. [...] Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a *produção* de identidade e da diferença? Quais implicações políticas de conceitos como diferença, identidade, diversidade, alteridade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (Silva, 2014, p. 73-74).

Tais indagações podem ser mais claramente contextualizadas à luz do monoculturalismo e da interculturalidade, pois os elementos culturais, políticos e sociais presentes em cada uma das abordagens justificam e respaldam determinados atos de aprender e ensinar que acontecem nos cotidianos das práticas e condizem com muitas das situações de indisciplina enfrentadas pelas escolas. Portanto, é primordial saber se a instituição de ensino mantém uma aproximação monocultural, com currículos subordinados aos interesses de manipulação dos grupos dominantes (Silva, 2020) traduzidos em conteúdos de manutenção do *status quo*, ou assume uma pedagogia crítica, revelando os potenciais dos alunos, rompendo com a linha abissal (Santos, 2010), possibilitando um movimento crítico de emancipação, em que as histórias das páginas dos livros didáticos daltonicamente culturais (Cortês; Stoer, 1999) ganham diferentes cores e formas, propiciando que muitos se descubram e se reconheçam.

Nesse cenário, professores são desafiados a desconstruírem práticas monoculturais enraizadas em um fazer pedagógico unilateral, que ideologicamente faz os alunos praticarem papéis subordinados (Silva, 2020). Segundo Barreto (2018), Tardif (2014) e Candau (2008), abrindo-se espaços para diálogos e um fazer pedagógico que inclua os diferentes personagens que se encontram na sala de aula, os alunos terão a chance de desenvolver a criticidade e fazer aprendizagens *outras* (Walsh, 2009), configurando uma educação de qualidade que

[...] incentiva um processo contínuo de interação e de inovação, centrado na criatividade dos professores e das escolas e na sua capacidade para, constante e coletivamente, definir, avaliar e retificar o processo pedagógico. Qualidade resultaria, então, de transação, de cooperação, de reflexão, de um debate constante entre os diversos atores e grupos sociais interessados nos distintos aspectos do fenômeno educativo (Moreira, 2012, p. 182).

A interculturalidade responde aos anseios por uma proposta educacional igualitária e diferenciada, por questionamentos construídos de maneira sadia entre os alunos e seus professores, estimulando as trocas de experiência de vida e de aprendizagem que ultrapassam os pressupostos monoculturais, configurando-se como alternativa que respalde práticas docentes plurais, utilizando tempos de aprendizagem, momentos de partilha e de reconhecimento de si e dos demais. Lutas deixam de ser teorias daltônicas e abrem-se para as cores dos diferentes sujeitos, refletindo condição e posição social, papel do aluno, do professor e do aprendiz.

A interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença. [...] a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica *conhece* esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um *outro* conhecimento (Walsh, 2019, p. 15-16).

Porém, segundo Walsh (2009), há de se ter cuidado com o tipo de interculturalidade prevista nas ações educativas, que por diversas vezes são utilizadas pela escola, sem o devido conhecimento de suas nuances. Walsh (2009) destaca dois tipos de interculturalidade, uma intitulada *funcional* e outra *crítica*. A interculturalidade funcional serve aos interesses da classe dominante, pois causa a *falsa* sensação de respeito à diversidade, mas na verdade continua agindo de acordo com a lógica de poder eurocêntrica, “[...] para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, [...] agora *incluindo* os grupos historicamente excluídos” (Walsh, 2009, p. 16). Ainda, conforme Walsh (2009) e Santos (2010, 2016), essa é uma forma de controle dos considerados *subgrupos*, sendo também uma forma de exclusão dos alunos em sua aprendizagem, pois, na exigência do cumprimento do currículo, não *sobra* tempo para outras formas de intervenção, propícias a um debate aprofundado sobre suas origens e condições sociais.

A interculturalidade denominada crítica, de acordo com Walsh (2009), aponta a educação como lugar de luta, enfrentamento reflexivo, construção coletiva de conhecimentos, traz uma postura horizontalizada no processo de aprender e ensinar, pensando criticamente no que a identidade representa dentro do contexto de dominação da classe hegemônica. Dessa forma, suscita o papel e o lugar do aluno no mundo, uma vez que “parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 21).

Nessa direção, somos impulsionados e desafiados a compreender as variáveis que promovem ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem, como é o caso da indisciplina e da ausência de diálogos sobre/com as diferenças. Ouvir o aluno, compreender o contexto da escola, implementar novas dinâmicas nas práticas docentes que criem mecanismos *outros* de aprendizagem, passando os sujeitos da objetividade dos estudos

monoculturais para a subjetividade crítica e emancipatória que trabalhe igualdade e diferença, reflete os sentimentos de alunos e professores ao longo do percurso escolar.

Vemos que o modelo monocultural de escolarização está para a indisciplina assim como a indisciplina está para o monoculturalismo e o não reconhecimento da diversidade cultural, homogeneizando igualdade e diferença, estereotipando aprendizagens e desconsiderando a variedade de sentidos e experiências que a relevância da palavra igualdade pode carregar (Candau, 2012).

A mudança para uma direção intercultural deve considerar a importância do docente na construção dos princípios democráticos. O professor precisa estar disposto à mudança, sabendo que o pensar e o agir diversamente vão exigir dele um pouco mais de esforço e de conhecimentos sobre diferentes práticas educativas oportunizadas por um currículo que estimule a heterogeneidade em suas teorias e ações pedagógicas e valorize as identidades dos indivíduos.

Metodologia

Para contextualizar a dinâmica de indisciplina, currículo e cultura no espaço escolar, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa-descritiva para auxiliar a compreensão dos sujeitos envolvidos na investigação em suas relações sociais, culturais e educativas em suas diversas interpretações, valores e atitudes que se desdobram nos espaços escolares e em suas capacidades de elaborar conhecimentos e produzir práticas para intervir nos problemas que identificam.

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, inter-relações com os colegas de trabalho (Minayo, 2016, p. 57).

A pesquisa foi iniciada após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense sob o parecer consubstanciado nº 2.112.310 e trouxe como objetivos: identificar as impressões de professores e alunos sobre indisciplina discente e cultura no espaço escolar, observar os atos disciplinares e analisar a importância de diálogos interculturais na diminuição de conflitos. Alicerçando esse movimento, a triangulação de dados, norteada pela fundamentação teórica da pesquisa, adicionada à sua empiria (observação de campo e entrevistas realizadas com os professores e alunos) e às análises dos documentos das escolas observadas sistematicamente, compôs uma análise ampla dos dados em profundidade e extensão, pois, diante da proporção de elementos que ocorreram concomitantemente, seria:

[...] impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (Triviños, 2007, p. 38).

Vivenciando tempos, espaços e ações em duas escolas públicas municipais da cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, situada em uma zona periférica conhecida como Baixada Fluminense, foi possível desenvolver a pesquisa qualitativa-descritiva que apresentava a problemática “Como compreender as relações entre a indisciplina discente e a diversidade cultural no espaço escolar para contribuir com um ensino mais democrático?”, trazendo como hipótese que o não reconhecimento da diversidade étnico-histórico-cultural presente nos bancos escolares pode estar intrinsecamente relacionado com a indisciplina discente e seus desdobramentos.

Para compor os sujeitos da empiria, inicialmente, foram selecionados 5 professores e 15 alunos de cada escola investigada. A participação dos estudantes foi autorizada mediante a assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) por seus responsáveis e a assinatura do Termo de assentimento livre e esclarecido (Tale) pelos alunos antes do início de cada entrevista, além do TCLE para os professores participantes da empiria. O total de 6 docentes e 20 discentes fazia parte dos 7º e 9º anos do ensino fundamental, e eles foram observados por oito meses, em momentos na sala de aula e extraclasse. Os professores selecionados estavam diretamente envolvidos e eram atingidos pelos conflitos e comportamentos dos alunos; já os alunos eram os causadores dos distúrbios verificados. A escolha ocorreu após a leitura do livro de ocorrências e a observação de diferentes anos de escolaridade.

Além da observação de campo, a análise documental se configurou como importante ferramenta de informação. O projeto político-pedagógico, com a ideologia norteadora das práticas, e os registros nos livros de ocorrência, com a realidade de como as relações são (des)construídas nas ações dos sujeitos, auxiliaram na compreensão de como as propostas educativas orientavam as maneiras de agir de ambas as escolas, diante da indisciplina discente e da falta de planos plurais de ensino-aprendizagem. Já as entrevistas semiestruturadas com os docentes e discentes foram elaboradas com base em temas como a indisciplina discente, o currículo e as práticas educacionais, o papel do professor e do aluno e a diversidade étnico-histórico-cultural presentes na escola e, mais propriamente, em sala de aula.

Com base no problema proposto, refletindo criticamente os aspectos culturais, causa ou consequência de indisciplina, espera-se proporcionar aos docentes novas possibilidades e perspectivas que suscitem práticas educativas de respeito e fomento à diversidade, valorizando as identidades e pensando criticamente o espaço escolar e social, a cidadania e o sujeito.

Resultados

A observação das aulas revelou uma falta de interesse dos alunos pela aprendizagem que se resumia, na sua maioria, em cópias de textos e questionários. A polarização do espaço se dividia entre os alunos que se empenhavam no cumprimento das atividades e os que se isolavam em seus próprios grupos de convívio social. Outra situação que acentuava a dispersão discente e a falta de controle docente se referia à ausência de espaço físico para a circulação dos professores, a fim de que dessem suporte aos alunos em suas necessidades. A falta de mobilidade melindrava professores de se aproximarem dos alunos e vice-versa. Durante as entrevistas, o desânimo docente em relação às formas de aproximar alunos e conteúdos atingia 70% dos professores, configurando-se como maior desafio o despertar nos alunos da vontade de aprender.

Sobre o assunto indisciplina, para 80% dos estudantes significava não obedecer às regras, não cumprir as atividades, desrespeitar os colegas e professores. Essa mesma porcentagem admitiu ser indisciplinada. Dentre esses, 30% afirmaram que a bagunça e a indisciplina aconteciam porque muitos professores eram omissos e, para 50% dos alunos, a indisciplina ocorria porque as matérias ensinadas não eram interessantes, visto que os assuntos eram abordados do mesmo jeito e não falavam do cotidiano. Já para 30% dos professores, indisciplinado era o aluno que não se concentrava nas aulas, não se interessava pelos conteúdos explanados e podia apresentar atitudes violentas. Para 60% dos docentes, era aquele que não considerava a sala de aula atrativa, que não tinha identificação com a escola, pois o modelo de ensino defasado não permitia que o *outro* expusesse suas diferenças.

As propostas descritas no projeto político-pedagógico traziam as premissas de uma educação plural, com diferenças e igualdades valorizadas e currículos flexíveis dentro de um contexto escolar dialógico e cidadão. Entretanto, a observação da sala de aula se encaminhava para a práxis restrita aos livros didáticos, predominantemente monoculturais e tradicionais, em que o currículo engessado e conteudista, para 90% dos professores, não levava em consideração as diferenças culturais dos alunos, as quais acabavam praticamente esquecidas, substituídas pela preocupação com o cumprimento de diretrizes de um sistema educacional tradicionalmente homogêneo. Essa situação, para 60% dos docentes, poderia acarretar momentos de indisciplina e de conflitos, uma vez que os alunos não se sentiam identificados, representados pelos padrões preconizados.

Em relação à cultura, as respostas dos professores coadunavam com as dos alunos, já que para 74% dos entrevistados não havia o respeito pela diferença cultural entre os colegas de classe. A resposta seguinte, sobre a maneira como os alunos eram tratados no espaço escolar, confirmava a relação entre as diferentes culturas, pois, para 41% dos discentes entrevistados, os alunos eram tratados de forma diferenciada, em que os indisciplinados se sentiam excluídos do processo.

Pensando em uma otimização do ensino e possível redução dos atos indisciplinados, propostas dialógicas protagonizaram 80% das respostas

dos alunos, que sugeriram debates em sala de aula, dinâmicas de interação com aulas menos expositivas para impulsionar a aprendizagem e mais diversificação, inclusive na maneira como as carteiras escolares eram organizadas.

Seria injusto não falar do esforço que grande parte dos docentes empreendia para tornar o fazer pedagógico mais interessante aos alunos, tentando estimular pequenos debates, mesmo com a precariedade do ambiente e a preocupação para que aprendessem as lições. A observação de campo mostrou que o sistema educacional com seus entraves pedagógicos prejudicava grande parte das iniciativas, pois esbarrava no tempo escasso e no cumprimento daquilo que já estava previsto nos currículos prescritivos.

Outro documento, o livro de ocorrências, revelou importantes achados para compreender a interação dos alunos e como as situações de conflito eclodiam dentro e fora da sala de aula. O não reconhecimento das diferenças foi constatado na leitura das páginas desse livro como causa e consequência das situações de conflito e indisciplina, extensivas às áreas externas, como corredores e pátios. Momentos envolvendo o desrespeito às diferenças raciais eram frequentes e convergiam em agressões. Os conceitos de etnia e raça eram comumente usados como forma de ofensa pessoal. *Escuro, pixaim e macaco* eram alguns dos termos pejorativos usados entre eles. Destacou-se que, na maioria das vezes, tratava-se de alunos negros ofendendo outros alunos negros, em uma total desconstrução de si próprios, suas origens e suas histórias. Eram os resultados das reproduções de agressões no cotidiano das relações sociais, que se naturalizavam nos enfrentamentos na escola.

No tocante à sala de aula, o livro de ocorrências registrava relatos de insubordinação e desrespeito à figura do professor, em que alunos se recusavam a realizar as atividades propostas, questionando agressivamente sobre *o porquê* de terem que fazer determinada tarefa. Comprovando os relatos, as entrevistas com os docentes indicaram que 100% dos profissionais já haviam presenciado trocas de agressões entre os alunos e 70% dos docentes tinham sofrido agressões verbais por parte dos discentes.

Nesse ínterim, perguntou-se aos professores quais seriam as bases para um bom relacionamento entre docentes e discentes, e 70% acreditavam que o relacionamento deveria ser baseado no respeito mútuo, no diálogo e na troca de opiniões, sendo sensível a sua realidade social. Para 30%, o professor precisaria se aproximar do aluno para tentar entender as *entrelinhas* de suas atitudes, movimento que ficava prejudicado pela grande quantidade de estudantes presentes em sala de aula e pelo limitado espaço de tempo, o que desfavorece o diálogo. Essa constatação encontrou 41% dos discentes entrevistados, que afirmaram perguntar somente o essencial aos professores. Para 33% dos discentes, alguns docentes seriam mais abertos à comunicação, e o diálogo se tornava possível. Porém, alertaram que a predileção de professores por determinados alunos fazia com que a grande maioria se sentisse excluída.

Apesar do cenário desfavorável, algumas iniciativas de conscientização de alunos, diminuindo situações de conflito e de preconceito, puderam

ser acompanhadas durante a observação de campo, em ambas as escolas investigadas. Uma delas elaborou rodas de conversa com alunos indisciplinados de cada ano escolar e, durante a apresentação de vídeos, eram trabalhados assuntos como identidade, raça, classe social e outros pertinentes às situações enfrentadas. A outra escola criou um projeto de valorização das identidades e de cidadania com alunos indisciplinados de cada ano escolar e com aqueles que se sentiam diminuídos pela sua cor da pele, previamente identificados pela equipe pedagógica.

Discussão

Os achados revelam o contínuo desafio de serem (re)organizadas teorias e práticas de favorecimento das diferenças no contexto escolar. Foi recorrente a indagação dos alunos sobre *o porquê* de frequentarem esse espaço e aprenderem determinado conteúdo, ao mesmo tempo que os professores questionavam *o porquê* de terem que lecionar determinado conteúdo nas condições de trabalho que enfrentavam.

Para a maioria dos professores, a escola era responsável pelos comportamentos indisciplinados e até pelos conflitos existentes entre os próprios alunos e entre alunos e professores, uma vez que as diferenças culturais e sociais não eram destacadas no fazer pedagógico. Segundo os docentes, indisciplina se configurava como sinônimo de resistência, uma forma de despertar a atenção para que mudanças sociais, culturais e epistemológicas pudessem acontecer na escola.

É importante ressaltar a urgência de momentos de escuta e fala que foram repetidamente localizados nas respostas de docentes e discentes. Os alunos demonstravam interesse em expressar suas opiniões, sentiam falta do debate e de participarem mais ativamente do aprender. Os professores reconheciam a urgência de uma abordagem diferente, mas se sentiam limitados, presos ao cumprimento de currículos conteudistas.

Acolher as sugestões que eles traziam, que variava de acordo com cada ambiente escolar, poderia direcionar a sala de aula a um fazer pedagógico exitoso, com menos conflito e mais exercício crítico de cidadania. Além disso, escuta e diálogo poderiam facilitar uma interação curricular plural, haja vista o tradicional e o monocultural dificultarem uma aproximação entre os atores protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Somou-se a isso a estrutura física inapropriada que desencorajava um fazer/ser diferenciado, pois o ambiente se resumia às práticas mecânicas nas quais mais importava um resultado do que o percurso percorrido, que deveria ser (como destacado no início do trabalho) construído por pontes, em que o movimento de travessia seria contínuo e cercado de momentos de colaboração, autonomia, altruísmo e proatividade.

Pensar nesses termos nos impulsiona a trazer para o contexto das práticas uma abordagem intercultural, aproximando os diferentes *mundos* dos alunos de maneira crítica e dialógica, tornando os atos de aprender e ensinar proveitosos para ambas as partes. Tal abordagem responde aos

anseios por práticas dialógicas que construam conhecimento a partir das realidades, horizontalizando as perspectivas de aprender mediadas pela ação docente em termos de diferença e igualdade.

Os alunos não querem ser passivos em seu processo de ensino-aprendizagem. Eles não estão inertes, muito pelo contrário, estão atentos à realidade escolar que os rodeia. Portanto, a escola que se proponha intercultural, com currículos facilitadores de diálogos, precisa refletir: “convidamos os alunos e professores a trabalharem por meio das diferenças, exigindo um (re)fazer contínuo de teorias e práticas ou repetimos modelos prontos limitando o alcance do pensamento crítico a um ser e fazer cartesianos?”. “Nossos alunos entram na escola com suas identidades ou despretensiosamente pedimos que eles as deixem em suspenso, do lado de fora dos portões escolares?”. É essencial entender os sinais indisciplinados personificados nas (re)ações dos alunos para definirmos em quais bases os objetivos da escola estão desenhados, levando em conta os aspectos monoculturais ou interculturais que permeiam as práticas.

Tanto as respostas dos professores quanto as dos alunos nos convidam a refletir sobre a importância de documentos, como o projeto político-pedagógico, preverem em seus preceitos uma gestão democrática de escuta dos discentes, pois suas contribuições podem enriquecer uma aprendizagem em que todos aprendem e ensinam. Isso permite que os alunos se sintam responsáveis pelos seus espaços escolares, desenvolvendo sentimento de pertença, autonomia e valorização de suas identidades.

Aspectos indisciplinados, práticas curriculares e, agora, a cultura apontam para a necessidade do reconhecimento das diferenças. Quando um trabalho educativo não é plural e as diferentes identidades não são respeitadas, a indisciplina se torna um caminho possível ao aluno, chamando a atenção para a sua causa, sua existência. As contradições entre o querer e o ser dentro do espaço escolar não se esgotam nesta pesquisa, porém, contribuem para sinalizar que as mudanças ainda precisam acontecer e que a indisciplina, na maioria das vezes, não é mera insubordinação, mas está cercada de questões que necessitam de ser pontuadas pela escola que se proponha a um fazer pedagógico plural, discutindo as relações de poder, sem dissimular a realidade.

Considerações finais

A análise apresentada, com base na investigação sobre indisciplina, práticas curriculares e cultura, possibilitou a identificação de diversas situações que podem interligar a indisciplina ao não reconhecimento da diversidade étnico-histórico-cultural dos alunos, às práticas curriculares, à complexidade das relações humanas que convergem/divergem no espaço escolar, levando-nos a compreender que os atos indisciplinados não se encerram simplesmente em questões comportamentais.

Manutenção dos pressupostos monoculturais ou abordagem de práticas interculturais? A escola encontra-se diante de uma escolha crucial para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Ou se mantém

a ideologia tradicionalmente enraizada pelos sistemas educacionais que ratificam a educação do subordinado, limitando sua emancipação, ou se permite desbravar formas *outras* de compreender e promover uma ideologia crítica, de assunção de *si*, contextualizando o *outro* e a sociedade com seus elementos discriminatórios ou inclusivos.

Com base no referencial teórico, na empiria, na análise documental e nas entrevistas, foi possível encontrar conexões entre situações indisciplinadas e diferentes episódios do cotidiano escolar. Cultura, raça, teorias e práticas repetitivas e poucos momentos de diálogo e de interação construtiva possibilitavam crescentes cenários de conflito. Verificou-se ainda que as atividades curriculares em sala de aula representavam o processo educativo que temos, delineando aquele que desejamos desenvolver para alcançar a diversidade étnico-histórico-cultural que existe em sala de aula.

Nessa direção, as práticas curriculares interculturais têm caráter relevante no exercício de ações igualitárias considerando as diferenças no espaço escolar. Norteiam fazeres pedagógicos dentro de um ambiente propício para a formação integral dos estudantes, correspondendo às expectativas dos sujeitos da sala de aula para o mundo, transformando o espaço verticalizado de informação em horizontalidade de conhecimentos dentro de uma realidade dialógica.

Sendo recorrentemente almejadas por professores e alunos ao longo das entrevistas, práticas dialógicas se configuraram como um caminho possível para a diminuição da indisciplina e a discussão sobre as diferenças, a fim de serem (re)descobertas identidades escondidas nas práticas monoculturais homogêneas. Docentes e discentes afirmaram que dialogar com e sobre as diferenças, dentro de uma perspectiva intercultural, poderia minimizar ou eliminar as situações de indisciplina no contexto escolar. Esse caminho não é de fácil construção. Exige um despojamento do olhar monocromático sobre as relações que insistem em considerar igualdade como homogeneidade, para entendê-la como o direito à diferença sem discriminações. É uma luta para ser igual na diferença, sem considerá-la sinônimo de desigualdade. Esses são importantes passos rumo a uma democracia de fato e de direito.

O período da investigação contribuiu para mais uma vez afirmarmos que os atos de lecionar e aprender não são tarefas de simples execução. Ensinar e aprender são movimentos contínuos e trabalhosos que requerem tempo, estudo e dedicação. Como são os sujeitos que movimentam e dão sentido à escola, é comum que situações de conflito aconteçam, haja vista as diferentes identidades que cada um de nós possui. O desafio é saber até que ponto atos indisciplinados são indicadores de outros agravantes dentro do sistema escolar.

Nisso, incluem-se diferenças culturais e o não reconhecimento do papel que desempenham no contexto das práticas. Somente um trabalho em conjunto, analisando, (re)construindo e criticando teorias e ações dentro da estrutura social e educacional vigente, pode proporcionar uma educação que garanta o direito à diversidade, sem exclusões e pré-conceitos. Um trabalho aberto a uma proposta que emancipe os sujeitos e os prepare para uma efetiva e democrática cidadania em sociedade.

Referências

- BARRETO, R. *Indisciplina, educação e cultura*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.
- CALDEIRA, S. N. (Des)ordem na escola: um roteiro de estruturas sobre o fenômeno. In: CALDEIRA, S. N. (Org.). *(Des)ordem na escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto, 2007. p. 13-24. (Coleção Educação).
- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.
- CORTESÃO, L.; STOER, S. "*Levantando a Pedra*": da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- MOREIRA, A. F. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.
- SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.
- SANTOS, B. S. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- TADEU, T.; MOREIRA, A. F. B. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-13.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "Outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-38, jan./jun. 2019.

VASCONCELLOS, C. S. *(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 16. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

Recebido em 14 de outubro de 2020.

Aprovado em 16 de março de 2021.



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

“Licenciatura em Educação Básica Intercultural”: avanços, desafios e potencialidades na formação superior de professores indígenas

Laura Marcela Cubides Sanchez^{I,II}

Fabiana Soares Fernandes Leal^{III,IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4446>

Resumo

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação indígena e a educação intercultural foram ganhando certa relevância nas agendas governamentais e passaram a ter maior protagonismo nas instituições de ensino superior. Nas últimas duas décadas, em várias universidades públicas do País, foram criados programas de caráter intercultural para a formação de professores indígenas. Este artigo de abordagem analítico-interpretativa enfoca o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (Unir) e tem como objetivo dar visibilidade a avanços, desafios e potencialidades da formação de indígenas, em relação ao propósito da proposta intercultural no ensino superior. Sua relevância está no fato de que a formação superior de professores indígenas ressignifica uma luta política histórica e representa o ressurgimento de reivindicações educacionais e culturais dessas populações. Este estudo é de natureza exploratória e tem como principal insumo material bibliográfico e documental. As fontes primárias de informação consistiram em documentos legislativos e institucionais, os quais foram revisados tomando por base o conceito de interculturalidade crítica. Foi possível identificar que, em nível institucional, apesar dos potenciais sociais e dos avanços que

^I Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Humaitá, Amazonas, Brasil. *E-mail*: <lauracubides20@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-3478-8989>>.

^{II} Mestra em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Humaitá, Amazonas, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Humaitá, Amazonas, Brasil. *e-mail*: <fabianafernandes2801@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-5174-6409>>.

^{IV} Doutora em Psicologia pela Universidade do Porto. Porto, Portugal.

foram obtidos até hoje, ainda existem várias falências que dificultam a forma de proceder e garantir a inclusão e a democratização no ensino superior.

Palavras-chave: ensino superior intercultural; formação de professores indígenas; licenciaturas interculturais.

Abstract

"Teaching Degree in Basic Intercultural Education": advancements, challenges and potentialities in the higher education of indigenous teachers

In Brazil, since the Federal Constitution of 1988, indigenous and intercultural education have gained relevance in government agendas and have been raised to a greater role in higher education institutions. In the last two decades, in various public universities in the country, intercultural programs have been created for the training of indigenous teachers. This article with an interpretative analytical approach focuses on the teaching degree in the Basic Intercultural Education program at the Federal University of Rondônia (Unir), aiming to give visibility to the advancements, challenges and potentialities of the formation of indigenous people, in relation to the purpose of the intercultural proposal in Higher Education. Its relevance is in the fact that the higher education of indigenous teachers re-signifies a historical, political struggle and represents the resurgence of educational and cultural demands of these populations. This study is exploratory and its main input is bibliographic and documentary material. The primary sources were legislative and institutional documents, which were revised based on the concept of Critical Interculturality. Research revealed, at the institutional level, despite the social potentials and the advances that have been obtained until today, that there are still several flaws that hinder ways of proceeding and guaranteeing inclusion and democratization in Higher Education.

Keywords: intercultural higher education; intercultural teacher training; training of indigenous teachers.

Resumen

"Licenciatura en Educación Básica Intercultural": avances, desafíos y potencialidades en la formación superior de profesores indígenas

En Brasil, desde la Constitución Federal de 1988, la educación indígena y la educación intercultural han ido adquiriendo cierta relevancia en las agendas gubernamentales y han cobrado mayor importancia en las instituciones de educación superior. En las últimas dos décadas, en varias universidades públicas del país, se han creado programas de carácter

intercultural para la formación de profesores indígenas. Este artículo de abordaje analítico interpretativo se enfoca en el curso de la Licenciatura en Educación Básica Intercultural de la Universidad Federal de Rondônia (Unir) y tuvo como objetivo hacer visibles algunos de los avances, desafíos y potencialidades de la formación de indígenas, en relación con el propósito de la propuesta intercultural en educación superior. Su relevancia radica en el hecho de que la formación superior de los profesores indígenas ressignifica una lucha política histórica y representa el resurgimiento de reivindicaciones educativas y culturales de estas poblaciones. Este estudio es de naturaleza exploratoria y tiene como insumo principal material bibliográfico y documental. Las principales fuentes de información son documentos legislativos e institucionales, que fueron revisados tomando como punto de partida el concepto y la perspectiva de la interculturalidad crítica. Fue posible identificar que, a nivel institucional, a pesar de los potenciales sociales y los avances que se han obtenido hasta hoy, todavía hay varias falencias que obstaculizan la forma de proceder y garantizar la inclusión y la democratización en la educación superior.

Palabras clave: educación superior intercultural; formación de profesores indígenas; licenciaturas interculturales.

Introdução

As diretrizes políticas da educação devem aludir tanto à transformação das práticas pedagógicas quanto à divulgação de um conteúdo de caráter ideológico que favoreça o andamento das reivindicações das populações historicamente marginalizadas. Tomando por base a perspectiva da Interculturalidade Crítica, a educação intercultural é um projeto social e cultural que tem o compromisso de propiciar cenários à superação de estruturas de dominação colonial que impedem a emancipação e o exercício dos direitos coletivos dos povos indígenas, sob a busca de sua autonomia educacional. Por isso, o ensino superior intercultural emerge como estratégia para promover a participação democrática dessas comunidades e combater as diferentes expressões de exclusão e discriminação vivenciadas não apenas no âmbito universitário, mas em cada um dos campos de ação dos quais, ainda hoje, elas têm pouca representação política e intelectual.

De acordo com a Declaração da Conferência Regional de Ensino Superior na América Latina e no Caribe (Cres, 2018), ao longo da trajetória do ensino superior intercultural, tem surgido uma ampla variedade de experiências de formação acadêmica, dentre as quais se destacam: 1) programas de apoio acadêmico, cotas e bolsas de estudo para a inclusão de estudantes indígenas e afrodescendentes nas instituições de ensino superior (IES) convencionais; 2) projetos de docência, pesquisa e vinculação social, realizados pelas IES convencionais com a participação de indígenas; 3) acordos de cooperação entre IES convencionais e organizações ou comunidades indígenas e

afrodescendentes; 4) universidades ou qualquer outro tipo de IES indígenas ou interculturais, com características diversas, devido às particularidades dos seus contextos; e 5) programas de formação de IES convencionais, criados especialmente para indígenas ou afrodescendentes. Muitos desses estão pensados para a formação de professores que atuam nas escolas dos seus territórios.

Levando em consideração essas informações, é importante enfatizar que o campo de estudo deste artigo se situa na última modalidade apresentada, a qual corresponde aos cursos de licenciatura intercultural, voltados à formação de professores indígenas no Brasil, no marco da Constituição Federal de 1988. Atualmente, esses programas de graduação são oferecidos em mais de 23 universidades federais e estaduais do País. Com isso, esta pesquisa se concretiza no estudo da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia (Unir), apresentando o contexto histórico, social, geográfico e institucional próprio do curso e as particularidades do seu processo de criação, estruturação e andamento. Essa licenciatura funciona desde o ano 2009, na cidade de Ji-Paraná no estado de Rondônia, onde está localizado um dos oito *campi* da universidade.

Essa temática surgiu do interesse em valorizar o potencial social da presença indígena nas instituições de ensino superior. Dessa forma, o objetivo é visibilizar alguns dos avanços, desafios e potencialidades da formação superior de professores indígenas, em relação ao propósito do ensino superior intercultural de possibilitar um exercício de autonomia política e epistemológica. Para isso, considerou-se importante reconstruir os acontecimentos e as forças sociais que inspiraram o desenho do programa e têm determinado seu funcionamento até hoje. Mediante a revisão da sua trajetória, propõe-se discutir sobre a lógica que tem orientado alguns dos critérios e estratégias utilizadas para tentar garantir tanto o acesso dos estudantes ao conhecimento e às tecnologias da sociedade moderna quanto o fortalecimento de suas cosmovisões, experiências históricas e saberes ancestrais.

Conforme mencionado, trata-se de um artigo de revisão bibliográfica e documental que tem como referencial teórico o conceito de Interculturalidade Crítica de Catherine Walsh (2009), de maneira transversal à análise dos dados. As principais fontes de informação são documentos legislativos e institucionais, como leis, decretos e projetos políticos e pedagógicos, a partir dos quais se apresenta o cenário comunitário, governamental e universitário em que esse curso é circunscrito. As interpretações desse material se apoiam nos aportes de autores latino-americanos contemporâneos que contribuem para a compreensão crítica desse campo de estudo. Portanto, mesmo que o levantamento documental seja o recurso principal desta pesquisa, a revisão bibliográfica representa o referente fundamental na perspectiva que orienta a aproximação ao tema em questão. Desse modo, espera-se que este trabalho possa suscitar futuras pesquisas sobre a importância da formação e participação de professores indígenas no ensino superior.

A gestão de um projeto comum: antecedentes da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia

Os estados que compõem a região Amazônica no território brasileiro (Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Roraima, Rondônia, Tocantins) têm demandado exigências específicas em relação à atenção educacional, devido à densidade populacional indígena e à dificuldade para ter acesso a muitos dos assentamentos em virtude das condições geográficas.

Segundo Lima (2012), nessa parte do País habitam 60% dos indígenas e perto de 85% deles estão em áreas rurais, algumas muito afastadas das principais vias de acesso e conectividade com os centros urbanos. O reconhecimento dessas características que configuram o contexto sociocultural de tais populações permitiu que políticas e projetos para o fortalecimento da educação escolar na região passassem a levar em consideração muitas dessas variáveis, influenciando na oferta de programas de formação para professores que atuam nas aldeias.

O estado de Rondônia, anteriormente chamado Guaporé, devido ao rio Guaporé (fronteira natural entre Brasil e Bolívia), está localizado na região Norte do Brasil e limita a oeste com o estado do Acre, a norte com o estado do Amazonas, a leste com o estado de Mato Grosso e a oeste e sul com a República da Bolívia. Sua extensão territorial corresponde a 237.765.233 km², o que representa aproximadamente 2,87% da área total brasileira (IBGE, [2018]).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ([2018]), a população prevista do estado de Rondônia em 2019 foi de 1.777.225, distribuída em 52 municípios, tornando-o o terceiro estado mais populoso da região. Além da língua portuguesa, estima-se que perto de 26 línguas nativas sejam faladas hoje pelos habitantes desse território. Mais ou menos 12% das línguas faladas no País estão localizadas em Rondônia (Unir, 2008a). No entanto, conforme Abrantes e Isidoro (2011), existem alguns povos em que a maioria das pessoas não se comunica mais em sua própria língua.

Segundo dados do último censo oficial do IBGE (2012), 0,9% dos habitantes do estado se consideram indígenas. Rondônia abriga 32 grupos étnicos, entre os quais existem 54 comunidades indígenas, concentradas em 19 terras tradicionais que ocupam 20,15% da superfície da área estadual (Unir, 2008a). No estado, como em grande parte da região amazônica, a disputa pela posse da terra entre povos indígenas e diferentes segmentos econômicos, respaldados por governos, tem sido o centro de conflitos interétnicos devido a processos de ocupação e colonização que têm se intensificado desde as últimas décadas do século 20 (Freitas, 1999). Muitas comunidades indígenas de Rondônia perderam boa parte de suas áreas de ocupação tradicional e têm sofrido contundentemente os efeitos socioambientais de projetos de intervenção que estão ocultos sob a ideia de progresso e desenvolvimento do País, o que ocasionou despovoamento, readaptação e grandes transformações em nível cultural.

No princípio da década de 1980, iniciaram-se algumas atividades para a formação de indígenas no magistério de Rondônia, sendo responsável o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), que também atuou nos diálogos para estabelecer a implementação de políticas públicas em favor da educação escolar indígena do estado (Isidoro, 2006). Como parte dessa trajetória, o Cimi foi um dos órgãos envolvidos nas discussões para a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (Neiro) em 1992, no qual também estavam trabalhando a Secretaria de Estado da Educação (Seduc), a Fundação Nacional do Índio (Funai), a Unir, entre outros. Nesse contexto, os primeiros cursos para professores que começaram a ser ministrados foram as oficinas para produção de textos e assessoria linguística.

Nesse mesmo ano, o Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (Iama) empreendeu um projeto de formação de professores indígenas (Pnud. Planaforo, 1995). Nessa experiência, foram formados 30 professores que, posteriormente, adquiriram orientação pedagógica para o desenvolvimento de atividades nas escolas das aldeias por profissionais qualificados. Por fim, foram realizados 12 cursos, sendo 6 destinados a professores indígenas pertencentes aos povos acolhidos pelas cidades de Cacoal e Ji-Paraná e 6 nas áreas indígenas de Igarapé Lourdes, Rio Branco e Zoró. De acordo com Venere (2011), a partir daí, em 1994, entidades como o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (Comin) passaram a promover cursos para professores indígenas e efetuar levantamentos linguísticos dos povos de Rondônia.

Vale a pena dizer que essas primeiras iniciativas de educação escolar indígena em Rondônia ocorreram de forma descontínua e fragmentada e estiveram a cargo de profissionais que desconheciam as especificidades e a complexidade cultural desses povos (Venere, 2011). No entanto, os primeiros passos após a Constituição Federal de 1988 estavam abrindo caminho para o que mais tarde foi nomeado como Projeto Açaí (Projeto de Magistério Indígena), que constitui um dos antecedentes mais importantes à criação da licenciatura intercultural da Unir.

O Projeto Açaí é um curso específico em nível de ensino médio, que surgiu da necessidade de dar continuidade à formação de professores indígenas em Rondônia. Em meio da urgência dos movimentos indígenas de institucionalizar sua própria educação, mediante uma política pública de educação escolar indígena, a formação de professores que trabalham nas escolas das aldeias tornou-se um dos focos de discussões intensas das quais nasceu a proposta do Projeto Açaí (Rondônia, 2004). Portanto, embora fosse concretizado pela Seduc de Rondônia, esse é o resultado de esforços e reuniões entre líderes e comunidades, ocorridos desde a primeira metade dos anos 90, a partir da fundação do Neiro.

Em 1997, a Seduc solicitou ao Conselho Estadual de Educação (CEE/RO) a aprovação do Projeto Açaí. Após um ano de revisão, o requerimento foi admitido com alguns ajustes (Venere, 2011). Sua criação foi oficializada pelo Decreto Estadual nº 8.516, de 15 de outubro de 1998. Em princípio, era um projeto de capacitação, mas, à medida que avançava, foi se transformando

em um curso de formação exclusivo para habilitar docentes em efetivo exercício de regência na sala de aula, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, das escolas localizadas nos territórios indígenas de Rondônia (Rondônia, 1998). As adequações sob as quais o Conselho Estadual de Educação aprovou o projeto foram desenvolvidas pela Seduc, com a participação ativa das comunidades durante todo o processo formativo do primeiro grupo, sendo elas que elaboraram as linhas básicas e a estrutura do curso e encarregaram-se da gestão do projeto pedagógico.

Assim, em 1998, Rondônia assumiu o compromisso de garantir a formação de professores indígenas do estado, para que eles, além de ensinar, fossem encarregados, de maneira autônoma, da educação escolar em suas respectivas comunidades (Venere, 2011). Esse primeiro projeto abrangeu 33 etnias e contou com a participação de 126 cursistas em todo o estado para atender a demanda de 2.800 alunos que se encontravam entre a 1ª e a 4ª série de escolas indígenas (Revista Gestão Universitária, 2004). Teve lugar, de forma gradual, nas aldeias dos municípios de Guajará-Mirim e Cacoal, com uma duração de cinco anos, período em que os alunos deveriam completar um total de 4.620 horas (2.700 presenciais e 1.920 não presenciais). O curso estava dividido em duas etapas anuais, cada uma de aproximadamente 35 dias, com uma alta intensidade horária (250 horas), prevista para ser executada entre quatro e cinco semanas (Rondônia, 2004).

Quando esse primeiro grupo de professores já estava sendo formado, os docentes indígenas tiveram a iniciativa de criar a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso (Opiron), dada a necessidade de instaurar mecanismos que permitissem agremiar e interagir em rede. Desde a sua origem, no ano 2000, foi traçado o objetivo de acompanhar e propor ações administrativas, técnicas e pedagógicas para atender as 67 escolas indígenas existentes no estado de Rondônia até aquele momento. De acordo com Alves (2014), uma vez que vários professores começaram a concluir o curso (entre 2004 e 2005), surgiu a necessidade de continuar essa formação e executar um programa em nível superior, que vai se materializar por meio da licenciatura intercultural da Unir.

Entretanto, antes de falar sobre essa nova proposta, é preciso dizer que, após a primeira experiência com o Projeto Açáí I, foram lançados outros dois cursos de magistério nessa modalidade. Demoraram aproximadamente quatro anos para o início da segunda etapa, que ocorreu entre 2009 e meados de 2014. Durante esses cinco anos, o Projeto Açáí II capacitou 136 professores indígenas para que eles pudessem ensinar da 1ª à 5ª série do ensino fundamental. Ao final dessa etapa, segundo dados da Seduc (2014a), estavam cadastradas 102 escolas indígenas na rede estadual, com 356 professores responsáveis por 3.200 alunos. Como será visto mais adiante, essa segunda etapa se desenvolve juntamente com os primeiros anos da licenciatura intercultural da Unir.

Diferentemente do processo anterior, de maneira quase imediata, deu-se início ao Projeto Açáí III, que ocorreu entre 2014 e 2019. Em setembro deste último ano, 98 professores indígenas completaram a terceira etapa, juntando-se aos mais de 200 docentes formados até então

pelo Projeto. Segundo a Seduc (2014b), nessa época, estimava-se que 231 professores estavam lecionando em 114 escolas de aldeias de diferentes grupos étnicos.

Posto isso, deve-se ter em mente que esse processo de expansão e crescimento profissional começou a conferir aos professores indígenas um certo prestígio social na comunidade. A possibilidade de estudar em níveis avançados os tornou mediadores culturais porque, além de conhecer aspectos essenciais da cultura de seu povo, estavam conhecendo a cultura dos não indígenas, o que lhes permitiu adotar novos códigos e ferramentas para estabelecer esse intercâmbio e diálogo entre culturas. Ante seus parentes, sua formação estava adquirindo uma conotação associada a um senso de ascensão e poder político, uma vez que isso os colocava em uma posição de líder e gestor, procurados pela comunidade para se encarregar de assuntos que exigiam transitar entre as duas culturas (Alves, 2014). Portanto, ser professor ia muito além da profissão.

O nascimento e os primeiros anos de desenvolvimento da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Universidade Federal de Rondônia

A Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir é oferecida no *campus* de Ji-Paraná, região central do estado de Rondônia. Essa cidade é circundada por 25 municípios que abrigam uma grande diversidade social, cultural e linguística, sendo essa uma das principais razões pelas quais a demanda pelo curso foi gerada nesse local (Unir, 2008a). Começou em 2009, com o propósito de formar e habilitar professores indígenas que já lecionavam em escolas indígenas de ensino fundamental e médio e que já tivessem passado pelo Projeto Açai I, considerando que até aquele ano somente tinha sido conduzida a primeira etapa (Alves, 2014).

Como esses cursos de magistério, essa licenciatura foi criada em meio a numerosos debates entre organizações indígenas e entes institucionais, em vista da necessidade de formar os docentes das aldeias no nível superior. O movimento que exercia essa pressão sobre as unidades estaduais responsáveis pela educação escolar indígena de Rondônia se intensificou e se fortaleceu depois do Projeto Açai I. Segundo Neves (2013), os líderes dessa luta foram os povos Gavião (habitantes originários do que hoje é reconhecido como o estado de Mato Grosso) e Arara (pertencentes ao território onde atualmente está situada Ji-Paraná). Graças ao trabalho conjunto e ao vínculo que se forjou entre eles, em direção a esse fim comum, foi possível estabelecer diálogos com a Unir para a criação desse programa, apesar de diferenças e conflitos históricos entre as duas comunidades (devido à terra e à dinâmica de assentamentos) e dos obstáculos de caráter administrativo, reflexo das pautas do contexto político vigente.

Paralelamente, durante o primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), foi lançado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),

mediante o qual se fez um grande investimento não só em estruturas físicas, mas também na abertura de novos cursos, na contratação de novos profissionais, em novos projetos acadêmicos dentro dos departamentos etc. (Neves, 2013). Na segunda metade da primeira década do século 21, alguns departamentos da Unir tinham cotas para a apresentação de projetos de programas que poderiam ser instaurados em determinados *campi*, conforme as demandas locais. Em Ji-Paraná, dentro do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, a discussão sobre a criação de um curso diferente dos programas convencionais, como História, Antropologia, Filosofia etc., já estava ocorrendo.

Diante dessa situação, os líderes indígenas que já vinham estabelecendo outros tipos de contatos com alguns docentes universitários assumiram a tarefa de expor as petições do movimento, relativas à formação de professores indígenas, ao chefe desse departamento naquele momento, o professor Justo Nelson Araújo Escudero. Após essa primeira aproximação oficial, um plano de trabalho começou a ser consolidado entre líderes indígenas, docentes e diretores da universidade, para construir a proposta formal do curso e posterior aprovação no Conselho Superior Acadêmico (Consea) da universidade. A medida que esses diálogos progrediam, outros povos da região aderiam à causa.

De acordo com Neves (2013), foram agendados encontros entre eles para pensar de maneira conjunta os campos do conhecimento que deveriam ser considerados no desenho do programa. A partir do que lideranças ou sabedores das comunidades indicavam sobre o que eles queriam que seus filhos e netos aprendessem e do que já começava a ser estipulado na legislação vigente, os professores que acompanhavam o processo foram encontrando pontos de mediação para a construção do projeto pedagógico do curso (PPC). Portanto, embora os não indígenas tenham participado do processo de criação no papel de apoio institucional, o protagonista dessa história é o movimento indígena, pois a pressão e a persistência dele demandaram que a universidade aprovasse a licenciatura.

Dado esse passo, foi agilizada a documentação requerida para que o curso fosse assegurado em termos de orçamento e infraestrutura por meio do Reuni, já que este estimava a quantidade de títulos que poderiam ser outorgados, a contratação de professores etc. Por parte da instituição universitária, o programa estava sendo concebido como um curso finito. O fato de que sua projeção estivesse estimada apenas para a formação de uma turma mobilizou várias comunidades para que fosse reconhecido como um curso regular.

Finalmente o PPC é aprovado pelo Consea, por meio da Resolução nº 198, de 18 de novembro de 2008 (Neves, 2009). Seguindo o projeto pedagógico (Unir, 2008b), o processo foi amparado pelo princípio da autonomia universitária, expresso nos artigos 43 e 53 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Uma vez oficializada a proposta, na primeira metade de 2009, foi iniciada a chamada de seleção específica para professores indígenas do estado de Rondônia, do sul do Amazonas e do noroeste de Mato Grosso (Couto, [2018]). Desse modo, o primeiro grupo começou em

2009, o segundo em 2010 e o terceiro em 2011. Esses três vestibulares ocorreram de maneira consecutiva, permitindo a entrada de três turmas (A, B e C) durante esses primeiros anos.

Daí para frente, o curso teve suportes institucionais que facilitaram e fortaleceram sua implementação: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind) e o Reuni. Conforme mencionado, a licenciatura intercultural nasceu em um departamento que já existia e, portanto, já possuía diretrizes institucionais que não estavam pensadas de acordo com as especificidades que demandavam a gestão e a direção desse novo curso. Três anos depois do início, o curso alcançou maior independência mediante a criação do Departamento de Educação Intercultural – Deinter (Neves, 2013). A partir desse momento, uma voz própria foi adquirida e os mecanismos para uma participação mais autônoma começaram a ser implementados.

Após o ingresso das três primeiras turmas, passaram-se outros três anos para que fosse reativada a seleção de candidatos, uma vez que o Deinter não tinha infraestrutura suficiente para receber novos grupos de estudantes. Assim, somente em 2015 ingressa a turma D (Unir. Deinter, 2014). É pouco comum que situações como essa aconteçam nos programas convencionais, o que pode ser visto como um mecanismo para enfraquecer esse tipo de iniciativa.

Diferentemente dos processos anteriores, o ingresso letivo de 2015 contemplou cotas não apenas para docentes em exercício, mas para aqueles interessados em se formar para ensinar nas escolas de suas aldeias, em resposta às exigências da educação escolar indígena de Rondônia. Essa decisão foi produto de encontros e reuniões com ex-alunos e líderes das comunidades, com os quais foi acordado, mediante extensas discussões, que os vestibulares teriam uma quantidade de vagas exclusivas para candidatos que já tinham experiência nesse campo e outra para aqueles que apenas concluíram o ensino médio, tentando equilibrar os dois cenários.

No Edital nº 1, de 23 dezembro de 2019, com ingresso no ano letivo de 2020 (o mais recente até agora), foi definido um total de 50 vagas, das quais 25 foram ofertadas para formação com ênfase em Ciências da Linguagem e as outras 25 para formação com ênfase em Ciências da Sociedade (Unir. Deinter, 2019). Para cada uma dessas categorias, foram destinadas 15 vagas específicas para professores atuantes (30) e 10 de ampla concorrência (20). Desse modo, em conformidade com os artigos 25 e 31 da Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação, são priorizados os candidatos que sejam professores indígenas ou que tenham vínculo com o magistério indígena. De acordo com Knapp ([2018]), muitos deles têm contrato com a Seduc e o fato de se formarem estando em serviço já é um aspecto de negociação com a entidade para que possam se afastar durante os dois meses em que devem residir na cidade.

Adicionalmente, vale ressaltar que esse edital se caracterizou pela consideração de novos critérios sociais, geográficos e culturais na aplicação

do vestibular, a fim de ampliar a inclusão e a cobertura do curso. Um deles aborda a possibilidade de os candidatos participarem de cada uma das fases do processo em locais relativamente próximos de suas aldeias, estabelecendo vários pontos espalhados pelo estado para a execução das provas. Os municípios definidos para a realização dessas fases foram: Ji-Paraná, Ariquemes, Rolim de Moura, Presidente Médici, Cacoal, Vilhena, Guajará-Mirim, Porto Velho e Aldeia São Luiz, os quais têm uma forte concentração de população indígena (Unir. Deinter, 2019).

Apesar de, no início, o curso ter sido fortemente promovido pelos povos Arara e Gavião, na atualidade, além deles, grande parte dos alunos matriculados pertence às seguintes etnias: Surui Paiter, Cinta Larga, Karitiana, Zoro, Sabane, Mamaide, Tupari, Aruá, Sakurabiat, Poruborá, Migueleno, Oro Waram, Oro Waram Xijein, Oron Nao, Oro Mom, Orowari, Oro at, Negarote, Uru-Eu-Wau-Wau, Amondawa, Makurap, Djoromitxi, Kwazá e Kanoé (Couto, [2018]).

Em relação à estrutura e aos pilares básicos do programa, é importante mencionar que objetivos, metodologias e temáticas abordados nele estão orientados por quatro eixos referenciais: autonomia, interculturalidade, sustentabilidade e diversidade (Unir, 2008a). Está previsto para ser concluído em cinco anos, com uma carga horária total de 4.200 horas. É organizado de acordo com o princípio do currículo integrado, com base no que é nomeado como tópicos contextuais (em vez de disciplinas), que são subdivididos em dois ciclos ao longo do curso: nos primeiros três anos, executa-se o Ciclo de Formação Básica, que consiste em 2.500 horas de aula e objetiva habilitar os professores para atuar no ensino fundamental; nos dois anos seguintes, desenvolve-se o Ciclo de Formação Específica, com 1.700 horas. A esse esquema são adicionadas atividades de Prática de Ensino, Estudo nas Aldeias e Estágio Supervisionado, com a finalidade de complementar o processo de formação que compreende o currículo.

Em geral, todas as licenciaturas interculturais no País têm caráter modular e contam com um calendário acadêmico específico. As etapas nas quais os alunos assistem às aulas não correspondem às dos calendários convencionais. Esses períodos são comumente de dois meses por semestre, tempo durante o qual os estudantes devem se submeter a atividades presenciais de maneira intensiva, com aulas pela manhã e tarde, todos os dias da semana. Algumas delas se ajustam ou coincidem com as férias das escolas nas quais ensinam e com os cursos regulares da universidade. Tomando como referência Paladino e Almeida (2012), isso impede uma sólida convivência entre estudantes indígenas e não indígenas, o que dificulta o cumprimento de um dos objetivos do Prolind: interculturalizar a universidade por meio dessas relações cotidianas.

Durante os meses de intervalo entre uma etapa e outra, os discentes devem avançar em suas investigações e em distintos trabalhos designados pelos docentes. É claro que a finalidade dessa modalidade é privilegiar a permanência nas aldeias, pelo maior tempo possível. No entanto, de acordo com Knapp (2018), essa dinâmica distancia os alunos de outros espaços de aprendizagem, como eventos acadêmicos, grupos de estudo, iniciações científicas, biblioteca e mesmo orientações de pesquisa com seus docentes.

O curso possui um componente denominado Estudos na Aldeia, que faz parte da Pedagogia da Alternância, que define as diretrizes metodológicas desses programas (Couto, [2018]). Por meio dessa disciplina, desenvolvem-se atividades focadas principalmente nos aspectos culturais de suas comunidades, coordenadas por eles e pelos docentes do departamento. A maneira como são executadas depende muito dos projetos em andamento e da possibilidade de os professores e alguns grupos de estudantes viajarem para determinadas aldeias para realizar oficinas, encontros de palavra, visitas guiadas etc. Sem dúvida, esse é um dos pontos-chave da proposta das licenciaturas interculturais, porque é responsável em tecer um vínculo entre as universidades e os contextos comunitários dos estudantes.

Por último, a disciplina do Estágio Supervisionado corresponde a um segmento do curso dedicado para que os alunos possam observar e colocar em prática novas aprendizagens em matéria de ensino e gestão escolar indígena. É importante mencionar que, em algumas ocasiões, o estágio é realizado em escolas não indígenas, para que os alunos estabeleçam outro tipo de contato com outras experiências educacionais (Couto, [2018]). Além disso, espera-se que essa conexão também permita que a população não indígena se aproxime dessas outras realidades, que há séculos se estabelecem nesse território e estão mais próximas do que pensam.

Desafios e potencialidades da formação superior de professores indígenas

Para a seleção e a leitura das informações que compõem esta seção, foi tomado como quadro de referência o conceito de interculturalidade crítica desenvolvido por Walsh (2009). Dentro dos tipos de interculturalidade, essa perspectiva reconhece a alteridade mediante a diferença dos sujeitos e dos grupos sociais subalternizados. No âmbito educacional, as propostas que seguem essa linha consideram dentro da concepção das práticas pedagógicas as noções de contextualização, problematização e transdisciplinaridade. A partir dessa ideia, é possível observar de que maneira e em que medida esse curso da Unir, tanto em seu desenho quanto no andamento do processo formativo que oferece, consegue se apropriar dos princípios da interculturalidade crítica.

Assumindo que em uma cidade como Ji-Paraná, mesmo que esteja rodeada de territórios ancestrais, os habitantes desconheçam ou tenham certos preconceitos sobre os indígenas, uma das principais preocupações e compromissos desse curso se situa em encontrar a forma de garantir aos que estão nesse processo formativo acesso a um mercado de trabalho justo e inclusivo, em regiões em que ainda se exercem a violência e a estigmatização contra a população indígena. Na perspectiva da interculturalidade crítica, não se trata de empreender projetos que promovam tolerância por parte da população civil, mas de restabelecer o sistema de relacionamento com base

no diálogo entre diversas experiências culturais e sua validade nos vínculos cotidianos (Walsh, 2008). É por isso que na estrutura pedagógica dessa licenciatura se enfatizam os componentes do exercício e gerenciamento de atividades que permitam conhecer não apenas as condições da atenção educacional, mas também as possibilidades de transformação dos contextos.

Diante disso, tem-se dito que uma medida que poderia contribuir seria a intervenção do Estado por meio de uma política de apoio ao retorno de profissionais e técnicos indígenas às suas aldeias (Paladino; Almeida, 2012), gerando programas que assegurem o início de uma prática docente na qual eles possam valorizar e potencializar os conhecimentos adquiridos na graduação e, assim, garantir uma transição coerente e verdadeiramente impactante nos campos de ação. No entanto, partindo do conceito de interculturalidade adotado, não é suficiente executar medidas de natureza excepcional ou temporária que abordem o tema, senão refundar o Estado, em termos de uma nova lógica e disposição das instituições que o representam (Walsh, 2008), diante do acompanhamento e da atenção para essas populações.

Por enquanto, a partir de cada departamento em que se inscreve uma licenciatura intercultural, está trabalhando-se em mecanismos de participação e avaliação que permitam um repensar constante do curso e uma aproximação maior dos ideais propostos. Em concordância com o PPC da Licenciatura em Educação Básica Intercultural da Unir (Unir, 2008a), esses programas de caráter diferencial são avaliados, com certa periodicidade, por suas respectivas instituições educacionais, com base em três dimensões: (1) avaliação do curso, que inclui a revisão das etapas e o trabalho dos docentes; (2) avaliação nas comunidades, para observar se os trabalhos realizados dialogam com as realidades locais; e (3) avaliação dos discentes, a fim de conhecer os resultados de seu processo de formação.

Esse tipo de estratégia tem possibilitado identificar algumas das dificuldades mais estruturais não apenas para a inclusão de estudantes indígenas, mas também para sua permanência. Fazendo uma leitura geral sobre a trajetória das licenciaturas interculturais no País e tomando Knapp (2018) como referência, sabe-se que alguns dos problemas mais recorrentes para a inclusão estão circunscritos a: (1) distanciamento dos alunos de assuntos burocráticos, como o preenchimento do Currículo Lattes, o desenho de projetos de pesquisa etc.; e (2) domínio de material bibliográfico com linguagem e conteúdo pouco pertinentes às realidades comunitárias. A forma como a interculturalidade é trabalhada depende dos critérios que influenciam o desenvolvimento cultural de um grupo social e da prioridade outorgada a outras realidades em relação com a cultura dominante. Portanto, isso indica que os parâmetros do ensino superior convencional, de acordo com o crivo da ciência ocidental, prevalecem sobre as prioridades dos povos indígenas.

No tocante à permanência, alguns dos pontos mais cruciais estão registrados: (1) na falta de garantias à concessão de bolsas, devido

à ausência de políticas públicas específicas que garantam recursos econômicos suficientes para cobrir toda a população; (2) nas dificuldades de socialização e adaptação dos estudantes aos contextos urbanos, durante o período em que devem residir na cidade; e (3) na falta de sensibilidade por parte dos docentes que não se interessaram e não têm atuado com grupos marginalizados, apresentando alguns comportamentos baseados em estereótipos ou preconceitos *etc.* (Knapp, 2018). Essas situações fazem com que muitos dos aspectos que contribuiriam para a consolidação e o sucesso do projeto intercultural da Unir não estejam sendo trabalhados de maneira enfática. Isso demonstra também que integrar grupos minoritários não tem sido uma prioridade para os governos.

Por outro lado, se nos referirmos a uma escala mais concreta, descobrimos que, como parte das tensões e dos questionamentos sobre o exercício intercultural do ensino superior, pontualmente sobre a prática pedagógica de programas pensados desde e para as populações indígenas, têm se repensado alguns eixos de ensino/aprendizagem que revelam as seguintes potencialidades para continuar trabalhando nos avanços citados no parágrafo anterior: (1) o reconhecimento das racionalidades indígenas, diretamente ligadas a um campo espiritual e emocional; (2) a ênfase na construção de conhecimentos coletivos; (3) a valorização da oralidade como possibilidade epistemológica; e (4) a integração da natureza como elemento transversal nos processos de aprendizagem (Markus, 2017). Levando em conta que, na perspectiva crítica, a interculturalidade é um complexo emaranhado de situações e atores envolvidos, articulados e desarticulados em diálogos nem sempre claros e isentos de conflitos, esses elementos revelam que, a partir desse projeto, o tratamento da diferença pode ser considerado um fator enriquecedor e não um obstáculo.

Cada uma das situações mencionadas constitui de maneira profunda o que é a formação de professores indígenas, já que estão intrínsecas às decisões e aos atos mais cotidianos daqueles que participam desse campo. Por isso, desde a sua origem, esse curso tem se consolidado a partir da união de forças, inicialmente, ligadas a um compromisso emocional que emerge das relações entre as comunidades e as pessoas envolvidas. A responsabilidade social que movimenta o curso, antes de ser um assunto profissional, está intimamente associada à disposição, ao comportamento e aos vínculos entre aqueles que se articulam, de uma maneira ou de outra, a esse projeto, incluindo professores, pesquisadores, líderes, estudantes *etc.*

Desse modo, pode-se dizer que:

[...] as licenciaturas interculturais são recentes, logo, todas as ações ainda estão em processo dinâmico de reflexão para acertar uma formação de professores autônomos e comprometidos com as práticas que valorizem sua cultura. (Couto, [2018], p. 69).

Assim, o caminho para o posicionamento de uma abordagem intercultural crítica que oriente o curso em sua totalidade ainda está sendo forjado.

Considerações finais

O ingresso de estudantes indígenas nas universidades gerou profundas tensões e convidou a reconsiderar o ensino superior, o que implicou questionar as estruturas burocráticas e centralizadoras a partir das quais se fundamenta e repensar e consolidar novas disciplinas, conteúdos curriculares, grupos de pesquisa e métodos de avaliação de aprendizagem. Segundo as informações apresentadas ao longo do artigo, esse processo tornou visível alguns referentes lógicos mediante os quais se cimentam os métodos educacionais próprios ou tradicionais e possibilitou que as comunidades participassem ativamente de encontros e experiências que consolidavam espaços que até então lhes eram inacessíveis.

Assim, a formação superior de professores indígenas fortalece uma luta política histórica dos povos originários. Por meio dela, ressurgem processos de reivindicação educacional e cultural, com verdadeiras implicações sociais, já que, além de oferecer a possibilidade de educar em níveis mais altos os professores responsáveis pelo ensino nas escolas das aldeias, contribui para a autonomia das educações próprias e, conseqüentemente, para o empoderamento dessas populações. Isso se deve ao fato de que, pela apropriação de ferramentas jurídicas e acadêmicas, os professores e as lideranças indígenas vêm trabalhando para estabelecer mecanismos democráticos que garantam o aumento e a eficácia de sua participação em diferentes esferas da vida social.

Sem dúvida, várias das situações e características assinaladas do curso e das licenciaturas interculturais em geral são expressões de certos desafios que a presença indígena trouxe para as universidades. Devido à identificação dos potenciais dessa experiência, os programas com esse enfoque que atualmente estão em andamento no País conseguiram avançar em alguns dos objetivos do movimento que tem promovido a busca por uma justiça epistemológica e cultural para esses povos. No entanto, apesar dos esforços comunitários e institucionais feitos para instaurar e manter tanto as cotas específicas em cursos de graduação convencionais quanto as licenciaturas para a formação de professores indígenas, as decisões que determinam a estabilidade desses projetos estão fortemente sujeitas a uma ordem de pensamento colonial dominante que se reflete em interesses e prioridades governamentais do momento.

Levando em conta que esses cursos são parte da extensa variedade de experiências de formação do ensino superior intercultural, no nível institucional ainda existem várias falências que dificultam a forma de proceder das universidades para garantir a inclusão e a democratização do ensino superior. Em conformidade com dados e análises apresentados e com o suporte do Cres (2018), algumas dessas falências mais relevantes são: (1) a escassez de flexibilidade dos procedimentos administrativos que afetam a alocação de recursos e, portanto, a execução de atividades e projetos nas IES; (2) a rigidez de certos critérios acadêmicos relacionados aos procedimentos de avaliação e credenciamento, que dificultam a participação dos indígenas em distintos cenários, principalmente para os homens

e mulheres sabedores, que não tiveram uma educação formal prévia; (3) poucos empregados capacitados para trabalhar nesses tipos de contextos desafiadores, o que atrasa o processo de incorporação de conhecimentos, idiomas, pedagogias, valores culturais *etc.*

Segundo as noções e os pilares do referente conceitual citado, esses aspectos demonstram que o projeto da interculturalidade no ensino superior ainda tem muitas dimensões estruturais não apenas por atender senão por fortalecer desde a institucionalidade. Como se evidenciou, a formação de professores indígenas, especialmente no caso do curso de licenciatura intercultural da Unir, tem imensos potenciais de caráter social para continuar explorando. Porém, o projeto requer uma articulação com todos os níveis de ensino e com as iniciativas governamentais, para conseguir uma continuidade maior e enriquecer ainda mais outras experiências que compõem a existência e a vida em sociedade.

Desse modo, é visto que, apesar da aprovação de leis, políticas e programas institucionais no decorrer do ensino superior intercultural, não se tem garantido, em termos de participação acadêmica, o acesso dos povos indígenas às instituições universitárias, pois, mesmo com avanços na quantidade de cotas ofertadas e abertura de cenários que, anteriormente, eram considerados distantes e alheios das suas realidades, para grande parte deles esse objetivo continua sendo difícil de alcançar. Assim, as conquistas obtidas até hoje só podem nos inspirar para seguir fazendo justiça a essa luta obstinada e perseverante do movimento indígena de Rondônia e do País inteiro.

Referências

ABRANTES, C.; ISIDORO, E. Uma análise sociolinguística do Projeto Açaí: a formação dos professores Tupi-Mondé de Rondônia, percepções e temperamento linguístico. In: CABRAL; A. S. A. C. et al. (Org). *Línguas e culturas Tupi*; línguas e culturas Macro-Jê. Brasília, DF: UnB, 2011.

ALVES, I. *Identidades indígenas*: um olhar para o curso de licenciatura em educação básica intercultural de Rondônia. Porto Velho, RO. 2014. 124 f. Tese (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2014.

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). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino

Médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 jan. 2015. Seção 1, p. 11.

COUTO, F. Reflexões acerca da área de linguagens do curso de educação básica intercultural da UNIR. In: MARTINS, A. M. S. et al. (Org.). *Licenciaturas interculturais indígenas: a área de linguagens e suas interfaces*. Paraná, RO: Departamento de Educação Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia, [2018]. p. 52-69.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CRES), 3., 2018, Córdoba. *Resúmenes ejecutivos...*Córdoba: Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2018.

FREITAS, E. B. *Índios isolados: a GRIN e a tradição militar da política indigenista brasileira*. 1999. Tese (doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). Departamento de Educação Intercultural (DEINTER). *Edital nº 1, de 15 de dezembro de 2014*. Processo seletivo discente DEINTER 2015. Paraná, RO: UNIR, 2014. Disponível em: <http://www.processoseletivo.Unir.br/uploads/certame/119_edital_processo_seletivo_discente.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). Departamento de Educação Intercultural (DEINTER). *Edital nº 1, de 23 dezembro de 2019*. Processo seletivo discente DEINTER 2019. Paraná, RO: UNIR, 2019. Disponível em: <http://www.processoseletivo.Unir.br/uploads/certame/Edital_001_2019_Processo_Seletivo_DEINTER_584096988.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). *Projeto Pedagógico do Curso: licenciatura em educação básica intercultural*. Universidade Federal de Rondônia. Paraná, RO: UNIR, 2008a. Disponível em: <<https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/ppp-li-Unir.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR). Conselho Superior Acadêmico (CONSEA). *Resolução nº 198, de 18 de novembro de 2008*. Projetos Políticos Pedagógicos. Paraná, RO: UNIR, 2008b. Disponível em: <<http://www.biblioteconomia.unir.br/portal/wp-content/uploads/2015/01/Resolucao-198-CONSEA-de-18-de-novembro-de-2008.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *População indígena é de 896,9 mil, tem 305 etnias e fala 274 idiomas*. [Brasília, DF], 10 ago. 2012. Disponível em: <<https://censo2010.ibge>>.

gov.br/noticias-censo?busca=1&id=3&idnoticia=2194&t=censo-2010-poblacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274&view=noticia>. Acesso em: 9 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Rondônia*. [Brasília, DF], [2018]. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro.html?>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

ISIDORO, E. A. *Situação sociolinguística do povo arara: uma história de luta e resistência*. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2006.

KNAPP, C. Reflexões sobre os estudantes indígenas e a pós-graduação. In: MARTINS, A. M. S. et al. (Org.). *Licenciaturas interculturais indígenas: a área de linguagens e suas interfaces*. Paraná, RO: Departamento de Educação Intercultural da Fundação Universidade Federal de Rondônia, [2018]. p. 149-176.

LIMA, A. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. In: GARCIA, S.; PALADINO, M. (Org.). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2012. p. 257-277.

MARKUS, C. Experiências em educação escolar indígena e intercultural: casos concretos. In: LANDA, M; HERBETTA, A. (Org.). *Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político*. Goiânia: Imprensa Universitária, 2017. p. 316-348.

NEVES, J. Universidade e povos indígenas: a possibilidade do diálogo intercultural na floresta. In: AMARAL, N. G. do. *Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexão e ações*. Curitiba: CRV, 2009.

NEVES, J. O curso de licenciatura intercultural na UNIR: historiografando interculturalidade. In: NEVES, J. G. et al. (Org.). *Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais*. Porto Velho, RO: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2013.

PALADINO, M.; ALMEIDA, N. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia (PLANAFORO). *Proposta curricular de formação de professores indígenas para o magistério: projeto de educação diferenciada e bilíngue: formação de professores indígenas e assessoria às escolas indígenas*. [S.l.]: Organização das Nações Unidas, [1995].

REVISTA GESTÃO UNIVERSITÁRIA. *Projeto Açaí forma professores indígenas em Rondônia*. Porto Velho, RO, 8 jul. 2004. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/projeto-acai-forma-professores-indigenas-em-rondonia>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

RONDÔNIA. Decreto nº 8.516, de 15 de outubro de 1998. Institui o Curso de Formação de Professores Indígenas – habilitação em Magistério nível médio, denominado Projeto Açaí, e dá outras providências. *Diário Oficial de Rondônia*, Porto Velho, RO, 16 out. 1998.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Programa de Desenvolvimento do Ensino Fundamental: Projeto de Educação Escolar Indígena (PEEI): Projeto Açaí. Porto Velho, RO: SEDUC, 2004.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). *Projeto Açaí II forma 70 professores indígenas; eles estão aptos a lecionar para as séries iniciais*. Porto Velho, RO, 27 de maio de 2014a. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/projeto-acai-ii-forma-70-professores-indigenas-eles-estao-aptos-a-lecionar-para-as-series-iniciais/>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). *Projeto Açaí forma 98 professores indígenas em Rondônia*. Porto Velho, RO, 27 de maio de 2014b. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/projeto-acai-forma-98-professores-indigenas-em-rondonia/>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

VENERE, M. *Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rondônia*. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Recebido em 17 de abril de 2020.

Aprovado em 27 de abril de 2021.



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

Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira

Thiago Leandro da Silva Dias^{I,II}

Rogério Santos Souza^{III,IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4260>

Resumo

Considerando a potencialidade do uso de literatura infantojuvenil na perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, o conto *O terreiro de vovó Estela, nosso pedacinho de África* foi escrito com o objetivo de apresentar a história de Luanda e sua avó, Estela, que cultiva/cultua em seu quintal folhas que curam, usadas em rezas, chás, banhos e defumações. Projetando sua publicação e circulação em diferentes espaços educativos, é importante reconhecer a necessidade de submetermos seu conteúdo para avaliação de atores sociais. Assim, objetivamos avaliar o referido conto a partir da sua recepção por um grupo de professores(as), escritores(as) e pesquisadores(as). O formato avaliativo da recepção foi feito mediante um processo de validação de conteúdo, em que foi possível dimensionar melhor as possibilidades de uso, as críticas e as modificações da escrita, da linguagem, do alcance e do público-alvo. O conto foi avaliado e devidamente validado pelos(as) especialistas participantes, com contribuições significativas para a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira.

Palavras-chave: diáspora africana; recepção literária; relações étnico-raciais.

^I Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: <thiagodias@ufrb.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-3393-4566>>.

^{II} Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Santo Amaro, Bahia, Brasil. E-mail: <rg.edu.souza@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4934-3026>>.

^{IV} Mestre em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Cachoeira, Bahia, Brasil.

Abstract

Weaving and subsidizing a children and youth's literary product for the teaching of African and afro-Brazilian history and culture

There are potentialities in the use of children and youth's literature in the perspective of the education of ethnic-racial relations, as proposed in the Brazilian legal document Lei nº 10.639/2003. Therefore, the tale Grandma Estela's terreiro, our little piece of Africa was written to introduce the story of Luanda and her grandmother Estela, who grows healing leaves in her backyard; which are used for prayers, teas, baths and smoking. While propelling its publication and circulation in different educational spaces, it is important to acknowledge that its content must be submitted to social actors for evaluation. Thus, this study aims to evaluate the tale from its reception by a group of teachers, writers and researchers. The evaluation format for the reception was developed through a content validation process, in which it was possible to better measure the possibilities for use, criticism and changes in writing, language, scope and target audience. The story was evaluated and duly validated by specialists, who have significantly contributed for the education of ethnic-racial relations and the teaching of African and afro-Brazilian history and culture.

Keywords: African diaspora; ethnic-racial relations; literary reception.

Resumen

Tejeduría y subsidios de un producto literario infantil y juvenil para la enseñanza de la historia y cultura africana y afrobrasileña

Considerando el potencial del uso de la literatura infantil y juvenil en la perspectiva de una educación de las relaciones étnico-raciales, en consonancia con la Ley n.º 10.639/2003, el cuento El terreiro de la abuelita Estela, nuestro pedacito de África fue escrito con el objetivo de presentar la historia de Luanda y su abuela, Estela, que cultiva, en su patio trasero, hojas que curan, usadas en oraciones, tés, baños y para ahumar. Al proyectar su publicación y circulación en diferentes espacios educativos, es importante reconocer la necesidad de presentar su contenido para su evaluación por parte de los actores sociales. Por lo tanto, nuestro objetivo es evaluar el cuento referido desde su recepción por un grupo de profesores, escritores e investigadores. El formato de evaluación de la recepción se realizó por medio de un proceso de validación de contenido, en el que fue posible medir mejor las posibilidades de uso, la crítica y los cambios de la escritura, del lenguaje, del alcance y del público objetivo. La historia fue evaluada y debidamente validada por los especialistas participantes, con importantes contribuciones a la educación de las relaciones étnico-raciales y la enseñanza de la historia y de la cultura africana y afrobrasileña.

Palabras clave: diáspora africana; recepción literaria; relaciones étnico-raciales.

Introdução

Configurados como demanda para todas as áreas do conhecimento, além de envolver a articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, os conteúdos referentes à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Essa obrigatoriedade em efetivar uma educação das relações étnico-raciais está presente no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), modificado pela Lei nº 10.639/2003 e posteriormente pela Lei nº 11.645/2008.

Um estudo de nível nacional, organizado por Nilma Lino Gomes (2012), que teve como objetivo analisar iniciativas institucionais que contemplem a problematização das relações étnico-raciais nas escolas, revelou a existência de algumas práticas e posturas pedagógicas contraditórias, que, embora tenham sido apontadas por educadores e gestores responsáveis como práticas desenvolvidas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003, demonstraram desacordo com princípios e orientações firmados nos dispositivos legais. Esse estudo apontou como alguns dos equívocos dessa natureza as iniciativas descontínuas, fundadas em concepções estereotipadas e racistas sobre a África e os afro-brasileiros, envoltas pelo discurso da democracia racial e da boa vontade (Gomes, 2012).

Um exemplo de inadequações em iniciativas de promoção de educação das relações étnico-raciais é apresentado no estudo de Santana, Baibich-Faria e Pessoa (2010), que analisou a implementação da Lei nº 10.639/2003 no que tange especificamente ao ensino de Arte em escolas públicas de um município do estado do Paraná. O autor avaliou que as intervenções educacionais voltadas para implementação dessa lei, no contexto educacional da pesquisa, podem ser caracterizadas como uma "folclorização racista", cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate. No âmbito da literatura, Pestana (2009) dimensiona processo semelhante ao analisar narrativas que tinham a intenção de denunciar um problema social e acabaram, de fato, por inferiorizar as personagens negras na obra analisada.

Diante de tal conjuntura sobre a possibilidade e a realidade de uma implementação contraditória das leis nas escolas e em outros espaços de educação, e partindo da necessidade de formular indicadores para avaliação dessa implementação (Brasil. MEC, 2009), é de grande relevância o amadurecimento e o desenvolvimento de estratégias metodológicas que sejam capazes de analisar contribuições de iniciativas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais, como também a própria formulação e o fortalecimento de práticas educativas, bem como propostas curriculares e materiais didáticos e literários.

Foi com base nessa realidade que o conto *O terreiro de vovó Estela, nosso pedacinho de África* foi escrito e concebido: como forma de trazer à tona e problematizar as relações étnico-raciais e fortalecer uma educação antirracista que valorize a ancestralidade africana ao desocultar as vozes negras silenciadas nos currículos escolares e nas obras literárias. Ao refletir

sobre tal compromisso e reiterar a necessidade de se produzir materiais educativos com esse enfoque, sem incorrer em erros e equívocos, propomos a presente investigação e o recorte temático. Assim, desocultar vozes negras perpassa pela necessidade de tessituras literárias em que o “conjunto de notas” dessas vozes presentes na narrativa seja articulado para uma produção com a qualidade necessária à sua execução (afroreferenciada e antirracista).

Esta pesquisa parte dessas preocupações e proposições, na medida em que pretende elaborar formas avaliativas de um processo de tessitura literária comprometido com as diretrizes legais e políticas para uma educação antirracista, lançando, assim, esforços para compreender o processo de recepção da narrativa por professore(as), escritores(as) e pesquisadores(as), antes de pensar sua divulgação para o público infantojuvenil, podendo, dessa forma, articular possíveis críticas e sugestões para o amadurecimento, a reformulação, o endossamento e a validação da escrita.

A proposta é que, a longo prazo, tal narrativa seja apresentada em escolas e terreiros de Candomblé. No entanto, antes dessa etapa se concretizar, é importante reconhecer a necessidade de levarmos a narrativa para avaliação de atores sociais comprometidos com a implementação e a institucionalização das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, na perspectiva de validar seu conteúdo e tecer críticas relevantes para sua divulgação e publicação. Assim, objetivamos, com este trabalho, avaliar o conto *O terreiro de vovó Estela, nosso pedacinho de África*, levando em conta a recepção literária de especialistas.

Do silêncio à desocultação de vozes negras na literatura infantojuvenil

A linguagem, especialmente como discurso, é sempre expressão de um poder. É dessa reflexão que parte Francisco Noa (2009) ao afirmar que, do ponto de vista literário, essa expressão reside no poder de enunciar, de nomear, de criar mundos, de instituir, de manipular e de validar vozes. Nesse sentido, a literatura pode ser vista como espaço de sonegação, silenciamento, sujeição, marginalização e opressão de determinados sujeitos e grupos sociais, assim como de empoderamento, representatividade, identidade e resistência dos(as) subalternizados(as).

Quer como objeto de representação, quer como sujeito de enunciação, as vozes dos(as) negros(as) que foram emergindo, tardiamente, na história da literatura brasileira, concorreram mais para vincar a sua verdadeira condição do que para legitimar a multiplicidade e a diversidade de falas de que esse sistema se deveria revestir (Noa, 2009). Esse lugar comum de sub-representação e de silenciamento é norma não só na produção literária, mas em todo contexto de produção intelectual em que o(a) negro(a), quando não subjugado(a) por essência, tem sua voz revestida por um conjunto de estratégias e práticas que impossibilitam a narração da sua própria história, das suas epistemologias, cosmologias e diversas práticas socioculturais,

muitas vezes, resumindo a contribuição do povo negro ao nível folclórico e/ou caricatural.

A ocultação das vozes negras (autores, autoras, personagens e seus saberes referenciados) na literatura brasileira é um silêncio que permeia vários espaços sociais e de poder, como consequência de classificação e hierarquização racial construídas historicamente, desde a colonização, na efervescência das relações sociais, e que passaram a regular as relações étnico-raciais como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade (Gomes, 2003). À vista disso, os espaços escolares e o sistema educacional brasileiro forjaram-se como instrumentos de reprodução e legitimação de discriminação racial, de preconceito e de racismo ao longo da história, que se proliferam na medida em que se silencia qualquer voz dissidente.

No estudo de Eliane Cavalleiro (2000), por exemplo, na escola e nas famílias, verificou-se a predominância do silêncio nas situações que envolvem racismo, preconceito e discriminação étnicos, o que permite supor que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. Mais grave ainda é o fato de que a criança negra está sendo levada a se conformar com o lugar que lhe é atribuído: o lugar do rejeitado, o de menor valia. Como reitera a autora, ao inferir que:

[...] o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Como aos negros estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações (Cavalleiro, 2000, p. 98).

Tal realidade tem, no âmbito do livro didático, ressonância e ratificação, como bem pontua Ana Célia da Silva (2004, 2005), ao afirmar que, de modo geral, o livro didático omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternizados da sociedade, como o(a) negro(a), o(a) indígena, a mulher, entre outros. Em relação ao indivíduo negro, "sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte para o recalque de sua identidade e autoestima" (Silva, 2004, p. 51).

Situando o contexto histórico e curricular de ocultações das vozes e das narrativas negras na literatura e em todo sistema de ensino, que persistem até a atualidade, bem como a estratégia de perdurar o colonialismo/eurocentrismo como mecanismo de manutenção, parece-nos importante, necessário e legítimo pensar formas de trazer à tona e reverberar a diversa produção literária negra e afro-brasileira, no sentido que sugere Noa (2009), de desocultação das vozes ocultas e silenciadas dos(as) subalternizados(as) e oprimidos(as), firmando assim "um contra-discurso à literatura produzida pela cultura hegemônica" (Evaristo, 2009, p. 27) e à educação de referência eurocêntrica e colonial.

Além de toda produção literária negra e afro-brasileira, destacamos a literatura infantojuvenil como um importante ato de desocultação, de restituição de vozes e falas reprimidas, omissas e usurpadas, por ser

destinada principalmente para a educação de crianças e jovens; para a juventude, nosso futuro e esperança de emancipação. Como reiteram Souza, Sousa e Pires (2005), a leitura da literatura infantojuvenil pode contribuir para a promoção da igualdade étnico-racial em ambientes educativos. Essa é uma das bandeiras há muito levantada por ativistas do movimento negro, educadores(as) e pesquisadores(as) envolvidos(as) com a desocultação de vozes, valores e identidades negras na diáspora.

Diante de tal realidade, urge a necessidade de nos atentarmos, ainda mais, para a produção literária destinada às crianças e aos jovens do nosso País (Oliveira, 2014). Tal atenção requer um olhar mais crítico e menos ingênuo sobre a referida produção, como reitera a autora, já que estamos levando em conta:

[...] a possibilidade de ressignificação e valorização na tessitura literária, ao delinear os negros e negras em diversos papéis e/ou espaços sociais, sem restringir a uma África e/ou diáspora cujo império é o da pobreza, da criminalidade, das disputas e consequente desumanização (Oliveira, 2014, p. 146).

É nesse fluxo literário que encontramos uma gama de produções sobre Áfricas e diásporas no âmbito da literatura infantil e juvenil, que podem e devem ser utilizadas como recurso didático para estimular diversos processos de ensino e aprendizado, com incentivo à leitura, à escrita e levando em consideração as variadas nuances da construção de identidade e de alteridade.

Na contramão de tal inovação, encontramos ainda algumas obras que reforçam ideias racistas, infelizmente. Na pesquisa de Maria Anória Oliveira (2008) sobre análise de narrativas afro-brasileiras infantojuvenis contemporâneas, por exemplo, em uma das obras literárias que a autora analisou, contraditoriamente são reforçados ideários racistas seculares:

[...] ao final do livro há a associação 'coração claro: leite', referindo-se à bondade do espírito dos antepassados negros. E, ao contrário, o 'Céu negro', associado a algo 'pesado': o 'ar irrespirável', no caso e 'a seca'. A partir desse pequeno exemplo podemos notar que, mesmo em uma obra que traz à tona a cosmovisão africana e seu espaço social, em *A África, meu pequeno Chakase* deixa a desejar, por conta da associação: positividade/branco (associado ao leite, alimento vital ao ser humano, à espiritualidade, na obra) e, ao contrário: negro/negatividade/morte (carência de água, sem a qual o ser humano morre, ficando 'sem ar', sufocado) (Oliveira, 2008, p. 6).

No âmbito geral da educação, alguns autores também nos alertam sobre a implementação equivocada das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em contextos de ensino (Santana, Baibich-Faria; Pessoa, 2010; Gomes, 2012) cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate. A permanência de tais impasses para desocultação de vozes negras na literatura infantojuvenil e na educação demanda uma junção de esforços canalizados para produção, avaliação e revisão de narrativas literárias voltadas para o contexto de ensino, de obras infantojuvenis cuja tessitura visa à valorização e à ressignificação das raízes africanas, reinventando a África, suas tradições e recriando o presente do povo negro na diáspora, por meio do processo de ficcionalizar essas raízes (Oliveira, 2010).

Recepção de narrativas literárias: aspectos metodológicos

Para dar conta dos objetivos elencados, esta investigação filia-se a uma abordagem qualitativa (Creswell, 2010), envolvendo uma pesquisa de natureza aplicada (Fleury; Werlang; 2017). Sob o ponto de vista dos procedimentos, adotamos como orientação geral a pesquisa-ação, que, na perspectiva educacional, é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores(as) e pesquisadores(as) de modo que eles(as) possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e o aprendizado (Tripp, 2005). A mudança/inação é o impulso de uma pesquisa de ação; o processo de projetar ações (intervenções na situação social) aprofunda nos participantes a compreensão dos processos sociais e desenvolve novas estratégias para induzir melhorias (Noffke; Bridget, 2005).

Este trabalho de pesquisa é uma das etapas do processo de pesquisa-ação, que pretende se estender em estudos futuros, de modo a não só analisar, mas, sobretudo, estimular e fortalecer o uso da narrativa em espaços/momentos educativos por diferentes atores e atrizes sociais e em variados contextos pedagógicos.

Com a intenção de garantir a qualidade do produto coautoral e maximizar sua credibilidade, propomos um processo de recepção literária a fim de instrumentalizar a validação de conteúdo, que consiste em julgar a proporção em que os itens selecionados para avaliar uma construção teórica e/ou metodológica representam as facetas importantes de um determinado conceito, tema, estratégia ou abordagem. Um dos procedimentos normalmente empregados para validar o conteúdo é o parecer de juízes; tarefa para a qual especialistas são requisitados e emitem sua avaliação sobre a adequação aparente entre o instrumento proposto e a construção a ser validada (Pasquali, 2009; Pilatti; Pedroso; Gutierrez, 2010; Raymundo, 2009). Como procedimento de coleta de dados, criamos estratégias para estimular a avaliação do produto juntamente com professores(as), escritores(as) e pesquisadores(as), o que envolveu, primeiramente, a construção do instrumento de validação, contendo informações sobre a pesquisa e os espaços destinados para coleta de dados sobre o(a) avaliador(a)/especialista, os itens avaliativos do material distribuídos em tópicos e uma questão optativa para um parecer escrito. O instrumento foi enviado juntamente com o conto para os(as) participantes, via correio eletrônico.

As possibilidades de respostas às questões (itens) foram apresentadas em escala tipo Likert para indicação do grau de concordância com a afirmação, considerando-se as seguintes categorias: inadequado, parcialmente adequado, adequado, totalmente adequado e não se aplica. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância (Silva Júnior; Costa, 2014).

Para análise dos dados e validação do conto, foram utilizadas duas estratégias de validação dos itens, levando em consideração trabalhos sobre construção e validação de materiais educativos (Teles *et al.*, 2014; Nobre, 2018). A primeira considera validado um determinado item quando este obtém a classificação de *totalmente adequado* por pelo menos metade mais um do número de especialistas, e os(as) outros(as) especialistas não o consideram *totalmente inadequado*. O item também é considerado validado quando os(as) especialistas o consideram *parcialmente adequado* ou *inadequado*, mas apresentam sugestões de melhoria que são inseridas no material. A segunda estratégia para validação dos itens foi a apresentação de índice de validade de conteúdo (IVC) maior ou igual a 0,78. O IVC mede a proporção de juízes que estão em concordância sobre determinados aspectos do instrumento e de seus itens (Teles *et al.*, 2014).

A escolha dos(as) participantes da pesquisa foi feita mediante o envolvimento de cada um(a) com a produção, o ensino e/ou a pesquisa de materiais educativos e/ou literários voltados para o público infantojuvenil. Sendo assim, convidamos professores(as), pesquisadores(as) e escritores(as) como forma de abranger uma diversidade de sujeitos, o que potencializa a avaliação e a projeção de melhorias na escrita e na composição da narrativa. Os dados oriundos da etapa de validação serão analisados, com vistas ao fomento de uma futura revisão crítica do material, nos desdobramentos desta pesquisa-ação.

Levando em consideração os aspectos éticos na pesquisa, para preservar as identidades dos(as) especialistas leitores(as), foram adotados nomes fictícios na divulgação de suas falas avaliativas. Cada leitor(a) que teceu comentários escritos recebeu o nome de um país africano com influências étnicas e linguísticas Bantu, para simbolicamente afrorreferenciar nossa pesquisa. Atentamos ainda para que a investigação estivesse ininterruptamente submetida ao rigor dos princípios éticos que devem pautar a pesquisa envolvendo seres humanos, garantindo a estabilidade e a confiabilidade nas relações vivenciadas no contexto analisado.

Contextualizando a tessitura da narrativa

Os movimentos de escrita, pesquisa, memória e produção de narrativas nos trazem a noção de quão relevantes são/foram a intertextualidade e os seus modos de constituição na concepção e na tessitura do conto. Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto como componente decisivo de suas condições de produção. Segundo Koch e Elias (2006, p. 86), "é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura" e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende dos diversos tipos de relações que ele mantém com outros textos. Assim, dialogamos ao longo dessa trajetória de

escrita coautoral com variadas fontes (bibliográficas, literárias, afetivas, políticas) que deram origem ao intertexto.

A relevância de pensar e pôr em prática a intertextualidade na tessitura da obra em questão leva em consideração que esta pode ser analisada como um instrumento da memória cultural em “um exercício que supera a categorização e a fixidez para enfatizar o perfil mutável, posicional, duplo e ambíguo de reconstrução de memórias a partir do texto literário” (Freitas, 2015, p. 42). O que Ivana Freitas denomina de *intertextualidade das memórias*, já que reescrever, rememorar e retomar as contribuições das matrizes africanas no Brasil é um trabalho de reinvenção que consiste em escavar e fazer emergir relatos historicamente silenciados (Freitas, 2015).

Assim, Luanda e vovó Estela nasceram da vivência literária de dois discentes durante um curso de pós-graduação em Estudos Étnicos e Raciais. Além das motivações a nível de temática e compromisso pedagógico e político, dois contextos influenciaram por demasia o início da escrita: a escola e o terreiro. Espaços de vivência dos autores que auxiliaram no entendimento do conjunto de fatores que determinam a produção de linguagem – contexto, condições de produção e situação de enunciação – quem fala, com quem, quando, onde, em que condições, com que propósito etc. (Koch; Elias, 2006). A composição foi embasada também por uma rotina de estudos e por um esforço de teorizar aquilo que escrevíamos, de modo a colocar em pauta nossa produção, com o objetivo de melhorar e afinar a tessitura conforme as diretrizes e as orientações teórico-metodológicas. Nesse sentido, além da escrita em si, publicamos e apresentamos alguns trabalhos acadêmicos correlacionados com nossa narrativa (Dias; Souza, 2017, 2018; Dias, 2019), buscando colher opiniões e críticas externas relevantes para validação.

O conto *O terreiro de vovó Estela, nosso pedacinho de África* aborda a história de Luanda e sua avó, Estela, que guarda em seu quintal folhas que curam, usadas em rezas, chás, banhos e defumações. Luanda compartilha essas histórias na escola depois de ter se curado de uma grande dor de barriga, e todos vão ao terreiro/quintal da avó para conhecer o segredo dessas folhas sagradas e ouvir histórias sobre ancestralidade africana e preservação da natureza. O conto aborda ainda questões como racismo religioso, musicalidade e diáspora, imbricando mitologia, religiosidade e valores de matrizes africanas, elementos constitutivos em face da tessitura de personagens e protagonistas negros(as) na literatura infantojuvenil.

Recepção literária e validação de conteúdo: principais resultados

O texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo da leitura. Logo, ele se realiza por meio da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra, enquanto processo,

adquire seu caráter próprio (Iser, 1996). O leitor, ao se aproximar do texto, traz suas disposições individuais, seu referencial literário, linguístico, social e ideológico. A *estética da recepção* aposta na ação do leitor, pois dele depende a concretização do projeto de emancipação que justifica a existência das criações literárias (Zilberman, 2008).

Em função dessa relevância atribuída ao/à leitor(a) e à leitura no processo de produção de textos, escolhemos como sujeitos(as) leitores(as) para avaliação da narrativa produzida (recepção literária): escritores(as), professores(as) e pesquisadores(as). Esse movimento de análise permite a um(a) autor(a), por exemplo, estabelecer um elo mais consistente com sua obra; sobretudo porque, conforme declara Iser (1996), ela deve passar por um acentuado grau de exame no ato da leitura.

Para sistematizar esse processo receptivo, realizamos um estudo de validação do conteúdo literário a partir da avaliação dos(as) leitores(as). A seguir, veremos os principais resultados dessa etapa da pesquisa. Segundo Nobre (2018), o processo de validação é essencial após a elaboração de materiais educativos, tendo em vista a necessidade de que sujeitos com experiência no assunto avaliem o material e façam sugestões para o seu aperfeiçoamento. Além disso, sabe-se que a participação de juízes no processo de validação pode elevar a aceitação e a adesão do público-alvo na utilização de materiais educativos (Teles *et al.*, 2014; Nobre, 2018).

Foram convidados(as) 30 especialistas, dos(as) quais 13 retornaram contato, leram o conto e responderam o instrumento de validação, sendo a maioria do gênero feminino (nove), com declaração étnico-racial negra (11) e com maior predominância da faixa etária dos 20 aos 30 anos. Quanto à formação, quatro são pedagogos(as), quatro são historiadores(as), três são biólogos(as), um(a) é museólogo(a) e um(a) é filósofo(a). Quatro participantes possuem especialização e cinco são mestres(as) e/ou mestrandos(as). Infelizmente não contamos com retorno e participação de sujeitos da área de Letras/Linguagens, o que qualificaria ainda mais a avaliação pretendida.

A maioria dos(as) especialistas tem atuação na docência. Quatro participantes têm envolvimento com escrita e criação literária com recorte étnico-racial, e dos nove especialistas que possuem pós-graduação concluída ou em andamento, cinco possuem relação direta com os estudos étnicos e raciais.

No processo de validação do referido material literário, os(as) juízes(as)/leitores(as) avaliaram três aspectos em conjunto: *i*) conteúdo e objetivo; *ii*) estrutura e linguagem; e *iii*) potencial e relevância, indicando níveis de concordância para os itens dispostos em cada um desses aspectos (Tabela 1). Utilizamos o IVC como método para quantificar o grau de concordância entre os especialistas durante o processo de avaliação da validade de conteúdo do material e como forma de substanciar a interpretação dos resultados. Assim, calculou-se o IVC de cada item, o IVC dos aspectos e o IVC global do material.

Tabela 1 – Níveis de concordância dos(as) juízes(as)/leitores(as), segundo os critérios de validação

(continua)

Itens	Validação					
	I	PA	A	TA	NA	IVC
Conteúdo e objetivo						
1.1 Atende aos objetivos e diretrizes para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.			3	10		1,00
1.2 É coerente em relação aos conteúdos abordados.		1	3	9		0,92
1.3 É um recurso didático para construção e fortalecimento de identidade étnico-racial.		1	1	11		0,92
1.4 Compreende um material educativo para o ensino de Ciências, História e Literatura.		1	3	9		0,92
1.5 Proporciona situações de aprendizagem de fatos, conceitos e comportamentos.		1	5	7		0,92
						0,92
Estrutura e linguagem	I	PA	A	TA	NA	IVC
2.1 O nível de leitura é adequado à compreensão do leitor.		4	3	6		0,69
2.1 As informações estão bem estruturadas em concordância e ortografia.			5	8		1,00
2.3 O estilo de narrativa favorece a compreensão do leitor.		1	5	7		0,92
2.4 O aprendizado é facilitado pela utilização de tópicos.		2	3	6	2	0,69
2.5 O número de páginas está adequado.		3	2	8		0,79
2.6 Possui linguagem clara, compreensível e adequada para crianças e jovens leitores.		3	2	8		0,79
						0,80
Potencial e relevância	I	PA	A	TA	NA	IVC
3.1 Pode circular nas escolas, terreiros e outros espaços educativos.		1		12		0,92
3.2 Os temas retratam aspectos-chave que devem ser reforçados.			2	11		1,00

Itens	Validação					
3.3 Uso em contexto de ensino, pesquisa ou extensão.		1	5	7		0,92
3.4 Viabilidade da contação de história para crianças não leitoras.	1	2	4	6		0,69
						0,84
IVC global						0,91

Fonte: Dias (2019, p. 38).

Legenda: I – inadequado; PA – parcialmente adequado; A – adequado; NA – não se aplica; IVC – índice de validade de conteúdo.

Pertinência dos conteúdos e objetivos da narrativa

Todos os itens da categoria *conteúdo e objetivo* foram satisfatoriamente avaliados por alcançar um IVC de 0,92 e nenhum item ter sido marcado como *inadequado* ou *não se aplica*, não sendo necessário revisar o conteúdo da narrativa para alcançar os objetivos propostos. Vale destacar o valor máximo do IVC para o item 1.1, o que reforça a pertinência de contribuição desse material educativo para o objetivo ao qual se propõe, em consonância com as determinações legais das Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Alguns especialistas teceram comentários que reforçam essa perspectiva educacional a partir da narrativa, ao afirmar, por exemplo, que:

[...] o material tem um excelente potencial educacional, não apenas no sentido de apresentar de maneira leve alguns conceitos, costumes e tradições de religiões afro-brasileiras e aspectos étnicos e raciais, mas também por oferecer um momento de diálogo sobre as questões do preconceito e da intolerância religiosa (Gabão, 2019 *apud* Dias, 2019, p. 39).

Outros especialistas também avaliaram a contribuição da narrativa no âmbito de conteúdos e temáticas, ressaltando o potencial interdisciplinar que se apresenta. Além da contribuição interpretada com base nos dados quantitativos oriundos da validação, os recortes de escritas e comentários dimensionam melhor, e qualitativamente, a forma como a narrativa tem potencial para o trabalho educativo com questões étnico-raciais, extrapolando os limites disciplinares, que estancam conteúdos em grades, trazendo novas possibilidades didáticas e pedagógicas sensíveis, problematizadoras e transformadoras.

Conforme o estudo de Gevehr e Alves (2016), que avaliou propostas educativas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a interdisciplinaridade permite reafirmar o papel da escola – em consonância com a sociedade em transformação – na superação do racismo, e deve ser ampliada para além das aulas de História.

Outra área com que o produto literário dialoga mais intimamente é a Biologia, por meio dos temas que envolvem conhecimento e uso de

plantas medicinais, preservação ambiental e relações entre o ser humano, a natureza e a cultura. Uganda (2019 *apud* Dias, 2019) dimensiona bem essa contribuição para a área:

Sobre o uso em contexto de ensino, pesquisa ou extensão, pontuo que dentro da minha área (biologia/ciências naturais) é possível realizar diversas discussões a partir do conto, por exemplo, a importância dos saberes tradicionais e como esse conhecimento, em muitas ocasiões, serviu e serve de ponto de partida para a ciência explorar as propriedades terapêuticas das plantas e produzir medicamentos; a existência de conhecimentos, além do científico, mas tão importantes e válidos quanto para a nossa compreensão do ambiente a nossa volta; aprofundamento em características botânicas, especialmente as que explicam sua utilização para aliviar dores; respeito à natureza e a ligação que temos com ela (Uganda, 2019 *apud* Dias, 2019, p. 40).

Tais contribuições são de extrema relevância para área de ensino de Ciências, destacando-se o papel significativo dos conhecimentos etnobiológicos e etnobotânicos na diáspora negra em ações educativas interdisciplinares.

Assim como discutimos anteriormente, os elementos de poder contidos na enunciação das vozes e das linguagens da literatura brasileira, geradores de marginalização e ocultação, podemos também relacionar tais questões, ao considerar ciência como linguagem, com a própria forma de produzir e ensinar Ciências, ainda centrada em referenciais ocidentais e com pouco ou nenhum diálogo com outras formas de conhecimento sobre a natureza e o ambiente, tais como os conhecimentos oriundos das diversas populações tradicionais/originárias.¹

Acreditamos que o conto *O terreiro de vovó Estela, nosso pedacinho de África*, ao tematizar contribuições e saberes tradicionais de matrizes africanas, problematizar o racismo e a intolerância e valorizar uma imagem positiva sobre a diáspora, pode ter uma significativa potencialidade não só no ensino de Ciências, mas em todas as áreas, disciplinas e variados contextos educativos que se permita o trabalho, para além dos estereótipos e preconceitos, com as questões e os conceitos postos pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

Estrutura, linguagem e público-alvo

Na categoria *estrutura e linguagem*, identificamos dois itens (2.1 e 2.4) com avaliação não satisfatória. No caso do item 2.4, dois(duas) juízes(as)/leitores(as) indicaram que a afirmação *não se aplica*. Nesse caso em específico, a utilização de tópicos pode não favorecer o aprendizado em si, no entanto, não há uma avaliação escrita de que esses devem ser retirados ou reformulados.

O outro item (2.1) refere-se à afirmação de que o nível de leitura é adequado à compreensão do leitor. Além de não haver uma avaliação satisfatória com relação a esse quesito, os sujeitos da pesquisa demonstraram, por meio dos comentários escritos, uma preocupação com relação à faixa etária para a qual se destina a narrativa. A escritora,

¹ Cobern e Loving (2001), consideram que em todo o mundo, onde a ciência é ensinada, é ensinada em detrimento do conhecimento não-ocidental e isso precipita acusações de hegemonia epistemológica e do imperialismo cultural.

professora e contadora de história Namíbia (2019 *apud* Dias, 2019, p. 42) considera preocupante:

[...] a faixa etária e a apropriação do texto pelo leitor/contador. Na minha experiência profissional textos longos, com tantos temas diversos e pouco discutidos socialmente (como é o caso da importância do sagrado nas religiões de matriz africana, uma vez que ainda embrionários, lutamos para combater o racismo religioso) fazem com que as crianças pequenas percam o interesse e a atenção rapidamente por desconhecerem previamente algumas informações [...]. Por isso considero a faixa etária extremamente importante, para crianças a partir de 10 anos.

A leitora/avaliadora traz uma reflexão necessária, destacando uma dificuldade possivelmente enfrentada no âmbito da prática de leitura e contação de histórias para crianças não leitoras, pela extensão do texto e das temáticas abordadas. Além de avaliar, Namíbia propõe uma faixa etária a ser direcionada, confluindo com o que Zimbábwe (2019 *apud* Dias, 2019, p. 43) afirma:

A linguagem do conto está mais para juvenil, em alguns momentos balança entre uma linguagem muito acessível a nível de compreensão, mas em alguns momentos fica uma linguagem como fosse para o professor, ou o adulto, ou o narrador, acho que seria mais adequado um ritmo linear.

Na mesma perspectiva propositiva, Quênia (2019 *apud* Dias, 2019, p. 43) recomenda “[...] a troca de algumas palavras para facilitar a compreensão por crianças, pois existem termos que não fazem parte do contexto do universo delas”. Tais considerações e recomendações são de grande relevância para pensar melhor sobre o uso da narrativa em contextos de ensino para crianças e dialoga com outro resultado de avaliação não satisfatória referente ao item 3.4, do critério *potencial e relevância*, que versa sobre a afirmação da viabilidade de contação da história para crianças não leitoras e teve baixo IVC (0,69). Logo, enfatiza-se a necessidade de definir uma faixa etária para o público-alvo e revisar a escrita e a linguagem com as recomendações apontadas. Estamos de acordo que, em uma perspectiva crítica de letramento, deve-se romper com a visão segregadora entre o sujeito que aprende, o processo de aquisição da linguagem e a formação sociocultural e crítica do mundo.

Diáspora, ancestralidade e potencial educativo da tessitura

A despeito de tais considerações, a recepção do conto, traduzida pelo processo de validação de conteúdo por meio da concordância dos(as) juízes(as)/leitores(as), medida pelo IVC, demonstra uma avaliação satisfatória a nível de categoria e a nível global (Tabela 1). O IVC global do conto foi de 0,91, indicando um excelente nível de concordância entre os avaliadores, assim como indicado em outros trabalhos da mesma natureza (Borges *et al.*, 2013; Moura *et al.*, 2017), ratificando sua validação de conteúdo junto aos(às) especialistas. O IVC de cada categoria também

foi satisfatoriamente avaliado, tendo sido obtidos valores de 0,92 para *conteúdo e objetivo*, 0,80 para *estrutura e linguagem* e 0,84 para *potencial e relevância*.

Indo além dos dados numéricos, façamos uma reflexão sobre a contribuição da narrativa na visão dos(as) leitores(as) especialistas e em diálogo com a literatura, os(as) quais destacaram potencialidades significativas no âmbito do ensino sobre diásporas, ancestralidade, identidade e valores afro-brasileiros. Na opinião de Malawi (2019 *apud* Dias, 2019, p. 45):

A historinha de Luanda e sua família representada no conto de forma singela e cativante, navega nesse sentido, ao tratar de temas importantes e atuais sobre a diáspora de forma clara e desmitificada, trazendo para o universo infanto-juvenil uma possibilidade de reflexão de forma leve e crítica. Livros dessa natureza, onde os personagens se apresentam com graça, inteligência e beleza reforçam a auto-estima de crianças negras onde podem encontrar representatividade nos espaços até então negados ou estereotipados.

Todo texto literário escrito ou narrado permite a construção de personagens a partir de sua descrição adjetiva e do conflito em que eles se encontram inseridos e, sobretudo, de sua posição e suas atitudes nesse conflito, atuando, assim, na construção ideológica de cada sujeito (Arboleya, 2013) e na construção, negação e/ou fortalecimento de identidades. A história de Luanda, como reiterado pela especialista, traduz, segundo sua narrativa, influências na concepção estética, intelectual e no sentido de beleza da criança negra, contribuindo dessa forma para a (re)construção de identidades étnicas e raciais historicamente negadas e silenciadas nos espaços escolares e em materiais educacionais.

Elucidando essa questão, ao levar em consideração a identidade étnica e cultural e a própria imagem que se constrói de cada personagem a partir de sua experiência no enredo da história (Arboleya, 2013), vejamos o início da narrativa que destaca a ancestralidade da protagonista no contexto da diáspora:

Luanda é uma menina risonha, carinhosa e que ama os animais, as flores, as plantas e tudo que a faz lembrar e sentir a natureza.

Seu nome é uma homenagem a sua bisavó paterna, Luanda Nzinga, que veio de Angola, na África, onde era uma líder muito corajosa. De tão guerreira e justa, se tornou uma grande representante de seu povo.

Todas as manhãs, sua avó Estela costuma chamar Luanda, dizendo, enquanto acaricia seus pés:

- Acorda minha menina-flor, meu pedacinho de África! [...] (Dias; Souza, 2020, no prelo).

Tal escrita orienta leitores(as) e ouvintes para a referência familiar de resistência africana da pequena Luanda, inscrita na história e no seu próprio nome. Segundo o especialista Lesoto (2019 *apud* Dias, 2019, p. 46):

Luanda Nzinga, achei excelente a escolha do nome, ele em si, já possibilita desdobramentos sobre a capital de Angola, a Rainha Guerreira Nzinga Mbandi e sobre Ancestralidade – o primeiro nome da Menina-Flor era de sua bisavó.

No decorrer da narrativa, observa-se melhor essa relação familiar e os motivos pelos quais vieram do outro lado do Atlântico:

[...] De volta à sombra da árvore que fica no meio do terreiro, vovó Estela, emocionada revela:

- Essa majestosa árvore é uma jovem baobá de quase noventa anos, assim como eu. Foi trazido da África por minha mãe Luanda Nzinga. Ela sempre dizia que essa árvore é nosso elo com o continente africano. E como se fosse nosso cordão umbilical, nos ligando a nosso lugar primeiro, nosso chão, nosso terreiro. A raiz nos liga, por debaixo do oceano Atlântico com a África, nutrindo o tronco dessa árvore com resistência e memória que ramificam-se em galhos e folhas a ponto de fazer essa agradável sombra. Ela é a mão da terra-mãe acariciando nossa cabeça, guardando nosso corpo e nossa história. E a vida guardando vidas.

- Esse baobá foi trazido por minha mãe Nzinga quando ela teve que vim para o Brasil, aqui para a Bahia, aqui mesmo no Recôncavo, num momento muito difícil. Ela era casada com meu pai e ele veio para ensinar tudo que sabia sobre arquitetura e engenharia. Minha mãe não queria ficar distante de sua terra, mas como ela amava muito meu pai Bazú e estava ficando muito doente de banzo, por conta dessa saudade, acabou vindo [...] (Dias; Souza, 2020, no prelo).

A relação afetiva com o continente africano na fala da avó de Luanda destaca uma memória e uma identidade sobre a diáspora para além da visão reducionista que resume esse processo à escravidão. No lugar de memórias sobre violência, cativeiro ou navios negreiros, reforça-se uma ligação de orgulho, identidade racial fortalecida, de relação umbilical, e, portanto, maternal, visceral e necessária enquanto subsistência das tradições. A metáfora da raiz do baobá demonstra o quão radicalmente a diáspora é representada no conto, traduzida também pelo cultivo de valores, atitudes, saberes e sentimentos ancestrais, como bem expressa Moçambique (2019 *apud* Dias, 2019, p. 47):

Acredito serem as narrativas orais da tradição afro-brasileira e indígena, uma das muitas estratégias para o ensino de valores, conhecimentos de utilização e preservação da natureza e, principalmente do respeito para com os mais velhos, verdadeiros detentores dos saberes e fazeres dos nossos ancestrais.

Recuperar o valor da tradição oral na nossa cultura ocidental é outra contribuição significativa da narrativa, assim, mostra-se como estratégia poderosa para o ensino de história e cultura africana e afrodiáspórica. Como nos elucida Lisoto (2019 *apud* Dias, 2019, p. 47):

O texto de forma sutil e envolvente apresenta questões essenciais para compreender inicialmente uma estrutura de sociedade pautada em outros valores. Tais como: arerê, Ossaim, Ervas (propriedades), Orixás, Cabaça, Terreiro, Axé, Baobá (nossas raízes com África), a cantiga, feijoada (Ogum), a passagem de conhecimento através da oralidade, a preservação da natureza [...] e a intolerância/racismo.

Sabemos que a oralidade é uma das características fundamentais da cultura africana, especialmente nas sociedades tradicionais, é um modo

de ser (Machado, 2013). Segundo Vanda Machado (2013, p. 61), podemos considerá-la, na atualidade, “como um importante instrumento metodológico para reconstrução e continuidade da história local, imprescindível para a conservação da tradição, dos mitos, das lendas”. É por meio dessa oralidade que a palavra se faz elemento produtor da história, potencializando assim o papel educativo e transformador de tecer, de escrever, de contar e de ouvir histórias sobre ancestralidade e cosmovisão africanas.

Na visão de Eduardo de Oliveira (2012), ancestralidade é uma categoria capaz de dialogar com a experiência negro-africana em solo brasileiro, que mantém e atualiza sua forma cultural na capoeira angola e no Candomblé tradicional, por exemplo. Assim, diáspora, oralidade e ancestralidade se entrelaçam no tecer educativo que se propõe a tematizar relações étnico-raciais desde a África, como a narrativa protagonizada por Luanda e sua avó.

Uma sugestão importante para o conto foi levantada por alguns dos especialistas, a da necessidade de referenciar e circunstanciar o uso de nomes, como o da própria Luanda Nzinga e de Bintou, personagem do livro infantojuvenil *As Tranças de Bintou* (Diouf, 2004). Além de citar tais referências, é importante situar historicamente, já que o nome fictício de Nzinga pode ser confundido com nomes reais de contextos históricos distantes. Portanto, merece atenção na própria narrativa e no seu uso em contexto de ensino. Um glossário de termos, nomes e conceitos que não são inteligíveis para o grande público de crianças e jovens pode preencher essa lacuna da narrativa.

À guisa de conclusão

A propulsão deste trabalho reside, principalmente, no desejo de qualificar a prática educativa voltada para o ensino de história e cultura africana e afrodiaspórica. Para tanto, como forma de otimizar um processo investigativo a longo prazo e para que este resulte em transformações efetivas de contextos educativos e formativos de docentes e discentes, escolhemos o caminho da pesquisa-ação, que teve como primeira etapa a concepção e a recepção de um produto literário infantojuvenil, apresentada e discutida neste artigo. Esta proposta esteve envolta pela preocupação de produzir um material educativo e, ao mesmo tempo, colocá-lo em pauta para crítica de professores(as), pesquisadores(as) e escritores(as), no sentido de identificar contribuições, limitações, rupturas e continuidades da escrita literária infantojuvenil afro-brasileira.

Com base na interpretação dos dados, podemos considerar que o conto *O terreiro de vovó Estela, nosso pedacinho de África* foi devidamente validado pelos(as) especialistas participantes, com contribuições significativas para a educação das relações étnico-raciais no tocante à representação do continente africano e do processo diaspórico para além dos estereótipos reducionistas, ao enaltecimento da beleza negra, dos saberes ancestrais

e dos conhecimentos tradicionais, ao resgate da oralidade e dos valores afro-brasileiros, à abordagem didática sobre a religiosidade de matriz africana, além da mitologia, da musicalidade e da ancestralidade como centralidade da narrativa.

A proposta é que este trabalho se desdobre na continuidade de uma pesquisa-ação, a qual tenha como horizonte a implementação da narrativa em salas de aula e em outros espaços de sociabilidades educativas, como terreiros de Candomblé. Assim, envolver outros sujeitos, como as próprias crianças e os jovens, se torna imperativo. Nesse aspecto, cabe aos autores estabelecer melhor o público para o qual se destina a história de Luanda e sua avó Estela, rever as ponderações postas por essa investigação e dar continuidade ao processo de criação, pesquisa e publicação da obra.

Referências

ARBOLEYA, V. J. O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros. *Geledés*, [São Paulo], mar. 2013. Patrimônio Cultural. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-negro-na-literatura-infantil-apontamentos-para-uma-interpretacao-da-construcao-adjetiva-e-da-representacao-imagetica-de-personagens-negros/>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BORGES, J. W. P. et al. Validação de conteúdo das dimensões constitutivas da não adesão ao tratamento da hipertensão arterial. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, v. 47, n. 5, p. 1077-83, out. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan, 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2009.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COBERN, W.; LOVING, C. Defining "science" in a multicultural world: implications for science education. *Science Education*, [S.l.], v. 85, n. 1, p. 50-67, Jan. 2001.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

DIAS, T. L. S. *O terreiro de vovó Estela, nosso pedacinho de África: tessitura e avaliação de um produto literário infantojuvenil*. 2019. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estudos Étnicos e Raciais) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Salvador, 2019.

DIAS, T. L. S.; SOUZA, R. S. A Diáspora Africana em um produto autoral de literatura infanto-juvenil. In: ENCONTRO NACIONAL DOS NEAB, NEABI E GRUPOS CORRELATOS DA REDE FEDERAL, 4., 2018, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, 2018. p. 140-145. Disponível em: <<https://enneabi.ifbaiano.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/Anais-do-IV-ENNEABI-e-II-RENEABI-educa%C3%A7%C3%A3o-e-diversidade-etnica.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

DIAS, T. L. S.; SOUZA, R. S. Literatura infanto-juvenil, etnociências e religiosidade de matriz africana. In: SEMINÁRIO GRIÓ, 2., 2017. Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2017.

DIAS, T. L. S.; SOUZA, R. S. *O terreiro de vovó Estela, nosso pedacinho de África*. Salvador, 2020. No prelo.

DIOUF, S. A. *As tranças de Bintou*. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afrobrasilidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. da C. *Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens*. *Anuário de Pesquisa GVPesquisa: 2016: 2017*. [São Paulo], 2017. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/apgpesquisa/issue/view/4030/1982>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

FREITAS, I. S. *O ponto e a encruzilhada: a poesia negra rasurando a memória, a história e a literatura oficial através da intertextualidade*. 2015. 221 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GEVEHR, D. L.; ALVES, D. Educação étnico-racial na escola: a Lei 10639/2003 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de história. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 17-30, jul./dez. 2016.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 23, p. 75-85, ago. 2003.

GOMES, N. L. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: Unesco, 2012.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, V. *Pele da cor da noite*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2013.

MOURA, I. H. de. et al. Construção e validação de material educativo para prevenção de síndrome metabólica em adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 25, out. 2017.

NOA, F. As falas das vozes desocultas: a literatura como restituição. In: GALVES, C. et al. (Org.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2009. p. 85-100.

NOBRE, R. de S. *Construção e validação de uma tecnologia educativa sobre promoção da cultura do aleitamento materno em escolares*. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Saúde) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

NOFFKE, S.; BRIDGET, S. Action Research. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Research Methods in Social Sciences*. London: Sage Publications, 2005. p. 89-96.

OLIVEIRA, E. D. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afrobrasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Brasília, n. 18, maio/out. 2012.

OLIVEIRA, M. A. J. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/024/MARIA_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

OLIVEIRA, M. A. J. *Personagens negros na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique (2000-2007): entrelaçando vozes tecendo negritudes*. 2010. 301f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, M. A. J. *Áfricas e diásporas na literatura infanto-juvenil no Brasil e em Moçambique*. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia, 2014.

PASQUALI, L. Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem, São Paulo*, v. 43, n. esp. p. 992-999, 2009.

PESTANA, P. S. Estereótipos e inovações em “Nó na garganta” e “A cor da ternura”. *Scripta Alumni*, v. 2, p. 50-70, dez. 2009.

PILATTI, L. A.; PEDROSO, B.; GUTIERREZ, G. L. Propriedades Psicométricas de Instrumentos de Avaliação: um debate necessário. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, jan./abr. 2010.

RAYMUNDO, V. P. Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 86-93, jul./set. 2009.

SANTANA, J.; BAIBICH-FARIA, T. M.; PESSOA, C. F. A lei n.º 10.639 e a folclorização racista. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 2, n. 3, jan./jun. 2010.

SILVA, A. C. *A discriminação do negro no livro didático*. 2 ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2004.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília: MEC/Secadi, 2005. p. 21-37. Disponível em: <<https://www.livrariapublica.com.br/2019/04/superando-o-racismo-na-escola-kabengele.html>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

SILVA JÚNIOR, S. D.; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion: PMKT. *Opinião e Mídia: revista brasileira de pesquisas de marketing*, São Paulo, v. 15, p. 1-16, out. 2014.

SOUZA, A. L.; SOUSA, A. L.; PIRES, R. A. *Afro-literatura brasileira: o que é? para que serve? como trabalhar? subsídio: uma ideia para o dirigente municipal de ensino*. *Gruhas: Projetos Educacionais e Culturais*, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 3-4, 2005.

TELES, L. M. R. et al. Construção e validação de manual educativo para acompanhantes durante o trabalho de parto e parto. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. 6, p. 977-984, dez. 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *ALEA*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-97, jan./jun. 2008.

Recebido em 20 de março de 2020.

Aprovado em 25 de março de 2021.



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

Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: um estudo de revisão integrativa*

Samia Darcila Barros Maia^{I,II}

Cleverton José Farias de Souza^{III,IV}

Lúcio Fernandes Ferreira^{V,VI}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4275>

Resumo

O Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) refere-se ao prejuízo acentuado no desenvolvimento da coordenação motora do indivíduo, dificuldade que interfere no desempenho de atividades diárias e escolares. A percepção do docente sobre os alunos e suas dificuldades tem relevância fundamental, pois permitirá a promoção de estratégias que o auxiliem a lidar com os problemas que estes enfrentam na escola. Objetiva-se, neste artigo, verificar a existência de estudos envolvendo a percepção docente sobre o aluno, relatar quais instrumentos de coleta de dados, abrangendo a percepção docente, foram utilizados e identificar estudos que tratam da percepção docente sobre adolescentes com TDC. Como metodologia, recorremos à revisão integrativa, pois inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão. O protocolo incluiu a escolha de bases de dados para realizar a busca, a seleção de palavras-chave e critérios de inclusão e exclusão para os estudos encontrados durante recorte temporal entre 1999 e 2019. Os resultados mostraram 1.535 arquivos sobre o tema na busca geral, dos quais destacamos 11 trabalhos relevantes, considerando a clareza e o detalhamento das informações acerca da metodologia e dos instrumentos

* Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (Fapeam).

^I Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail:* <samia.darcila@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-0863-1432>>.

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

^{III} Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail:* <cleverton@ufam.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-7085-6651>>.

^{IV} Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, Amazonas, Brasil. *E-mail:* <lucciofer@ufam.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-1193-6029>>.

^{VI} Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

utilizados. Verificamos a inexistência de estudos realizados no Brasil no tocante à percepção do docente sobre estudantes com TDC, o que justifica a necessidade de investimento nessa temática.

Palavras-chave: educação inclusiva; percepção docente; transtorno da habilidade motora.

Abstract

Teacher's perception and Developmental Coordination Disorder: an integrative review study

Developmental Coordination Disorder (DCD) refers to marked impairment in the development of an individual's motor skills, a difficulty that interferes with their performance in school and of everyday activities. The perception of teachers about the student and their difficulties is fundamentally important, as will promote strategies that help them cope with the problems faced in school. This paper aims to verify the existence of studies involving teachers' perception of their student; to report which data collection instruments, regarding teacher perception, were used; and to identify studies dealing with how teachers perceive adolescents with DCD. The methodology used was the integrative review, since it includes the analysis of relevant research to support decision making. Protocol included choosing databases from which to search, the selection of keywords and the inclusion and exclusion criteria for the studies found within the time frame spanning from 1999 to 2019. Results showed 1,535 files on the subject in the general search, of which 11 are highlighted for their relevance, considering clarity and detailing of the information on the methodology and instruments used. It was verified the lack of studies in Brazil regarding teachers of students with DCD, which justifies the need for investment on this topic.

Keywords: disorder of motor skill; inclusive education; teacher's perception.

Resumen

Percepción de la enseñanza y el Trastorno del Desarrollo de la Coordinación (TDC): un estudio de revisión integradora

El Trastorno del Desarrollo de la Coordinación (TDC) se refiere al deterioro acentuado en el desarrollo de la coordinación motora del individuo, dificultad que interfiere en el desempeño de las actividades diarias y escolares. La percepción del docente sobre los alumnos y sus dificultades tienen relevancia fundamental, ya que permitirá impulsar estrategias que

les ayuden a afrontar los problemas que enfrentan en la escuela. El objetivo de este artículo es verificar la existencia de estudios que involucren la percepción de los docentes sobre el alumno, informar qué instrumentos de recolección de datos, que abarcan la percepción del docente, se utilizaron e identificar estudios que aborden la percepción de los docentes sobre los adolescentes con TDC. Como metodología, se recurrió a la revisión integradora, ya que incluye el análisis de investigaciones relevantes que apoyan la toma de decisiones. El protocolo incluyó la elección de las bases de datos para realizar la búsqueda, la selección de palabras clave y los criterios de inclusión y exclusión de los estudios encontrados durante un período de tiempo entre 1999 y 2019. Los resultados mostraron 1.535 archivos sobre el tema en la búsqueda general, de los cuales se destacan 11 trabajos relevantes, considerando la claridad y detalle de la información sobre la metodología e instrumentos utilizados. Verificamos la falta de estudios realizados en Brasil sobre la percepción de los profesores sobre los estudiantes con TDC, lo que justifica la necesidad de invertir en este tema.

Palabras clave: educación inclusiva; percepción docente; trastorno de las habilidades motoras.

Introdução

O Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) é um transtorno neurodesenvolvimental, comum em crianças e adolescentes, que se caracteriza por dificuldades no desenvolvimento da coordenação motora, manifestadas pelo comprometimento da aprendizagem e da execução de habilidades motoras, considerando-se a idade cronológica e a oportunidade para aquisição e utilização dessas habilidades (Ferreira *et al.*, 2015).

É uma condição que merece atenção especial em razão do impacto negativo causado nas atividades da vida diária (AVD) e nas atividades da vida escolar (AVE) (Magalhães; Cardoso; Missiuna, 2011). Além disso, essa condição não pode ser atribuída ou explicada por causas neurológicas e/ou físicas (APA, 2013; Santos *et al.*, 2015).

As consequências negativas do TDC impactam em diversas áreas do desenvolvimento. Nas AVD, por exemplo, podem se manifestar nas habilidades de autocuidado ou até mesmo no ato de se vestir. No entanto, são nas AVE que sua incidência traz consequências seríssimas, tanto à saúde física quanto à saúde mental, principalmente para quem está na fase da adolescência (Huau; Valey; Jover, 2015; Rosenblum; Livineh-Zirinski, 2008).

Merece destaque o estudo de Cantell, Smyth e Ahonem (2003), que teve como objetivo avaliar as consequências educacionais, motoras e sociais do TDC em uma amostra de 115 estudantes, com média de idade de 15 anos, que foram diagnosticados aos 5 anos como tendo atraso no desenvolvimento motor. Os resultados nos mostraram que, após dez anos, o grupo de "crianças desajeitadas" diferia do "grupo controle" no desempenho motor,

e que 46% dos membros do grupo com atraso motor foram classificados como diferentes do “grupo controle” nas tarefas motoras e perceptivas. O restante constituía um grupo intermediário que não podia ser claramente distinguido dos outros grupos.

Os resultados indicaram que adolescentes com problemas motores estáveis tinham menos *hobbies* e passatempos sociais; tinham também menos ambições acadêmicas para o futuro do que os do “grupo controle”, embora as ambições mais baixas também refletissem menores realizações acadêmicas. Os adolescentes “desajeitados” acreditavam que eram menos competentes física e escolarmente que os do controle; no entanto, eles não tinham opiniões ruins sobre sua aceitação social ou seu valor próprio.

O grupo intermediário, apesar de apresentar retardo motor aos 5 anos, mostrou bom desempenho escolar e ambições elevadas, além disso, aos 15 anos os membros desse grupo participavam de esportes sociais. Os autores concluíram que os indivíduos com TDC também apresentavam baixa expectativa com relação ao seu futuro, gastavam mais tempo assistindo vídeos, brincando com *videogames* e, no geral, eram menos ativos.

O baixo desempenho motor influencia na motivação pessoal, podendo ocasionar diversos prejuízos, tais como isolamento social, sentimento de frustração e rejeição por atividades que têm características desafiadoras, como esportes que exigem muitas habilidades motoras, dançar, andar de patins e até mesmo atividades diárias que estão presentes na vida dos adolescentes, como amarrar cadarços do tênis ou comer com garfo e faca (Engel-Yeger; Kasis, 2010; Missiuna *et al.*, 2007; Pratt; Hill, 2011; Tal-Saban *et al.*, 2012).

Inicialmente, pesquisadores consideravam o TDC como um atraso motor que logo seria superado pelo processo maturacional, no entanto, estudos posteriores afirmaram tratar-se de uma “deficiência” crônica e persistente ao longo da trajetória de vida; logo, a expectativa de que o transtorno desapareceria foi descartada (Lousse *et al.*, 1991; Geuze; Borger, 1993; Barnhart *et al.*, 2003).

Dessa forma, assumimos que o TDC surge a partir da junção de diversos sintomas. Para tanto, a Associação de Psiquiatria Americana (APA) estabeleceu critérios que auxiliam na identificação e no diagnóstico do fenômeno em questão. Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais V – DSM-V (APA, 2013), a identificação e o diagnóstico do TDC se dão por meio de uma síntese clínica da história (de desenvolvimento e médica), do exame físico, de relatórios escolares ou profissionais e da avaliação individual, utilizando-se testes padronizados, psicometricamente adequados e culturalmente apropriados (APA, 2013).

O DSM-V (APA, 2013) afirma que para obter a identificação e o diagnóstico do TDC quatro critérios devem ser observados:

- a aprendizagem e a execução de habilidades motoras coordenadas estão substancialmente abaixo do esperado, dada a idade cronológica da pessoa, oportunidade para aquisição e uso das habilidades motoras. As dificuldades manifestam-se por “desajeitamento” (por exemplo, deixar cair ou bater em objetos), bem como lentidão e

imprecisão do desempenho de habilidades motoras, como pegar um objeto, usar uma tesoura ou talheres, caligrafia, andar de bicicleta e participar de esportes;

- os déficits nas habilidades motoras mencionados no primeiro critério interferem significativamente e perceptivelmente nas atividades de vida diária adequadas à idade cronológica (por exemplo, autocuidado e automanutenção), na produtividade acadêmica/escolar, nas atividades pré-profissionais e profissionais, de lazer e de jogos;
- os primeiros sintomas acontecem no período inicial de desenvolvimento; e os déficits nas habilidades motoras não são explicados por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou deficiência visual, e não são atribuíveis condições neurológicas que afetam os movimentos (por exemplo, distrofia muscular, paralisia cerebral ou doença degenerativa). (APA, 2013, p. 74, tradução nossa).

Indivíduos que apresentam TDC não diagnosticados precocemente passam por experiências de fracasso e frustração em sua vida diária e escolar desde a infância. Na adolescência, podem surgir complicações secundárias, como dificuldades de aprendizagem, problemas sociais, emocionais e comportamentais, bem como surgem os rótulos de preguiçosos, descoordenados, desmotivados e/ou desajeitados (Schoemaker *et al.*, 2008; Skinner; Piek, 2001).

As características do TDC podem ser observadas já em crianças que ingressam na escola, de modo que seu domínio motor se apresenta aquém do esperado, verificando-se desajustes para lidar com as exigências do ambiente, como nas tarefas acadêmicas típicas de escrever, recortar, pintar e nas atividades motoras do cotidiano infantil. Posteriormente, quando adolescentes, essas características podem ser notadas durante as aulas de Educação Física ou na prática de esportes (Ferreira *et al.*, 2015).

A fim de minimizar os problemas no dia a dia desses adolescentes, pais e professores podem auxiliá-los modificando o ambiente e adaptando as tarefas para permitir o sucesso e aumentar o senso de competência. Uma das melhores formas de ajudá-los é entender o fenômeno e compreender sua situação individual, para que se possa pensar em estratégias que os auxiliem a lidar com os problemas que enfrentam no dia a dia (Missiuna *et al.*, 2007).

Esses adolescentes apresentam baixa percepção de suas competências escolares e motoras (Schoemaker *et al.*, 2008; Skinner; Piek, 2001), passam por experiências de fracasso e frustração, ficando excluídos de importantes AVE. Para Ferreira *et al.* (2015), esses indivíduos não conseguem acompanhar seus pares nas atividades escolares e nas brincadeiras motoras, passando a ser alvos de comentários pejorativos vindos de seus colegas e professores. Surge, então, a possibilidade de abandono escolar como consequência da exclusão nas tarefas motoras, nos jogos, bem como nas relações sociais, inclusive experienciando situações de *bullying* (Bejerot; Edgar; Humble, 2011).

No contexto da inclusão, o olhar perceptivo do professor no processo de aprendizagem do aluno tem relevância fundamental, pois sua postura e suas

atitudes podem auxiliá-lo a alcançar seus objetivos ou podem prejudicá-lo ainda mais caso haja algum transtorno de aprendizagem. Esse professor deve estar atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem e alicerçando seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no afeto (Drowet, 1995).

Ao investigar como professores avaliavam a afetividade e a motivação de seus alunos, Porath (1997) verificou que a maneira como aqueles percebem diferenças individuais na aprendizagem destes (sua motivação, suas habilidades e suas relações sociais) pode trazer implicações para as metas educacionais. Assim, propomo-nos a verificar a existência de estudos envolvendo a percepção docente sobre o aluno, a relatar quais instrumentos de coleta de dados envolvendo essa percepção foram utilizados e a identificar estudos que abordam a percepção do docente sobre adolescentes com TDC.

Método

Estudos de revisão determinam o conhecimento atual sobre uma temática específica, já que são conduzidos de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto, contribuindo fortemente para a qualidade das pesquisas voltadas à Educação. Pontuamos, então, que o impacto da utilização da revisão integrativa se dá não somente pelo desenvolvimento de protocolos e procedimentos, mas também pelo pensamento crítico e pela prática diária científica no que tange à elaboração de pesquisas (Mendes; Silveira; Galvão, 2008).

Mendes, Silveira e Galvão (2008) afirmam ainda que esse método inclui a análise de pesquisas relevantes que dão suporte para a tomada de decisão e para a melhoria da prática profissional, possibilitando a síntese do estado de conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos. Nosso protocolo incluiu a escolha de bases de dados para realizar a busca e a seleção de palavras-chave e critérios de inclusão e exclusão para os estudos encontrados durante um recorte temporal.

Para a construção dessa produção, mediante a análise do estado da arte das publicações selecionadas, foi necessário adotar padrões metodológicos voltados para a elaboração de revisão integrativa. Assim, torna-se congruente a descrição objetiva e sucinta das distintas etapas deste estudo.

Primeiramente, foi definida a questão de pesquisa de interesse: existem estudos que abordam a percepção docente sobre adolescentes com provável TDC? A segunda etapa consistiu em estabelecer os objetivos deste estudo, que foram: *i*) identificar a existência de estudos envolvendo a percepção docente sobre o aluno; *ii*) conhecer quais instrumentos de coleta de dados, envolvendo a percepção docente, foram utilizados; e *iii*) apontar estudos que tratam da percepção docente sobre adolescentes com TDC.

Após a conclusão da segunda etapa, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão de estudos, com o intuito de filtrar os inúmeros

trabalhos que viessem a surgir durante a busca. Nossos critérios de inclusão foram: *i*) pesquisas que abordassem o TDC como assunto principal ou secundário; *ii*) pesquisas que relacionassem o TDC ao desempenho de estudantes; *iii*) pesquisas baseadas na análise da percepção; *iv*) pesquisas cujo texto estivesse disponibilizado na íntegra; *v*) pesquisas que envolvessem o professor; *vi*) pesquisas que envolvessem adolescentes; e *vii*) pesquisas que abordassem o ensino. Por sua vez, os critérios de exclusão foram: *i*) pesquisas cujo público não estivesse no período escolar (do fundamental I até o ensino médio); *ii*) pesquisas que tivessem o adolescente ou o estudante como agente passivo da percepção; *iii*) pesquisas escritas em outros idiomas que não fossem a língua inglesa ou portuguesa; *iv*) resumos, *banners*, trabalhos de exposição oral; e *v*) trabalhos que apresentassem a avaliação sem o método utilizado.

Posteriormente, iniciamos buscas nas seguintes bases de dados: banco de teses e dissertações dos Periódicos Capes, Google Acadêmico, SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). A pesquisa se deu com base na seleção e análise de dissertações e artigos científicos de periódicos, identificados como Busca 1 (Capes), Busca 2 (SciELO), Busca 3 (BDTD) e Busca 4 (IBICT). A delimitação temporal definida foi de 1999 a 2019, e utilizamos como filtros de seleção para leitura os critérios de inclusão e exclusão deste estudo, como é possível observar na Figura 1.

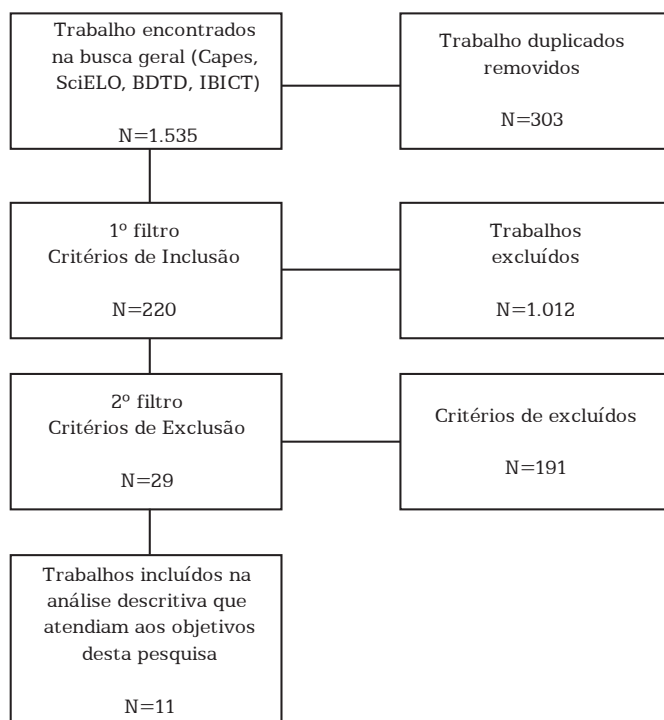


Figura 1 – Delineamento das buscas realizadas

Fonte: Elaboração própria.

Buscando responder à pergunta geradora e atender aos objetivos desta revisão, apresentaremos, por tópicos, as discussões dos resultados encontrados.

Resultado e discussão

Estudos envolvendo a percepção docente sobre o aluno

A percepção no contexto escolar é o modo pelo qual o docente transmite conhecimento por meios sensoriais, da linguagem e das atitudes. A percepção está vinculada a um contexto social e/ou a um signo. Tem a propriedade de facilitar e mediar a transmissão do conhecimento, que se inicia desde o nascimento e acompanha o indivíduo até a morte (Chauí, 2002). No Quadro 1, apresentamos os estudos selecionados.

Quadro 1 – Trabalhos com metodologia e instrumentos relevantes para pesquisas sobre percepção

(continua)

	Título do estudo	Público	Objetivo	Caráter	Instrumentos utilizados
1	A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de Química (Quadros <i>et al.</i> , 2010).	28 docentes do ensino superior sobre seus 35 alunos.	Entender quais são as percepções do estudante quanto ao professor.	Qualitativo	Questionário
2	Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em administração sobre o assédio moral (Paixão <i>et al.</i> , 2013).	51 docentes do ensino Superior.	Compreender se existe assédio professor/aluno.	Quantitativo	Questionário
3	A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular (Caneda; Chaves, 2015).	2 docentes do ensino fundamental.	Conhecer as percepções do professor quanto à inclusão.	Qualitativo	Entrevistas individuais semiestruturadas

(continuação)

	Título do estudo	Público	Objetivo	Caráter	Instrumentos utilizados
4	Percepção de professores de Odontologia no processo de ensino-aprendizagem (Lazzarin; Nakama; Cordoni, 2010).	12 docentes do ensino superior.	Analisar a percepção docente sobre ensino e aprendizagem.	Quantitativo	Entrevistas individuais semiestruturadas
5	A percepção de professores cooperantes sobre os conhecimentos e as competências dos estudantes (Resende <i>et al.</i> 2013).	7 docentes do ensino fundamental e médio.	Compreender pontos de vista do professor.	Quantitativo	Entrevistas individuais semiestruturadas
6	A relação professor-aluno no ensino médio: percepção do professor de escola pública (Ferreira; Andrade, 2017).	10 docentes do ensino médio sobre 100 alunos.	Identificar percepção professor/aluno (afinidade).	Qualitativo	Questionário
7	Percepção do trabalho docente em uma universidade da região Norte do Brasil (Lago; Cunha; Borges, 2015).	190 docentes do ensino superior.	Compreender a percepção dos cursos de Saúde sobre o paciente.	Quantitativo	Entrevistas individuais semiestruturadas
8	A percepção do professor sobre o processo de alfabetização (Brambilla; Júlio, 1999).	20 docentes do ensino fundamental I.	Identificar fatores que interferem na alfabetização.	Quantitativo	Questionário
9	A percepção do professor sobre as relações interpessoais no ensino da Matemática (Machado, 2007).	6 docentes do ensino médio.	Analisar opiniões de professores sobre seus alunos.	Qualitativo	Entrevistas individuais semiestruturadas

	Título do estudo	Público	Objetivo	Caráter	Instrumentos utilizados
10	Relações interpessoais no ensino médio na percepção de um grupo de professores (Moreira, 2007).	14 docentes do ensino médio.	Verificar tipos de relação professor/aluno.	Qualitativo	Entrevistas individuais semiestruturadas
11	Understanding teacher's perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD) (Rivard <i>et al.</i> , 2007).	47 docentes do ensino fundamental I.	Investigar se o comportamento de quem tem TDC influencia na avaliação do professor.	Qualitativo	Cenários com dificuldades comportamentais e dificuldades motoras finas

Fonte: Elaboração própria baseada em Quadros *et al.* (2010), Paixão *et al.* (2013), Caneda; Chaves (2015), Lazzarin; Nakama; Cordoni (2010). Resende *et al.* (2013), Ferreira *et al.* (2015), Lago; Cunha; Borges (2015), Brambila; Julio (1999), Machado (2007), Moreira (2007) e Rivard *et al.* (2007).

Na observação dos estudos selecionados para a composição da pesquisa, identificamos 11 trabalhos que abordavam a percepção do docente sobre o aluno. Quatro deles (artigos 1, 2, 4 e 7), o correspondente a 36% do total de pesquisas selecionadas, abordam a percepção do docente do ensino superior sobre seus alunos; três estudos (artigos 6, 9 e 10), que representam 27,5%, abordam a percepção do docente do ensino médio sobre seus alunos; outros três (artigos 3, 8 e 11), também representando 27,5% do total, abordam a percepção do docente sobre alunos do ensino fundamental; e somente um estudo (artigo 5), que equivale a 9,09%, aborda a percepção do docente sobre alunos dos ensinos fundamental e médio, simultaneamente.

No que se refere ao ano de publicação dos estudos, verificamos que em 2007 foram publicados os artigos 9, 10 e 11 (27,5%), e em 2015, os artigos 3 e 4 (18,5%). Os demais estudos foram publicados em 1999, 2008, 2010, 2012, 2013 e 2017 (artigos 8, 7, 1, 2, 5 e 6, respectivamente). Esses resultados nos levam a afirmar que o tema ainda carece da atenção dos estudiosos da Educação.

O delineamento metodológico dos estudos, por sua vez, foi balizado pela ênfase no tipo de pesquisa e abordagem realizada pelo(a) pesquisador(a). Desse modo, constatamos, no que tange aos tipos de pesquisa prevalentes, seis publicações de natureza qualitativa (artigos 1, 3, 6, 9, 10 e 11), correspondente a 54,5% do total, e cinco publicações de natureza quantitativa (artigos 2, 4, 5, 7 e 8), representando 45,5%.

Instrumentos de coleta de dados envolvendo a percepção docente

McMillan e Schumacher (2006) destacam a relevância da escolha de um instrumento de coleta de dados adequado aos objetivos de cada pesquisa e a importância que isso representa na qualidade e na veracidade dos resultados apresentados. Os autores também apontam cinco técnicas utilizadas para a coleta de dados de informações qualitativas (questionários, entrevistas, observação direta, registros institucionais e grupos focais). Portanto, conhecer quais instrumentos de coleta de dados foram utilizados nas pesquisas envolvendo a percepção docente se tornou importante para a realização de estudos futuros utilizando o instrumento adequado.

Durante essa revisão, verificamos quais instrumentos foram escolhidos para coleta de dados nos trabalhos analisados e concluímos que a aplicação da entrevista semiestruturada foi a mais utilizada nas pesquisas, aparecendo em 54,5% dos estudos (artigos 3, 4, 5, 7, 9 e 10). Por sua vez, 36,5% dos estudos (artigos 1, 2, 6 e 8) utilizaram os questionários e 9,09% valeu-se da construção de cenários (artigo 11). Este último consistiu na montagem de salas, com objetos e móveis que simulavam obstáculos motores do nosso dia a dia por meio de um circuito de atividades, assim, pesquisadores observaram separadamente o desempenho de meninos e meninas nesses cenários.

Estudos que tratam da percepção docente sobre adolescentes com TDC

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, define que a adolescência compreende a faixa etária de 12 a 18 anos (artigo 2º), apesar disso, é importante enfatizar que, devido às características de variabilidade e diversidade dos parâmetros biológicos e psicossociais que ocorrem nessa época, denominadas de *assincronia de maturação*, a idade cronológica, embora seja o mais usado, muitas vezes não é o melhor critério descritivo em estudos clínicos (físicos e cognitivos), antropológicos e comunitários ou populacionais (Eisenstein, 1999).

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 23, a educação básica passou a ser constituída da seguinte forma (Quadro 2):

Quadro 2 – Educação básica no Brasil por idade

Ensino fundamental		Ensino médio
Anos iniciais – fundamental I	Anos finais – fundamental II	
1º ao 5º ano	6º ao 9º ano	1ª a 3ª série
Dos 6 aos 10 anos de idade	Dos 11 aos 14 anos de idade	Dos 15 aos 17 anos de idade (aproximadamente)

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, adotando a classificação do ECA e do PNE, consideramos adolescentes os alunos matriculados no ensino fundamental II e no ensino médio, com idades entre 12 e 18 anos.

Embora grande parte das pesquisas que investigam as habilidades motoras apontem situações em que os docentes podem ter diferentes percepções dessas habilidades e do desempenho dos alunos em diferentes tipos de tarefas motoras (Nelson *et al.*, 1986), o tema em questão foi pouco estudado. Essa afirmação é reforçada com os achados de nosso estudo.

Stainback e Stainback (1999) afirmam que a educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de *todos* – independentemente de talentos, deficiências, origens socioeconômicas ou culturais – em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. Entendemos que compete à escola eliminar barreiras estruturais, sociais e afetivas que impeçam a inclusão dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, assim como daqueles com transtornos motores. Para que a inclusão ocorra, é necessário que se tenha conhecimento das dificuldades dos alunos, e ninguém melhor para perceber possíveis dificuldades do aluno do que o docente.

Dos 11 trabalhos analisados, quatro abordavam a percepção do docente sobre o adolescente, desses, apenas três (artigos 6, 9 e 10) envolviam alunos do ensino médio, e um estudo (artigo 5) focou nos alunos do ensino fundamental. Com relação à percepção do docente sobre adolescentes com TDC, observamos a inexistência de estudos com essa temática.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que integra as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reitera a importância de assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, inclusive, em nosso entendimento, para os adolescentes com transtornos motores, com oferecimento de serviços de apoio pedagógico especializados na rede regular de ensino; desse modo, o trabalho voltado à percepção do docente se faz necessário para que os próximos passos junto à escola sejam dados.

Entendemos que se o docente acreditar que incluir é diminuir barreiras e que ultrapassar as fronteiras é viabilizar a troca no processo de construção do saber e do sentir, ele exercerá papel fundamental para assegurar a educação inclusiva. Esta tem como objetivo principal chamar a atenção para o papel da escola em criar condições para receber e atender de forma adequada todos os alunos, bem como contribuir para o desenvolvimento no âmbito escolar que todos nós desejamos, semeando, assim, um futuro que sugerirá menos discriminação e mais comunhão de esforços na proposta de integrar e incluir.

Com base nessa reflexão, reportamos às escolas e aos docentes a necessidade de incluir e atender os alunos com transtornos motores, tendo em vista o fato de esse público estar sujeito à exclusão e à autoexclusão no ambiente escolar, sustentando um ciclo de insucessos, com possibilidade de abandono da vida escolar. Nessa perspectiva, consideramos a importância do investimento em pesquisas que abordem a percepção dos docentes em relação aos adolescentes com TDC.

Conclusão

Em um momento que a qualidade de ensino tem sido uma preocupação, as instituições e os profissionais da área da Educação têm enfrentado muitos desafios. Ao investigar o tema "percepção docente", verificamos o baixo número de estudos publicados nesse âmbito da educação básica (do ensino fundamental ao ensino médio), relacionando a percepção docente com o processo de inclusão. Os resultados evidenciaram que a inclusão ainda é um desafio para muitos deles.

Ao investigar a percepção docente em relação a alunos com TDC, percebemos que os transtornos motores estão à margem das preocupações no âmbito escolar. Nesse sentido, consideramos crucial o esclarecimento, juntos aos pais e responsáveis, aos educadores e demais profissionais que têm ação direta no desenvolvimento integral de nossos adolescentes, sobre esse fenômeno, quais as consequências e como afeta os diversos contextos da vida.

A inexistência de estudos realizados no Brasil sobre essa percepção docente durante o processo de ensino inclusivo e aprendizagem de adolescentes com TDC justifica o investimento em mais pesquisas nessa área temática, quer no contexto teórico, quer no contexto prático, visto ser indispensável para a melhoria tanto do processo de escolarização quanto do processo desenvolvimental de nossos adolescentes.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Developmental coordination disorder. In: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. 5. ed. Arlington: Artmed, 2013.
- BARNHART, R. C. et al. Developmental coordination disorder. *Journal of the American Physical Therapy Association*, Chicago, v. 83, p. 722-731, Aug. 2003.
- BEJEROT, S.; EDGAR, J.; HUMBLE, M. B. Poor performance in physical education: a risk factor for bully victimization: a case-control study. *Acta Paediatrica*, [S.l.], v. 100, p. 413-419, Mar. 2011.
- BRAMBILLA, L. H.; JÚLIO, A. A. A percepção do professor sobre o processo de alfabetização. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 16, n. 2, p. 28-36, maio/ago. 1999.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 1.

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

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39.

CANEDA, C. R. G.; CHAVES, T. M. L. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. *Aletheia*, Canos, n. 46, abr. 2015.

CANTELL, M. H.; SMYTH, M. M.; AHONEN T. P. Two distinct pathways for developmental coordination disorder: persistence and resolution. *Human Movement Science*, [S.l.], v. 22, p. 413-431, 2003.

CHAUI, M. *Experiência do pensamento: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2002

DROWET, R. C. da R. *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995.

EISENSTEIN, E. *Atraso puberal e desnutrição crônica*. 1999. 186 f. Tese (Doutorado em Nutrição) – Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, 1999.

ENGEL-YEGGER, B.; KASIS, A. H. The relationship between Developmental Coordination Disorders, child's perceived self-efficacy and preference to participate in daily activities. *Child: Care, Health and Development*, [S.l.], v. 36, n. 5, p. 670-677, Sept. 2010.

FERREIRA, L. F. *Efeitos da intervenção aquática em crianças com características de Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC)*. 2013. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERREIRA, L. F. et al. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: discussões iniciais sobre programas de intervenção. *Acta Brasileira do Movimento Humano*, Canoas, v. 5, n. 1, p. 42-65, jan./mar. 2015.

FERREIRA, V. S.; ANDRADE, M. S. A relação professor-aluno no ensino médio: percepção do professor de escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 21, n. 2, ago. 2017.

GEUZE, R.; BORGER, H. Children who are clumsy: five years late. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v. 10, n. 1, p. 10-21, 1993.

HUAU, A.; VELAY, J. L.; JOVER, M. Graphomotor skills in children with developmental coordination disorder (DCD): handwriting and learning a new letter. *Human Movement Science*, [S.l.], n. 42, p. 318-32, Aug. 2015.

LAGO, R. R.; CUNHA, B. S.; BORGES, M. F. de S. O. Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, maio/ago. 2015.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI, L. J. Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, jun. 2010. Suplemento 1.

LOUSSE, A. et al. *Clumsiness in children do they grow out of it? A 10-year follow-up study*. *Developmental Medicine & Children Neurology*. London, v. 33, p. 33-68, 1991.

MACHADO, K. O. *A percepção do professor sobre as relações interpessoais no ensino da Matemática*. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MAGALHÃES, L. C.; CARDOSO, A. A.; MISSIUNA, C. Activities and participation in children with developmental coordination disorder: a systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, [S.l.], v. 32, n. 4, p. 1309-1316, July/Aug. 2011.

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. *Research in Education*. New York: Addison Wesley Education Publishers, 1997.

MCMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. *Research in education: evidence based inquiry*. Boston: Pearson Education, 2006.

MENDES, K. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 216-227, dez. 2008.

MISSIUNA, C. et al. A trajectory of troubles: parent's impressions of the impact of developmental. *Coordination Disorder: Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 81-101, 2007.

MOREIRA, R. S. *Relações interpessoais no ensino médio na percepção de um grupo de professores*. 2007. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NELSON, J. K. et al. Gender differences in children's throwing performance: biology and environment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, [S.l.], v. 57, n. 4, p. 280-287, July 1986.

PAIXÃO, R. B. et al. Por que ocorre? como lidar?: a percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. *Recursos Humanos & Organizações: revista de administração*, São Paulo, v. 48, n. 3, set. 2013.

PORATH, M. Affective and motivational considerations in the assessment of gifted learners. *Roeper Review*, [S.l.], v. 19, p. 13-17, Apr.1997.

PRATT, M. L.; HILL, E. L. Anxiety profiles in children with developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities*, [S.l.], v. 32, n. 4, p. 1253-1259, July/Aug. 2011.

QUADROS, A. L. et al. A percepção de professores e estudantes sobre a sala de aula de ensino superior: expectativas e construção de relações no curso de química da UFMG. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 16, n. 1, p. 103-114, 2010.

RESENDE, R. et al. A percepção dos professores cooperantes sobre os conhecimentos e as competências dos estudantes. *Revista da Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*, Maringá, v. 24, n. 4, p. 519-533, 2013.

RIVARD, L. M. et al. Understanding teacher's perceptions of the motor difficulties of children with developmental coordination disorder (DCD). *British Journal of Educational Psychology*, [S.l.], v. 77, n. 3, p. 633-48, Sept. 2007.

ROSENBLUM, S.; LIVINEH-ZIRINSKI, M. Handwriting process and product characteristics of children diagnosed with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, [S.l.], v. 27, p. 200-214, 2008.

SANTOS, J. O. L. et al. T. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: um desafio oculto no cotidiano escolar manauara. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, Manaus, v. 20, n. 2, jul./dez. 2015.

SCHOEMAKER, M. M. et al. Validity of the motor observation questionnaire for teachers as a screening instrument for children at risk

for developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, Amsterdam, v. 27, n. 7, p. 190-199, Apr. 2008.

SKINNER, R. A.; PIEK, J. P. Psychosocial implications of por motor Coordination in children and adolescents. *Human Movement Science*, Amsterdam, v. 20, n. 1-2, p. 73-94, Mar. 2001.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TAL-SABAN, M. et al. The function profile of Young adults with suspected Developmental Coordination Disorder (DCD). *Research in Developmental Disabilities*, [S.l.], v. 33, n. 6, p. 219-202, Nov./Dec. 2012.

Recebido em 25 de março de 2020.

Aprovado em 21 de março de 2021.



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

Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão, ajustes e responsabilização*

Anderson Gonçalves Costa^{I,II}

Eloisa Maia Vidal^{III,IV}

* O artigo é resultado de pesquisa de mestrado de Costa, A. G. *A política educacional cearense no (des) compasso da accountability*. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Novos dados e análises foram inseridos/atualizados para a presente publicação. A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) - Código de Financiamento 001.

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <andersongoncalvescosta0@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8897-3816>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil.

^{III} Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <eloisamvidal@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0535-7394>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil.

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4574>

Resumo

Políticas de *accountability* educacional têm sido adotadas no mundo inteiro, baseadas em processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização. A eficiência desses instrumentos ainda é questionada, sendo criticados seus efeitos sobre as escolas, com base em lógicas gerenciais. Este artigo objetiva investigar o Prêmio Escola Nota Dez, uma iniciativa do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), coordenado pelo governo estadual do Ceará. Essa política concede incentivos financeiros às escolas municipais, além de promover uma cooperação entre escolas para repercutir práticas de gestão. A pesquisa, de natureza quantitativa e qualitativa, utilizou, como procedimentos metodológicos, análise dos documentos legais e normativos referentes ao Prêmio, como leis, decretos, manuais de operação, e dados sobre escolas e sobre recursos financeiros que foram examinados com o uso de estatística descritiva para o período 2008-2018. Os resultados mostram que o Prêmio limita o número de escolas participantes, permite que uma mesma escola ganhe alternadas vezes e favorece os municípios com redes escolares pequenas. Caracteriza-se como uma política de *accountability high stake* pelas regras estabelecidas para concessão aos beneficiários, envolvendo recursos financeiros, e parece induzir expressivo reordenamento das redes escolares municipais, que

reduziram a quantidade de escolas ofertantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: *accountability* educacional; avaliação da educação; premiação escolar.

Abstract

Escola Nota Dez Award in the state of Ceará: concession, adjustments and accountability

Educational accountability policies have been adopted worldwide, based on processes of evaluation, account and accountability. There are still questions around this instruments' efficiency, and criticism over their effects on schools based on managerial logic. This article aims to investigate Escola Nota Dez Award, an initiative of Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), managed by the state government of Ceará. This policy provides financial incentives to municipal schools, in addition to promoting cooperation between schools to reflect management practices. The research, of quantitative and qualitative nature, used, as methodological procedures, the analysis of legal and normative documents referring to the Award, such as laws, decrees, operation manuals and data on schools and on financial resources that were analyzed using descriptive statistics for the period between 2008-2018. Results show that the Award limits the number of participating schools, allows the same school to win alternately and favors municipalities with small school networks. It is characterized as a high-stake accountability policy due to the rules established for beneficiaries, involving financial resources, and it seems to induce a significant reorganization of the municipal school networks, which reduced the number of schools offering the early years of elementary school.

Keywords: educational accountability; education assessment; school awards.

Resumen

Premio Escola Nota Dez en el estado de Ceará: concesión, ajustes y rendición de cuentas

Se han adoptado políticas educativas de responsabilidad en todo el mundo, basadas en procesos de evaluación, rendición de cuentas y responsabilización. Aún se cuestiona la eficacia de estos instrumentos y se critican sus efectos en las escuelas, basándose en lógicas de gestión. Este artículo tiene como objetivo investigar el Prêmio Escola Nota Dez, una iniciativa del Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), gestionado por

el gobierno estatal de Ceará. Esta política proporciona incentivos financieros a las escuelas municipales, además de promover la cooperación entre las escuelas para reflejar las prácticas de gestión. La investigación, de naturaleza cuantitativa y cualitativa, utilizó, como procedimientos metodológicos, el análisis de los documentos legales y normativos que se refieren al Premio, tales como leyes, decretos, manuales de operación y datos en escuelas y en recursos financieros que fueron analizados utilizando estadísticas descriptivas para el periodo 2008-2018. Los resultados muestran que el Premio limita el número de escuelas participantes, permite que una misma escuela gane sucesivamente y favorece a los municipios con pequeñas redes escolares. Se caracteriza como una política de rendición de cuentas de alto riesgo por las reglas establecidas para otorgar a los beneficiarios, que involucran recursos financieros, y parece inducir una reorganización significativa de las redes escolares municipales, lo que redujo el número de escuelas que ofrecen los primeros años de la escuela primaria.

Palabras clave: rendición de cuentas; evaluación de la educación; premiación escolar.

Introdução

Com o aperfeiçoamento e a maior difusão dos dados educacionais, as avaliações em larga escala foram ocupando um espaço determinante no planejamento das políticas educacionais. Se, nas primeiras experiências, elas eram usadas como instrumentos diagnósticos, sem consequências materiais sobre as escolas, num período mais recente, especialmente após a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), passaram a ser as protagonistas das mudanças no campo social, servindo de suporte para a prestação de contas públicas sobre o trabalho das instituições de ensino. Essa realidade é tributária da “globalização da *accountability*” (Verger; Parcerisa, 2017), impulsionada pelas mudanças na governança do Estado.

O vocábulo *accountability* não encontra correspondente quando traduzido para o português; por isso, ao referir-se às políticas de *accountability*, tem-se em vista as ações do Estado para exigir prestação de contas e responsabilizar – material e simbolicamente – instituições e sujeitos pelos resultados de avaliações em larga escala. A avaliação é o pilar *sine qua non* dos sistemas de *accountability* educacional (Afonso, 2012), pois é referencial para produzir juízo de valor da realidade sobre a qual se exigirá informação. Em que pesem as possibilidades de se constituir como instrumento democrático, as políticas de *accountability* têm sido implementadas a partir de um modelo gerencial que prioriza a divulgação de resultados associada a mecanismos de recompensas ou sanções.

No Brasil, a divulgação de resultados das avaliações e as consequências destes sobre os agentes educacionais são condicionadas pela ação dos entes federados. A União, com a divulgação do Ideb, pratica uma

responsabilização branda (*low stake*) sobre as redes de ensino e as escolas, enquanto alguns estados e municípios utilizam sistemas de avaliação que associam mecanismos de responsabilização forte (*high stake*), incluindo consequências materiais. Pesquisa de Schneider (2017) identificou 22 estados brasileiros com sistemas próprios de avaliação, sendo que 54,5% criaram seus próprios indicadores de desenvolvimento educacional e 36,4% associam esses instrumentos à bonificação por resultados, caso dos estados do Amazonas, do Espírito Santo, de Minas Gerais, de Pernambuco, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Sergipe e do Ceará. Assim, o que se observa é que, no âmbito dos estados, as avaliações em larga escala vêm sendo utilizadas para forjar processos de responsabilização de alto impacto.

O Ceará, ao longo dos últimos 20 anos, vem construindo um sistema de responsabilização forte na educação básica. Na última década, despontou no cenário brasileiro como exemplo de sucesso na gestão das políticas de ensino fundamental, com avanços expressivos nos resultados de desempenho e aprovação dos estudantes. Isso tem levado a indagações sobre como um estado cujos indicadores sociais e econômicos se situam abaixo da média brasileira consegue alcançar resultados educacionais superiores a outros estados em melhores condições. O esboço de algumas explicações associa os resultados obtidos a três características perceptíveis ao longo do tempo: i) a implementação de processos e estratégias gerenciais que não sofreram rupturas; ii) a continuidade das políticas estaduais entre os governos de diferentes matizes políticas; e iii) um contínuo e permanente ajuste fiscal por parte dos governos, desde 1995 (Abrucio; Seggatto; Pereira, 2017; Vieira; Plank; Vidal, 2019). O fio condutor dessa discussão é a conjunção de elementos próprios da realidade desse estado, como: i) a implementação de um modelo de gestão pública associada a resultados¹; ii) a apropriação da avaliação em larga escala como eixo estruturante da política educacional; e iii) a construção de uma política intergovernamental entre o governo estadual e os municípios de sua abrangência (Costa; Vidal, 2020).

Com a criação do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), em 2007, e com a quase totalidade da municipalização do ensino fundamental, o governo estadual tratou de criar mecanismos de premiação e indução aos municípios e às escolas das redes municipais mediante: i) redefinição do rateio da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (Lei nº 14.023/07) para os municípios; e ii) criação do Prêmio Escola Nota Dez (Lei nº 14.371/09) para as escolas municipais.

Este artigo objetiva investigar a política de *accountability* instituída no Ceará por meio do Prêmio Escola Nota Dez (PEN10), o qual concede recursos financeiros às escolas municipais que obtenham os melhores resultados no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) e apoio financeiro e pedagógico àquelas com menores índices, que são tuteladas pelas escolas premiadas, buscando, com isso, o intercâmbio de boas práticas.

A pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa e utilizou, como procedimento metodológico, a análise de documentos legais e normativos referentes ao Prêmio, como leis, decretos e manuais de operação. Ademais,

¹ No Ceará, o modelo de Gestão Pública para Resultados (GPR) tem inspiração na experiência do Canadá e começou a ser implementado em 2004, no governo de Lúcio Alcântara (2003-2006). O marco lógico da GPR é a concepção de um governo empreendedor, que defina metas, priorize recursos, monitore os processos e focalize os resultados. Sobre a implementação da GPR no Ceará, ver Holanda (2006). O modelo foi efetivado em 2007, no governo de Cid Gomes, que definiu a GPR como modelo da administração pública cearense a partir da Lei nº 13.875/2007.

coletou informações sobre a quantidade de escolas envolvidas com o processo de premiação e o montante de recursos financeiros implicados na concessão do Prêmio, que foram examinados com o uso de estatística descritiva para o período 2008-2018. Todos os documentos, assim como os dados, foram obtidos nos sítios do governo estadual e junto à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc).

O artigo apresenta, além da introdução, uma seção que discute o tema da *accountability* educacional e suas implicações na regulação da educação; outra que traz informações sobre o escopo do PEN10 e seus mecanismos de concessão, com dados sobre o período 2008-2018; e, encerrando, as considerações finais.

***Accountability* educacional: entre a polissemia e a regulação da educação**

O termo *accountability* é um conceito polissêmico, não havendo consenso quanto à sua tradução. Dessa forma, é encarado de maneiras diferentes, a depender do campo de estudos a que está submetido, seja na Ciência Política, seja nas Ciências Humanas e Sociais. Nesse panorama, a *accountability* tem sido analisada sob a ótica dos instrumentos de gestão pública, de experiências relacionadas às instituições políticas ou governamentais, do sistema político e eleitoral e das relações entre governo e sociedade civil (Medeiros; Crantschaninov; Silva, 2013).

Maroy (2013) definiu a *accountability* como um conceito “nômade”, dada sua tendência em transitar entre as áreas do conhecimento e entre os locais, portanto, influenciada pelos contextos sociais e discursivos nos quais se insere. Essa acepção se aproxima daquela realizada por Schedler (2004), que tratou o termo como “viajante” e “radial”, pois, embora sujeito a alterações de contextos, continua a compartilhar de uma essência comum associada à obrigação de informar, justificar e exercer castigo sobre outrem. Essa definição se origina no campo da Ciência Política que entende a *accountability* como um mecanismo necessário aos regimes democráticos. É sob essa conceituação que O’Donnell (1998) investigou a existência de mecanismos de *accountability* em países de jovens democracias, como os da América Latina².

Ao procurar significações do conceito e sua aplicabilidade na democracia brasileira, localizam-se definições compostas, que se aproximam da complexidade do termo. Campos (1990, p. 33) define *accountability* como sinônimo de responsabilidade objetiva marcada por obrigações externas à pessoa “[...] compelida pela possibilidade da atribuição de prêmios e castigos àquele que se reconhece como responsável”. Também Pinho e Sacramento (2009) argumentam que o significado do conceito envolve responsabilidade (objetiva e subjetiva), controle e transparência, obrigação de prestar contas, ações de justificações pelos atos e premiação e/ou castigo. Cabe destacar que não se justificam atos de *accountability* apenas sobre mandatários públicos, mas, como defendido por O’Donnell (1998), também sobre agentes de instituições do Estado.

² O autor define duas dimensões para a *accountability*: *accountability* vertical – existiria como reflexo dos processos eleitorais; *accountability* horizontal – seria contemplada pela existência de agências estatais de controle sobre as ações dos governantes.

No campo da educação, a problemática da *accountability* atende a mudanças associadas à modernização da sociedade e à globalização competitiva. Nesse cenário, as demandas por reformas do aparelho do Estado revelaram a emergência da Nova Gestão Pública (NGP) – momento de transição entre a burocracia e o gerencialismo –, alterando a lógica de governança da educação, principalmente por processos de descentralização, aumento da autonomia escolar e gestão orientada para resultados, com a centralização de processos avaliativos e a responsabilização (Verger; Normand, 2015).

As políticas de *accountability* educacional podem ser caracterizadas por uma variedade de estratégias de implementação, entre as quais estão aquelas orientadas por resultados com implicações materiais sobre os profissionais da educação e as instituições escolares. Essa realidade tem sido fundamentada por discursos de garantia de um padrão de qualidade da aprendizagem dos estudantes, para o qual seria necessária a criação de estímulos acionados pelas políticas de avaliação em larga escala. Longe de ser um terreno de consensos, o debate envolve questões conflituosas e de contestação, como o uso da avaliação de desempenho de alunos para bonificar professores, a medição do conjunto dos aprendizados em detrimento das aprendizagens mais recentes do alunado (Franco, 2004; Ladd, 2008) e a lógica gerencial da prestação de contas subjacente às políticas de *accountability*.

Conforme Holloway (2020), os sistemas de *accountability* são enraizados nos testes e nas avaliações como meio de moldar a prática docente e, assim, definir o que seria um professor de “qualidade”. A autora associa a contemporaneidade dessa relação à *datafication* da educação, ou seja, a um movimento cada vez mais presente de coletar, analisar e armazenar dados quantitativos de alunos, professores e escolas para, com isso, definir, estritamente por números, a qualidade da educação. A crítica à *datafication* justifica-se pela dependência dos números e pela redução da concepção de educação ao “que conta mais”. Para Afonso (2012), essa seria uma “tendência avaliacrática” que sobrevaloriza as avaliações dos estudantes ao gerar consequências sobre outros agentes. Por isso, tem-se em conta que a tônica da avaliação nas políticas de *accountability* é muito mais redutora que propositiva, pois oblitera importantes dimensões do processo de ensino-aprendizagem intra e extraescolares.

Como especificado por Yan (2019), desafios são impostos aos governos nacionais quando da implementação de ferramentas de responsabilização, entre as quais a sua própria concepção, por vezes usada de maneira bastante vaga, privilegiando ações específicas e estreitas em detrimento de ferramentas mais abrangentes. Para esse autor, têm-se adotado mecanismos de responsabilização associados a quatro temas: “[...] escolha e competição, autonomia e participação, melhorias induzidas por ameaças e recompensas e apoio” (Yan, 2019, p. 91). Entretanto, há uma ênfase recorrente na disciplina e no controle.

Ações nesse sentido têm se alastrado no esteio das avaliações em larga escala, atribuindo uma nova lógica para as redes de ensino e as escolas. Essa

lógica é subjacente a uma alteração dos sentidos da prestação de contas em educação, com o acréscimo de novos elementos regulatórios que exigem informações dos professores e gestores, não só ao nível das escolas, mas também dos organismos regionais, estaduais, nacionais e supranacionais, além da comunidade local. Portanto, são diversas instâncias hierárquicas que demandam, exigem e pressionam, criando assim uma “*accountability* múltipla”, como referido por Barzanò (2009), que faz com que as escolas prestem contas a diferentes públicos.

Entretanto, considerando que a *accountability* é um conceito radial e viajante (Schedler, 2004), ou seja, assume faces diferentes a depender do campo em que se envolve, caberia questionar se, na área da educação, a punição seria adequada quando considerada a educação num sentido amplo e irrestrito de acesso, permanência e formação. É nesse ponto que se acentua o embate entre os defensores e os críticos desse modelo de política. A avaliação, a responsabilização e a prestação de contas, quando associadas à melhoria educacional, abrem espaço para a crítica, mas também para a utilização de novos instrumentos que buscam assegurar o direito à qualidade. Isso porque:

A concepção de transparência da gestão pública e a preocupação com a eficiência e efetividade dos gastos públicos aparecem como pilares em que tanto a cultura de avaliação quanto a responsabilidade se fundamentam, tornando difícil o questionamento dos princípios, mas apontando a necessidade de crítica no que se refere à forma de sua execução. (Bauer, 2013, p. 17).

Portanto, as formas em que se materializam as exigências por maior transparência e prestação de contas na educação são mais questionáveis do que a ideia da *accountability*, como tratado por Bauer (2013). Freitas (2018) assume um posicionamento crítico em relação à *accountability* em educação ao considerar que políticas dessa natureza abrem espaço para a privatização do setor público e em nada contribuem para resultados satisfatórios na educação, pois, por instituírem um sistema meritocrático, aprofundam a competição entre escolas e professores, além de eliminarem a diversidade e anularem a autonomia escolar. Posicionamentos como esse tornam questionável o tema da responsabilização educacional, sobretudo no que diz respeito à premiação.

Na seção seguinte, aprofunda-se a política de *accountability* educacional implantada no estado do Ceará, tensionando aspectos de sua formulação e execução.

Implementação e (des)ajustes do Prêmio Escola Nota Dez

O Ceará constituiu um sistema de *accountability* educacional com o objetivo de induzir gestores municipais, diretores escolares e professores à busca de bons resultados de aprendizagem escolar. Esse é o propósito geral do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), criado em 2007, com o intuito de propiciar as condições necessárias para que os alunos do

2º ano fossem alfabetizados na idade certa e chegassem ao 5º ano do ensino fundamental com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo. Coordenado pelo governo estadual, que presta cooperação técnica e financeira aos municípios, o Paic é estruturado em cinco eixos de ação: i) educação infantil; ii) gestão pedagógica – alfabetização e formação de professores; iii) formação do leitor; iv) gestão da educação municipal; e v) avaliação externa de aprendizagem (Ceará, 2007c).

É possível perceber, na concepção do Paic, a intencionalidade da secretaria de educação em estender o modelo de gestão por resultados adotado pelo governo estadual para as municipalidades. Os eixos de gestão da educação e avaliação externa têm como diretrizes a disseminação da avaliação como ferramenta para definição de políticas e o alcance das metas estabelecidas para os indicadores estaduais e nacionais. Por isso, tendo em vista o caráter gestor preconizado pelo Paic, tem-se atribuído a ele a consolidação da gestão por resultados (Camarão; Ramos; Albuquerque, 2015), porque são mobilizados instrumentos que influenciam o comportamento das escolas e do sistema educacional, a partir de normatizações e de processos de regulação (Costa; Vidal, 2020), entre os quais está o sistema estadual de avaliação.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee) é uma avaliação anual, de caráter censitário, criado em 1992 e que, a partir de 2004, passou a avaliar escolas em todos os municípios. Responsável por aferir a leitura dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental (Spaee-Alfa), além dos alunos do 5º e 9º anos, é o principal instrumento de avaliação do estado. Sendo a avaliação um dos pilares da *accountability*, ferramentas de responsabilização e prestação de contas passam a operar em favor daquela, como é o caso do Prêmio Escola Nota Dez (PEN10).

Instituído pela Lei nº 14.371/2009, o PEN10 é destinado às escolas públicas municipais que alcançam os melhores resultados de aprendizagem, aferidos pelo Spaee e expressos no Índice de Desempenho Escolar (IDE). A legislação ainda estabeleceu que as escolas premiadas desenvolveriam cooperação técnico-pedagógica pelo período de um ano com aquelas com menores IDE (que também recebem recursos financeiros). Sendo assim, estipula-se uma colaboração horizontal a fim de compartilhar, com as escolas apoiadas, as experiências exitosas das escolas premiadas. A ação de cooperação é, inclusive, condição para que os pares de escolas recebam parte dos recursos do Prêmio, correspondente à segunda parcela (25% do valor total das premiadas e 50% do valor total das apoiadas).

O PEN10 se caracteriza como uma política educacional que envolve, de forma igualitária, a totalidade dos municípios cearenses, sem estabelecer mecanismos que possibilitem tratar de maneira diferente as peculiaridades de tais territórios. Coloca sob as mesmas condicionalidades municípios pequenos, com menos de 20.000 habitantes e cuja rede escolar

possui entre 10 e 20 escolas distribuídas em localidades urbanas e rurais, e redes escolares complexas e multifacetadas, como as de municípios com mais de 100.000 habitantes, com parque escolar de mais de 50 escolas, e até mesmo a capital, Fortaleza, com cerca de 2,6 milhões de habitantes, uma infraestrutura escolar superior a 250 escolas de ensino fundamental, distribuídas em 121 bairros com contextos e vulnerabilidades sociais diversas³.

A criação do Prêmio tinha o objetivo inicial de induzir os municípios a priorizarem a alfabetização e a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental; portanto, em 2009, a lei previa premiar e apoiar turmas do 2º ano, em 2011, incluiu turmas do 5º ano e, em 2015, turmas do 9º ano. Os resultados obtidos nas turmas de 2º ano fizeram com que essa ampliação para o 5º e 9º anos do ensino fundamental se apresentasse como uma solução promissora, o que demandou mudanças na legislação que orienta o Paic e o PEN10.

Pela sua natureza de conceder valores em dinheiro para as escolas, possibilitando a bonificação de professores e demais profissionais da educação, o PEN10 é uma política de *accountability high stake* ou de alto risco, como será visto adiante, nas regras de concessão. Oliveira (2016) chama a atenção para algumas peculiaridades dessa iniciativa, em comparação com outras políticas de responsabilização de estados brasileiros, entre as quais se destaca o fato de não considerar na composição do IDE a dimensão do fluxo escolar (como ocorre, por exemplo, com o Ideb, indicador do governo federal), estabelecer uma meta única, com corte igual para todas as escolas, e possuir número máximo de escolas que podem receber o prêmio, o que também acontece com o número de escolas que podem ser apoiadas.

No texto da lei, foi especificado que as escolas premiadas e apoiadas receberiam o montante do Prêmio ou do recurso financeiro de acordo com a quantidade de alunos que realizassem a prova, e não com o número de alunos matriculados. Essa exigência procurava inibir o que, na literatura, é conhecido como a prática de *gaming* – burlar regras – evitando que “[...] as escolas induzam crianças com baixos níveis de proficiência a não comparecer na avaliação, elevando artificialmente seus resultados” (Ceará. Seduc, 2012, p. 88)⁴. Para Carneiro (2015, p. 17), “a exigência de número mínimo de alunos e a taxa mínima de avaliação tende a desestimular os gestores escolares a práticas como a reprovação ou a omissão de alunos com pior desempenho”.

Em sua primeira versão, o Prêmio era destinado às 150 escolas com turmas do 2º ano do ensino fundamental que possuíssem pelo menos 20 alunos matriculados e notas entre 8,5 e 10 no IDE-Alfa, denominadas escolas premiadas, e às 150 com piores resultados, designadas escolas apoiadas. O critério do número de alunos já reduzia de forma significativa a quantidade de escolas aptas a participar da premiação no período 2008-2018, como é possível observar na Tabela 1.

³ Para atender às especificidades do município de Fortaleza, o governo do estado do Ceará instituiu mudanças por meio da Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, passando a considerar isoladamente cada um dos seis Distritos de Educação do município, órgãos descentralizados subordinados à Secretaria Municipal da Educação.

⁴ As pesquisas existentes acerca do tema não indicam evidências sobre essa forma de “jogar com as regras”; no entanto, apontam formas de organização da escola com vistas a atender critérios e preparar alunos para a prova (Araújo, 2016; Correa, 2018; Mota, 2018).

Tabela 1 – Quantidade de escolas avaliadas e aptas a participar do PEN10 – 2008-2018 (2º ano do ensino fundamental)

Ano	Nº de escolas avaliadas	Nº de escolas avaliadas com + de 20 alunos	Percentual de escolas aptas a participar do PEN10
2008	6.064	1.806	29,8%
2009	5.490	2.056	37,4%
2010	4.881	2.093	42,9%
2011	4.502	1.954	43,4%
2012	4.394	1.764	40,1%
2013	4.201	1.755	41,8%
2014	3.840	1.702	44,3%
2015	3.732	1.726	46,2%
2016	3.646	1.625	44,6%
2017	3.484	1.544	44,3%
2018	3.322	1.572	47,3%

Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Ceará.

Os dados mostram que ocorre uma redução de 45,2% no número de escolas municipais que oferecem o 2º ano do ensino fundamental no período e uma queda de 13% no número de escolas avaliadas com mais de 20 alunos, o que aponta para um reordenamento das redes municipais. Esse reordenamento está associado à redução de matrículas no 2º ano do ensino fundamental, que cai 36,4% entre 2008 e 2018, registrando maior redução nas localidades rurais, 46% (Ceará. Seduc. Ceipe, 2019). O fenômeno, no entanto, também pode estar associado à busca por resultados nas avaliações em larga escala, com a nucleação das escolas, uma das diretrizes da Seduc aos municípios, por meio do eixo da gestão municipal do Paic. Essa diretriz tem como justificativa a possibilidade de vincular “escolas pequenas, geralmente situadas na zona rural, a uma escola maior e mais bem estruturada tecnicamente” (Ceará. Seduc, 2012, p. 76). A possibilidade de escolas nucleadas serem beneficiadas com o PEN10 foi, inclusive, prevista na Lei nº 14.580/09, que alterou a lei de criação do Prêmio e acrescentou a informação de que as unidades escolares premiadas ou apoiadas que tenham sido objeto de nucleação teriam os recursos destinados à escola polo, que deveria atender aos requisitos e às condições da lei. Também demonstram que os percentuais de escolas aptas a participarem do PEN10 é da ordem de 42% em relação ao total de escolas que ofertam o 2º ano do ensino fundamental em cada ano, sendo que, em 2008 e 2009, esses valores eram de 29,8% e 37,4%, respectivamente. Assim, o PEN10 não foi concebido para a livre concorrência entre as escolas, uma vez que seus critérios eliminam mais da metade das instituições escolares que ofertam o 2º ano do ensino fundamental.

Até 2011, no caso das escolas premiadas, a bonificação equivalia ao número de alunos avaliados pelo Spaece multiplicado por R\$ 2.500,00. Já para as escolas apoiadas, o valor era de R\$ 1.250,00 por aluno avaliado. A diferença de valores entre um e outro tipo de escola evidencia que, para o mesmo número de alunos, o maior aporte financeiro é destinado àquelas que alcançam maior pontuação no IDE-Alfa (entre 8,5 e 10). No artigo 7º da lei de criação do Prêmio, foi definido que “os recursos recebidos pelas escolas em caráter de premiação serão utilizados exclusivamente em ações que visem à melhoria das condições das escolas e dos resultados de aprendizagem de seus alunos” (Ceará, 2009a, p. 1). Com base na análise da lei, pode-se inferir que o estabelecimento da regra do “valor do aluno” acaba por revelar uma “punição invisível” às escolas apoiadas (Costa; Vidal, 2020), uma vez que ao aluno da escola apoiada é atribuído um valor que corresponde à metade do valor concedido ao aluno da escola premiada. Dessa maneira, a concepção do Prêmio valoriza a meritocracia, em detrimento do aumento da equidade.

Ao mesmo tempo que prevê a colaboração e a parceria entre as escolas por meio do apadrinhamento de uma escola premiada a uma apoiada, faz isso a partir de valores monetários distintos, favorecendo quem já se encontra em situação de melhor desempenho. A ideia de que o PEN10 crie um ambiente favorável à igualdade de oportunidades educacionais com equidade não se faz presente.

Por outro lado, há estudiosos da área que veem a forma de premiar e apoiar como um elemento inovador das políticas de responsabilização no País, pois, ao prever que as escolas premiadas apoiem escolas com piores resultados, estariam sendo atenuadas as características de responsabilização forte no Prêmio, o que não reduziria a competição envolvida nesse tipo de estratégia. Conforme acentua Brooke (2013, p. 132-133, grifos nossos):

O único exemplo de um processo explícito de competição entre escolas é o do programa Escola Nota 10 do Ceará que premia todo ano um número pré-determinado de escolas de acordo com o indicador estadual de desenvolvimento educacional – IDE-Alfa. Porém, nesse caso as escolas premiadas também assumem uma relação de assistência técnica colaborativa com escolas ‘adotadas’ que detêm os piores resultados do IDE-Alfa. Essa combinação dá um *novo significado à responsabilização* ao incumbir as escolas premiadas de novas responsabilidades junto com as escolas ‘adotadas’.

Ao abordar o cenário das políticas estaduais de responsabilização no Brasil, Brooke (2013, p. 132) observa uma diferença no PEN10, na maneira como concede a premiação e o apoio financeiro, pois não é efetivada por premiações individuais, mas coletivas, e teria como propósito “[...] motivar toda a equipe e evitar possíveis divisões pelos incentivos individuais”. O novo significado tratado pelo autor também é objeto de discussão de Calderón, Raquel e Cabral (2015), ao mencionarem a cooperação técnico-pedagógica entre as escolas. Ainda assim, não há indícios de que a cooperação entre as escolas diminua os impactos da forte responsabilização sobre elas, pois pesquisas relativas ao tema têm destacado que escolas premiadas e apoiadas são submetidas a constrangimentos gerados pelas regras de concessão e

de implementação da política (Araújo, 2016; Mota, 2018). Além disso, a relação escola premiada-escola apoiada tem sido objeto de poucas pesquisas e necessita ser investigada com mais acuidade.

A Lei nº 15.052/2011 e o Decreto nº 30.797/2011 modificaram o PEN10, que passou a premiar e apoiar, além das escolas com turmas do 2º ano, escolas com 5º ano que obtivessem o IDE-5 entre 7,5 e 10. A modificação incluiu, no cálculo para o Prêmio às escolas, uma nova variável denominada Fator de Ajuste Universalizado do Aprendizado. Com isso, para ser premiada, uma escola precisaria atender às seguintes condições: i) proficiência da escola numa escala de 0 a 10; ii) Fator de Ajuste Universalizado; e iii) taxa de participação na avaliação. Carneiro (2015, p. 17) considera que “[...] a construção do Fator de Ajuste para a Universalização do Aprendizado [...] garante o incentivo a manter o maior número de alunos possível nas categorias mais altas da escala”, o que possibilitaria a equalização dos resultados na escola e nas redes.

As mudanças nas regras, com a legislação de 2011, também trataram de diminuir o valor *per capita*, passando a escola premiada a receber R\$ 2.000,00 por aluno avaliado e a escola apoiada, R\$ 1.000,00. Permaneceram a divisão do Prêmio em duas parcelas e a cooperação entre as escolas. O Quadro 1 apresenta as regras de desembolso.

Quadro 1 – Regras de desembolso no Prêmio Escola Nota Dez

Variável	Escola premiada	Escola apoiada
Valor recebido	Índice <i>per capita</i> por aluno de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) multiplicado pelo número de alunos avaliados.	Índice <i>per capita</i> por aluno de R\$ 1.000,00 (um mil reais) multiplicado pelo número de alunos avaliados.
Primeira parcela	Correspondente a 75% do valor total.	Correspondente a 50% do valor total.
Condições para recebimento da segunda parcela	Cooperação com a escola apoiada; manutenção ou elevação do IDE da escola; melhoria dos resultados da escola apoiada; prestação de contas da primeira parcela.	Cooperação com a escola premiada; melhoria dos resultados da escola; manutenção ou elevação do IDE da escola premiada; prestação de contas da primeira parcela.

Fonte: Elaboração própria, com base na Lei nº 15.052/2011 e no Decreto nº 30.797/2011.

Além do valor-aluno, a forma de liberação em duas parcelas é outra diferença observada na concessão do PEN10. As escolas premiadas recebem 75% do valor total do prêmio na primeira parcela e as apoiadas recebem 50%. Cumpre destacar que a segunda parcela é condicionada a regras que podem não ser cumpridas nem pelas premiadas nem pelas apoiadas, penalizando as escolas apoiadas e intensificando uma “punição invisível” (Costa; Vidal, 2020), já que 50% do valor a ser recebido está previsto para a segunda parcela.

Outra característica do Prêmio se refere à definição de critérios *a priori* pela Seduc, sobre a forma de aplicação dos recursos conquistados. Conforme especificado no Manual de aplicação de recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez (Ceará. Seduc, 2013, p. 13), os dois tipos de escolas precisam elaborar um plano de aplicação que vise “à melhoria das suas condições e dos resultados de aprendizagem de seus alunos”. Entretanto, o uso do recurso, como visto no Quadro 1, fica limitado à porcentagem liberada de cada parcela e condicionado a rubricas específicas, conforme evidencia o Quadro 2.

Quadro 2 – Regras para uso do recurso financeiro do Prêmio Escola Nota Dez

Tipo de escola	Primeira parcela	Segunda parcela
Escola premiada	<ul style="list-style-type: none">• Até 20% para bonificação dos profissionais• Até 70% para investimento em material didático, formação pedagógica e reforma escolar• Até 10% para o mínimo de seis viagens à escola apoiada	<ul style="list-style-type: none">• Até 30% para bonificação• Até 100% para investimento em material didático e formação pedagógica
Escola apoiada	<ul style="list-style-type: none">• Até 90% para material de apoio pedagógico; livros; material permanente; formação continuada; construção/reformas• Até 10% para a cooperação técnico-pedagógica	<ul style="list-style-type: none">• Até 30% para bonificação• Até 100% para investimento em material didático e formação pedagógica

Fonte: Elaboração própria, com base no Manual de aplicação de recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez (Ceará. Seduc, 2013).

Considerando as regras de aplicação previstas, é na porcentagem destinada à bonificação dos profissionais da educação que reside a maior diferença entre os pares de escolas: enquanto as premiadas podem aplicar até 22,5% do valor recebido em bonificação, às apoiadas é permitido aplicar até 15%.

A intenção ao dividir o Prêmio em duas parcelas é torná-lo ainda mais competitivo, pois essas condições induzem as escolas premiadas a cumprirem os requisitos de manterem ou elevarem seus indicadores para, então, receberem a segunda parcela e as apoiadas a, necessariamente, melhorarem seus resultados de aprendizagem.

No entanto, quando se analisa o comportamento dos recursos financeiros atribuídos às escolas e efetivamente repassados em duas parcelas, chama a atenção a quantidade de escolas que, de fato, recebem a segunda parcela. A Tabela 2 mostra a quantidade de escolas premiadas e apoiadas que receberam as primeiras e segundas parcelas no período 2008-2015.

Tabela 2 – Quantidade de escolas do PEN10 (Spaace-Alfa) e parcelas – 2008-2015

Ano	Escolas premiadas		Escolas apoiadas	
	1ª parcela	2ª parcela	1ª parcela	2ª parcela
2008	148	48	148	107
2009	150	98	150	136
2010	150	118	150	147
2011	150	10	150	40
2012	150	34	150	57
2013	150	36	150	51
2014	150	34	150	71
2015	150	80	0*	0*

* A partir de 2015, não foram mais apoiadas turmas do 2º ano do ensino fundamental.

Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Ceará.

Ao analisar os dados, constata-se que nem todas as escolas que recebem a primeira parcela conseguem receber a segunda, sendo 2010 o ano em que a quantidade de escolas foi maior entre as premiadas e as apoiadas e 2011 o ano mais crítico em termos de recebimento da segunda parcela. O Gráfico 1 permite visualizar melhor o percentual de escolas premiadas e apoiadas que conseguiram receber a segunda parcela do PEN10 a cada ano.

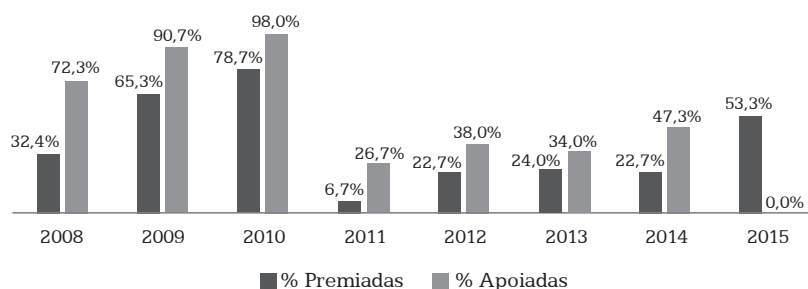


Gráfico 1 – Percentual de escolas que receberam a 2ª parcela – 2008-2015

Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Ceará.

Um aspecto que chama a atenção no Gráfico 1 é que os percentuais de escolas apoiadas que recebem a segunda parcela são sempre maiores do que os de escolas premiadas. Nos três primeiros anos, são superiores a 70%, o que evidencia o esforço dessas escolas em melhorar seus indicadores de desempenho no Spaace-Alfa. A partir de 2011, há decaimento expressivo no número de escolas premiadas e apoiadas que conseguem receber a segunda parcela, fato que pode estar associado a elementos como: dificuldade no cumprimento das condicionalidades estabelecidas na lei; a segunda parcela

das escolas premiadas corresponder a apenas 25% do total, gerando um desinteresse por parte delas em cumprir as exigências estabelecidas; a relação escola premiada-escola apoiada não se mostrar uma boa experiência; o esgotamento da proposta devido à prevalência da lei do rateio do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS)⁵, cujo valor é muito superior e está associado ao resultado de toda a rede municipal.

O PEN10 é coordenado pela Seduc e conta com recursos financeiros do Fundo Estadual de Combate à Pobreza (Fecop). Parte dos recursos desse fundo tem financiado políticas de *accountability* educacional no Ceará e iniciativas de melhoria da qualidade dos indicadores educacionais. De natureza contábil, o Fecop é gerido pela Secretaria de Planejamento (Seplag), sendo constituído por uma reserva de receitas destinadas a viabilizar ações para a população pobre e extremamente pobre. A operacionalização do fundo ocorre a partir de projetos especificados pelos setores do governo estadual. A gestão dos recursos do Fecop para o PEN10 possui uma logística diferenciada, uma vez que, na ausência da definição de valores precisos, devido à natureza do Prêmio, é necessário estimar um orçamento que não será utilizado num único ano fiscal, já que o pagamento da segunda parcela pressupõe resultados que só serão observados no ano subsequente, quando da aplicação do Spaece. Os dados do Gráfico 1 mostram que nem sempre tais condicionalidades são cumpridas, o que compromete a execução orçamentária do Prêmio por parte do órgão gestor.

A análise das escolas beneficiadas do PEN10 no Spaece-Alfa no período 2008-2018 mostra que, apesar das preocupações da legislação em não permitir a concessão de prêmios para as mesmas escolas, tem havido concentração de escolas premiadas e apoiadas ao longo do período. A Tabela 3 apresenta informações sobre as escolas premiadas e apoiadas e o número de vezes em que cada uma foi contemplada com recursos ao longo do período.

Tabela 3 – Quantidade de escolas premiadas e apoiadas e número de premiações –2008-2018

Número de vezes que ganhou o PEN10	Premiadas	Apoiadas
6	3	0
5	18	0
4	60	5
3	113	37
2	208	170
1	545	577
Total	947	789

⁵ No mesmo ano da criação do Paic, foram alteradas as regras do repasse do ICMS, que passou a operar como um mecanismo de estímulo à priorização da alfabetização, tendo vinculado "18% (dezoito por cento) em função do Índice Municipal de Qualidade Educacional de cada município formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem" (Ceará, 2007b, p. 1).

Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Ceará.

Os dados revelam que, no período de 11 anos, o número de escolas premiadas deveria ser de 1.650, considerando a regra estabelecida em lei, de 150 escolas por ano. No entanto, foram contempladas 947 escolas, o que corresponde a 57,4% do previsto, devido à repetição de prêmios por escola ao longo da série histórica. Existem 3 escolas que conseguiram ganhar o PEN10 seis vezes, 18 que ganharam cinco vezes e 60 que foram contempladas quatro vezes, sendo que 545 (57,5%) o receberam uma única vez. Se, até 2011, era permitido pela legislação a uma mesma escola ser premiada em anos consecutivos, a partir desse ano as escolas passam a poder ganhar em anos alternados, mostrando que, diante de mecanismos de *accountability* que estabelecem regras de bonificação, as escolas procuram se adaptar a tais regras e jogam com elas. No caso das apoiadas, cuja modalidade foi interrompida a partir de 2015, a previsão era de contemplar 1.050 escolas, tendo sido atendidas 789, 71,3% do total, o que explicita menos concentração na concessão de recursos a essas escolas. De fato, 5 escolas receberam o apoio quatro vezes, 37, três vezes e 170, duas vezes, sendo que 577 escolas (73,1%) receberam o prêmio de apoio uma única vez.

Quando se analisam os municípios onde se situam as 21 escolas que receberam o PEN10 cinco ou seis vezes, constata-se que elas se encontram em 15 municípios, dos quais 7 possuem menos de 20.000 habitantes, 5 possuem entre 20.000 e 50.000 habitantes, 2 apresentam população compreendida entre 50.000 e 100.000 e 1 possui população superior a 200.000 habitantes (IBGE, 2019). As 42 escolas apoiadas contempladas três ou quatro vezes encontram-se em 12 municípios, sendo que apenas 1 possui menos de 20.000 habitantes, 3 apresentam entre 20.000 e 50.000, 4 entre 50.000 e 100.000 e 4 possuem acima de 200.000 habitantes, incluindo a capital (Fortaleza), com mais de 2,5 milhões de habitantes.

Essas informações apontam para o fato de que redes municipais menores conseguem avançar em resultados de melhoria de desempenho escolar de forma mais orgânica, sistemática e extensiva ao longo do tempo, um fenômeno já observado em pesquisas que investigaram a distribuição do PEN10. Oliveira (2016) não identificou correlação entre as características estruturais e financeiras dos municípios (Produto Interno Bruto – PIB – *per capita* e porte populacional) e a maior probabilidade de recebimento do Prêmio. Também concluiu que escolas com melhor infraestrutura atendem ao perfil de escola apoiada, contrapondo a ideia de que estas teriam facilidade de serem premiadas. Corroborando esses achados, Correa (2018) observou que o nível socioeconômico não é fator determinante no PEN10, uma vez que “escolas ricas” não se mostraram mais beneficiadas em relação às escolas com nível mais baixo. Ainda que não seja objetivo deste artigo investigar a relação entre nível socioeconômico e a concessão da premiação, a distribuição do PEN10 em municípios de pequeno porte – que tendem a ser mais afetados pelas desigualdades socioeconômicas – lança luz para novas investigações que tensionem a relação entre as políticas municipais, a regulação da educação e a equidade entre as redes escolares.

A existência de escolas premiadas e apoiadas mais de uma vez implica a concentração dos recursos financeiros associados ao Prêmio nas mesmas

escolas, como é o caso de escolas que receberam mais de R\$ 1.000.000,00 no período, dos quais 22,5% do total concedido às escolas premiadas foram destinados a bônus para os profissionais da educação. Desde 2016, a Seduc tem enfrentado dificuldades no pagamento do PEN10 no mesmo ano da premiação, encontrando-se, atualmente, com parcelas relativas ao ano de 2016 ainda por pagar. Esse descompasso tem gerado insatisfação das escolas, como destacam os estudos de Araújo (2016), Correa (2018) e Mota (2018).

A análise das especificidades do PEN10 revela que, se o conceito de *accountability* é um termo viajante e presente nas ações dos governos nos últimos anos, no Ceará seus marcos normativos vêm adequando-se às condições que delimitam a evolução das políticas, como o caso da supressão das escolas apoiadas do Spaece-Alfa a partir de 2015. Por ter forte componente mercantil, algumas escolas desenvolvem *expertise* em se adequar às situações que são estabelecidas, o que não deixa de se caracterizar como um tipo de jogo no qual, ano sim, ano não, o esforço se concentra nos critérios determinados.

O PEN10 é uma política de *accountability* educacional baseada na recompensa e no apoio, inerentes ao pilar da responsabilização, que está articulada a métricas bem definidas do Spaece e da composição do IDE e conduz a um modelo de prestação de contas públicas que evidencia pares de escolas apoiadas e premiadas, ocorrendo uma "ênfase desequilibrada na disciplina e no controle sobre o apoio e a recompensa" (Yan, 2019, p. 95).

Ao implementar medidas que reafirmam a cultura de avaliação e a gestão para resultados, o Prêmio é marcado por problemas e contradições que puderam ser observadas até aqui, entre as quais pode ser mencionado o desequilíbrio no pagamento das parcelas e dos valores destinados, o que conduz a questionamentos acerca das diretrizes que orientam a concepção do Prêmio. Outro ponto que merece destaque é o modelo de colaboração horizontal entre escolas, até agora pouco investigado na sua forma de efetivação. Essa parceria é permeada por um mecanismo financeiro, e aos sujeitos envolvidos são atribuídas, *a priori*, possibilidades de bonificação distintas – 22,5% para as escolas premiadas e 15% para as apoiadas.

Considerações finais

A exposição dos dados relativos ao PEN10 confirma sua condição como uma política de *accountability high stake*, caracterizada pelas regras que subjazem ao programa, pelos critérios de concessão aos beneficiários e pelos efeitos, simbólicos e materiais, que podem provocar sobre as redes de ensino e os profissionais da educação.

O PEN10 é marcado por controvérsias, entre as quais estão as características excludentes das normas de concessão, pois o critério de número mínimo de alunos para participar do Prêmio tende a reduzir a quantidade de escolas participantes (apenas 42% do universo de escolas que ofertam o 2º ano do ensino fundamental), excluindo parcela expressiva dos estabelecimentos escolares.

Soma-se a isso o fato de que o número de escolas que recebem a segunda parcela é sempre menor, demonstrando as dificuldades em manterem ou elevarem seus resultados ou de atenderem aos critérios estabelecidos para a parceria entre escola premiada e escola apoiada. Outros aspectos que comprometem a liberação da segunda parcela têm relação com a execução do plano de trabalho aprovado, especialmente no que se refere a compras públicas e à prestação de contas. Cabe questionar se a meritocracia como critério de justiça não estaria aumentando a iniquidade entre as escolas.

Uma situação que precisa ser aprofundada em pesquisas é a redução da quantidade de escolas que ofertam o 2º ano do ensino fundamental no período analisado. Há indícios de reordenamento das redes municipais, com percentual de redução de escolas muito superior à diminuição de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental. Merece ser investigado em que medida a adoção dessa política tem relação com a implementação do Paic e as orientações do governo estadual. O aprofundamento dessas questões permitiria entender o impacto dessas mudanças na dinâmica interna das municipalidades e no funcionamento da política de *accountability* educacional no Ceará. Cabe afirmar que o direito de acesso à escola não pode sucumbir ante as políticas de *accountability* e gerar, como efeito colateral, um aumento da distância que as crianças precisam percorrer para ter acesso à educação (com a redução de escolas rurais, por exemplo).

As análises aqui empreendidas lançam luzes para uma necessária revisão das normas e dos procedimentos que orientam o PEN10, com vistas a minimizar as implicações do sistema de regulação estabelecido.

Referências

- ABRUCIO, F. L.; SEGGATTO, C. I.; PEREIRA, M. C. G. *Regime de colaboração no Ceará: funcionamento, causas do sucesso e alternativas de disseminação do modelo*. São Paulo: Instituto Natura, 2017.
- AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.
- ARAÚJO, K. H. *Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009*. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- BARZANO, G. *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade: as experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

BAUER, A. Avaliação de impacto e accountability em educação: uma proposta metodológica a partir do Programa Letra e Vida. In: MARTINS, Â. M. et al. (Org.). *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 119-138.

BROOKE, N. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Org.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 119-146.

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O Prêmio Escola nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015.

CAMARÃO, V. C.; RAMOS, J. F. P.; ALBUQUERQUE, F. C. A. Política da gestão por resultados na educação cearense (1995 - 2014). *Revista Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 299-484, jul./dez. 2015.

CAMPOS, A. M. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30-50, 1990.

CARNEIRO, D. R. F. *Políticas de incentivo à escola melhoram a proficiência no ensino fundamental?: uma avaliação do Prêmio Escola Nota Dez*. 2015. 41 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CEARÁ. Lei nº 13.875, de 7 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre o Modelo de Gestão do Poder Executivo, altera a estrutura da Administração Estadual, promove a extinção e criação de cargos de direção e assessoramento superior, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 7 fev. 2007a. p. 3.

CEARÁ. Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007. Modifica dispositivos da Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e Serviços. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 19 dez. 2007b. p. 1.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 19 dez. 2007c. p. 1.

CEARÁ. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar - Alfabetização (IDEALFA), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 19 jun. 2009a. p. 1.

CEARÁ. Lei nº 14.580, de 21 de dezembro de 2009. Altera dispositivos da Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 28 dez. 2009b. p. 11.

CEARÁ. Decreto nº 30.797, de 29 de dezembro 2011. Regulamenta a Lei n. 15.052, de 06 de dezembro de 2011, que cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos do ensino fundamental, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 30 dez. 2011a. p. 16.

CEARÁ. Lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011. Institui o Prêmio Escola Nota 10, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 12 dez. 2011b. p. 2.

CEARÁ. Lei nº 15.923 de 15 de dezembro de 2015. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto e nono anos do ensino fundamental. *Diário Oficial do Estado*, Fortaleza, 15 dez. 2015. p. 6.

CEARÁ. Secretaria de Educação (Seduc). *Regime de Colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) no Ceará*. Fortaleza: Seduc, 2012.

CEARÁ. Secretaria de Educação (Seduc). *Manual de aplicação de recursos financeiros do Prêmio Escola Nota Dez*. Fortaleza: Seduc, 2013.

CEARÁ. Secretaria de Educação (Seduc). Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisas (Ceipe). *Matrícula de educação básica por etapa, modalidade e oferta segundo as Crede, Sefor, regionais de Fortaleza e municípios*. Fortaleza: Seduc/Ceipe, 2019.

CORREA, E. V. *Accountability na educação: impactos do Prêmio Escola Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará*. 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSTA, A. G. *A política educacional cearense no (des)compasso da accountability*. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica municipal no estado do Ceará – Brasil. *Revista Ibero-Americana de Educación*, Madrid, v. 83, n. 1, p. 121-141, maio 2020.

FRANCO, C. Quais as contribuições da avaliação para as políticas educacionais? In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Org.). *Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 45-63.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HOLANDA, M. C. (Ed.). *Ceará: a prática de uma gestão por resultados*. Fortaleza: IPECE, 2006.

HOLLOWAY, J. Teacher accountability, datafication and evaluation: a case for reimagining schooling. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 28, n. 56, p. 1-12, Apr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Resolução nº 3, de 26 de agosto de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 ago. 2019. Seção 1, p. 374.

LADD, H. F. Teacher effects: what do we know. In: DUNCAN, G.; SPILLANE, J. (Ed.). *Teacher quality: broadening and deepening the debate*. Evanston: Multidisciplinary Program in the Education Sciences, Northwestern University, 2008. p. 3-26.

MAROY, C. Estado avaliador, accountability e confiança na instituição escolar. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 319-338, jul./dez. 2013.

MEDEIROS, A. K.; CRANTSCHANINOV, T. I.; SILVA, F. C. Estudos sobre accountability no Brasil: meta-análise de periódicos brasileiros das áreas de Administração, Administração Pública, Ciência Política e Ciências Sociais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 745-775, maio/jun. 2013.

MOTA, M. O. *Entre a meritocracia e a equidade: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação de agentes implementadores*. 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

O'DONNELL, G. Accountability horizontal e novas poliarquias. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, v. 44, p. 27-54, 1998.

OLIVEIRA, L. X. *Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o prêmio "Escola*

Nota Dez". 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PINHO, J. A. G.; SACRAMENTO, A. R. S. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009.

SCHEDLER, A. *Que es la rendición de cuentas?* Ciudad de México: IFAI, 2004. (Cuadernos de Transparencia, 3).

SCHNEIDER, M. P. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

VERGER, A.; PARCERISA, L. La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 33, n. 3, p. 663-684, set./dez. 2017.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política educacional no Ceará: processos estratégicos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 1-24, 2019.

YAN, Y. Making accountability work in basic education: reforms, challenges and the role of the government. *Policy Design and Practice*, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 90-102, Feb. 2019.

Recebido em 1 de agosto de 2020.

Aprovado em 13 de maio de 2021.



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

Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras*

Wagner Bandeira Andriola^{I,II}

Adriana Castro Araújo^{III,IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4462>

Resumo

A avaliação de políticas públicas constitui área científica de relevo, pois permite que a sociedade tenha acesso a informações vitais para a valoração de ações estatais e a transparência da gestão pública. O estudo objetivou averiguar os impactos da operacionalização da política pública denominada Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC). Trata-se de uma política pública voltada ao incremento de vagas e cursos, à democratização do acesso e da permanência do alunado, à indução de novas formas de gestão acadêmica e de ensino, à inclusão social e ao aprimoramento da eficiência universitária. Empregaram-se dados secundários da titulação dos docentes, do acervo bibliográfico, da qualidade da graduação e da qualidade da pós-graduação, considerando-se os períodos anterior (2003 a 2008) e posterior (2010 a 2016) à implementação do Reuni. As análises estatísticas efetivadas mediante o teste Anova revelaram diferenças significativas nos valores médios referentes à titulação dos docentes, à expansão do acervo bibliográfico, à qualidade da graduação e à qualidade da pós-graduação nos referidos períodos. Portanto, identificou-se o relevo do Reuni, corroborado pelos

* Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Bolsa de Produtividade em Pesquisa Nível 1 C (Proc. 303366/2017-6).

^I Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <w_andriola@yahoo.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-6459-0992>>.

^{II} Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (UCM). Madrid, España.

^{III} Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail*: <draraju12@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-7739-0471>>.

^{IV} Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, Ceará, Brasil.

impactos positivos nas variáveis institucionais estudadas, decorrentes de sua implementação na UFC.

Palavras-chave: avaliação de impactos; avaliação educacional; educação superior; políticas públicas.

Abstract

Evaluation of the impacts of the initiative Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras

The evaluation of public policies is an important scientific area as it allows society to access vital information to appraise state actions and the transparency of public management. This study investigates the impacts of the implementation of the public policy entitled Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais Brasileiras (Reuni) at the Federal University of Ceará (UFC). This public policy aims at increasing vacancies and programs, democratizing student access and permanence, inducing new forms of academic management and teaching, improving university efficiency, and social inclusion. It was used secondary data on teachers' qualifications, the bibliographic collection, the quality of undergraduate studies and the postgraduate qualifications, considering periods prior (2003 to 2008) and subsequent (2010 to 2016) to the implementation of Reuni. Statistical analyses using the Anova Test revealed significant differences in mean values related to teachers' qualifications, expansion of the bibliographic collection, graduation quality and post-graduation quality, on the aforementioned periods. Therefore, the importance of Reuni is made evident, corroborated by positive impacts on the institutional variables studied, resulting from its implementation in the UFC.

Keywords: educational evaluation; higher education; impact evaluation; public policies.

Resumen

Evaluación de los impactos del Programa de Apoyo a Planos de Expansión y Reestructuración de las Universidades Federales Brasileñas

La evaluación de políticas públicas es un área científica importante, ya que permite que la sociedad tenga acceso a información vital para la valoración de las acciones estatales, contribuyendo así a la transparencia de la gestión pública (rendición de cuentas) y al fortalecimiento de

la democracia, de acuerdo con los principios defendidos por Ralph Tyler. Por otro lado, a juicio de Judy Baker, evaluar los impactos de una acción intencional supone mirar al pasado, para identificar los efectos atribuibles a esa actividad. El estudio tuvo como objetivo averiguar los impactos resultantes del Programa de Apoyo a Planos de Expansión y Reestructuración de las Universidades Federales Brasileñas (Reuni) en la Universidade Federal de Ceará (UFC). Se trata de una política pública cuyo foco es el incremento de vagas y cursos, la democratización del acceso y permanencia del alumnado, la inducción de nuevas formas de gestión académica y de enseñanza, la inclusión social y el perfeccionamiento de la eficiencia universitaria. Se han empleado datos secundarios sobre (i) la titulación de los docentes, (ii) el acervo bibliográfico, (iii) la calidad de la graduación y (iv) la calidad del posgrado, llevándose en cuenta los períodos anteriores (2003 al 2008) y posteriores (2010 al 2016) a la implementación del Reuni. Los análisis estadísticos hechos por medio del test Anova han revelado diferencias significativas en los valores medios referentes a la titulación de los docentes, expansión del acervo bibliográfico, calidad de la graduación y del posgrado en los períodos estudiados. Por lo tanto, se ha identificado el relevo del Reuni, corroborado por los impactos positivos sobre las variables institucionales estudiadas, decurrentes de la implementación en la UFC.

Palabras clave: educación superior; evaluación de impactos; evaluación educativa; políticas públicas.

1. Políticas públicas: relevância para a educação superior

Ao dar ênfase ao ciclo de uma política pública, Frey (2000) realça quatro etapas: percepção e definição de problemas; elaboração de programas e decisão; implementação; avaliação para a correção e aperfeiçoamento. Considerando que esta última fase é de interesse para o presente estudo, deve-se enfatizar o que significa avaliar uma política pública. Segundo Andriola (1999), a avaliação é uma atividade racional que tem a pretensão de obter informações científicas e úteis acerca do objeto analisado, com duplo propósito: *permitir sua valoração* e *possibilitar seu aprimoramento*. Assim, a avaliação deve compor obrigatoriamente o ciclo das políticas públicas, dada sua relevância para identificar as repercussões e os impactos destas (Araújo; Andriola; Coelho, 2018).

Desde seus primórdios, na década de 1960, a avaliação de políticas públicas sofreu mudanças, pois, inicialmente, se dava ênfase ao fornecimento de informações científicas, garantindo o *feedback* (Sousa; Andriola; Lima, 2016). Na década de 1980, quando se buscou mais eficiência no uso dos recursos, focou-se na análise da alocação orçamentária (Faria, 2005; Souza, 2003). A partir de 1990, o foco deslocou-se para o papel do Estado, atendendo a exigências de se verificar os resultados dos investimentos públicos (Trevisan; Bellen, 2008).

Nos últimos anos, observou-se um movimento global para criar políticas nacionais de avaliação, com o fito de analisar a relevância, a eficácia, a eficiência e a efetividade de programas públicos (Andriola; Suliano, 2015). Trata-se de um movimento cujo nascedouro remonta às ideias de Michael Scriven (1969) sobre meta-avaliação e *accountability*. Hodiernamente, focaliza-se a *accountability* numa perspectiva ampla, como atividade a serviço dos ideais democráticos, na qual administradores públicos têm o dever de buscar aquilo que Platão, Aristóteles e Cícero trataram como “o bem comum” (Rocha, 2011). Portanto, *accountability* é uma perspectiva de transparência e de controle da coisa pública, por meio de sistemáticas de avaliação que geram informações relevantes acerca dos recursos empregados na execução dos programas e dos resultados das políticas públicas (Scriven, 1994), expressando, assim, as noções de responsabilização, transparência e prestação de contas à sociedade (Andriola; Oliveira, 2015).

Contudo, esse conceito surgiu abarcando aspectos mais amplos, pois *accountability* associava-se, também, às questões financeiras e contábeis, sendo inexorável aos estudos de políticas e programas subsidiados com recursos públicos (Afonso, 2009). Trata-se de uma função de suma importância, especialmente quando o objeto de avaliação é uma política pública que demandou recursos financeiros públicos (Andriola, 2004).

Portanto, é, sobretudo, esse último aspecto que justifica a presente pesquisa, cujo objetivo foi avaliar os impactos do Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), no âmbito Universidade Federal do Ceará (UFC).

2. Avaliação de impactos

A avaliação de impactos surgiu com as teorizações do norte-americano Ralph Winfred Tyler, em 1930, baseadas na ideia de que os efeitos de uma ação intencional deveriam ser identificados, de modo a realçar a relevância desta e proporcionar prova empírica da relação de causalidade entre a ação e os seus efeitos (Tyler, 1949). Draibe (2001) diferenciou os termos *resultado*, *efeito* e *impacto*: *resultado* é o produto direto e previamente estabelecido de uma ação; *efeito* é a influência oriunda da ação, que acabou por repercutir no meio; e *impacto* é o resultado de uma mudança de longo prazo atribuível à ação executada.

Assim, impacto é uma relação causal entre uma intervenção e seus resultados (Mohr, 1992), o que se coaduna com as ideias de Scriven (1994), para quem a avaliação de impacto deve focar os resultados. Bickman (2005) pondera, no entanto, que as avaliações de impacto devem verificar em que grau as mudanças podem ser atribuídas a uma intervenção e não a outros fatores. O *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), define impacto como efeito de longo prazo produzido por uma intervenção, corroborando Baker (2000), que entende a avaliação de impacto como atividade para determinar se um programa teve os efeitos desejados sobre indivíduos, famílias ou instituições, e se são atribuíveis à ação.

2.1 Avaliação de impactos e causalidade

Para Leeuw e Vaessen (2009), o conhecimento sobre os efeitos produzidos por uma intervenção requer uma estimativa precisa do que ocorreria na ausência dela. Baker (2000) também defende que o cálculo do contrafactual deve compor a metodologia usada numa avaliação de impactos. A OECD (2006) destaca que o contrafactual é uma situação hipotética que prevaleceria para indivíduos, organizações ou grupos, na ausência de uma intervenção.

Leeuw e Vaessen (2009) e Bauer (2010) indicam que vários fatores podem afetar os resultados, de modo que o diferencial da avaliação de impacto é ir além do factual, sendo necessário descobrir o valor agregado decorrente da intervenção. Assim, após resolver o “problema de atribuição”, é imprescindível tentar isolar e medir, com máxima precisão, o contributo particular de uma intervenção, estimando o que teria acontecido na ausência desta, ou seja, determinando o contrafactual, conforme ilustrado na Figura 1, a seguir.

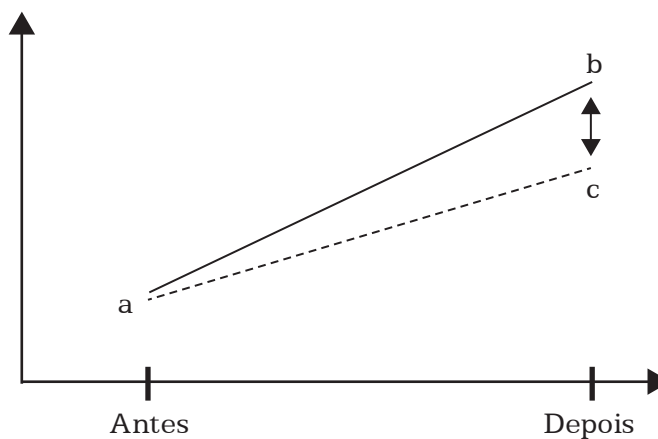


Figura 1 – O modelo contrafactual de Leeuw e Vaessen

Fonte: Elaboração própria baseada em Leeuw e Vaessen (2009).

A Figura 1 representa o que hipoteticamente aconteceria na ausência da intervenção, mediante a linha tracejada descontínua, que estabelece relação causal entre *a* e *c*, denotando, assim, o *contrafactual*. A linha tracejada contínua estabelece relação causal entre *a* e *b*, enfatizando o que de fato ocorreu após a intervenção (cenário *factual*). Assim, a ação (representada por *a*) pode ter o seu impacto averiguado pelo estabelecimento da diferença entre *b* e *c*, ou seja, pela diferença entre o *factual* e o *contrafactual*. No caso de a diferença ser favorável ao factual, conclui-se que houve valor agregado pela ação intencionalmente executada, implicando *impacto positivo*.

2.2 Avaliação de impactos *ex-ante* e *ex-post facto*

Tyler (1949) preconizou a existência de diversidade de métodos e técnicas que podem ser usadas para se obter dados válidos e fidedignos num processo avaliativo. Jick (1979) e Cohen e Franco (2004) argumentam que a combinação de diversas metodologias pode maximizar a eficácia da avaliação de impactos. Outrossim, caso haja convergência entre os resultados de distintos métodos, as inferências sobre a natureza e a magnitude dos impactos serão fortalecidas (Baker, 2000).

É importante distinguir a avaliação de impacto *ex-post* da avaliação de processos ou formativa. Este último tipo pode ser realizado no curso de uma intervenção, pois o objetivo central é aprimorar a eficiência da implementação (Scriven, 1969). Já a avaliação do tipo *ex-post* tem como propósito contribuir para futuras tomadas de decisões, com o fito de aquilatar a qualidade da ação, por meio do incremento da eficácia, da efetividade e da relevância social (Andriola, 2001). Assim, enquanto a avaliação de processos olha para frente, realizando correções e adequações, a avaliação de impacto olha para trás, descobrindo causas e efeitos.

3. O Reuni como política pública

Consoante Saviani (1999), no Brasil, a ideia de propor planos educacionais remonta à década de 1930 e sua primeira manifestação explícita ocorreu em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Nesse documento previa-se a necessária unidade de objetivos e visões desenvolvimentistas, aliada ao espírito de continuidade, para se criar um sistema de organização educacional à altura das necessidades do País, naquela ocasião.

No caso específico do Plano Nacional da Educação (PNE), desenhado para o decênio 2001-2020, o plano é resultado da correlação das forças sociais gerais, voltadas à definição de políticas educacionais com foco numa determinada formação social, relevante para um determinado momento histórico-político (Neves *et al.*, 1984). Dessa perspectiva, percebe-se a complexa relação existente na época, que envolvia uma particular visão de Estado e as demandas de segmentos sociais organizados, voltadas à educação pública como garantia de um Estado atuante e zelador da democracia. Nesse cenário surgiu o Reuni, com o objetivo central de dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliar o acesso e garantir a permanência de pelo menos 30% dos universitários de 18 a 24 anos de idade, conforme o PNE (Lei nº 10.172/2001). Ademais, o Reuni pretendeu induzir revisões na organização didático-pedagógica dos novos cursos, para ocasionar mudanças em dois indicadores de desempenho: a taxa de sucesso na graduação (TSG) e a *ratio* discentes de graduação/docentes (Rocha, 2018).

Essa demanda social pela expansão de Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) e vagas de graduação, bem como pela melhoria da qualidade

da oferta de cursos, exigiu a contratação de novos recursos humanos destinados às universidades federais que, em 2011, totalizou quase 69 mil docentes e 105 mil funcionários técnico-administrativos, com previsão orçamentária de quase R\$ 23.6 bilhões (Lima; Machado, 2016). Ademais, tornou-se necessário investir em políticas de inclusão e de assistência estudantil para garantir a democratização do acesso e a permanência do alunado, o que ocasionou, em 2011, o investimento de R\$ 395 milhões direcionados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). O Reuni induziu, ainda, a criação de cursos de graduação noturnos, buscando atrair um novo perfil de alunado, que resultou em demandas diferenciadas e em adaptações diversificadas, principalmente no que tange às abordagens de ensino e aprendizado.

Portanto, o novo cenário da educação superior nas duas primeiras décadas do século 21 colocou as Ifes brasileiras em uma encruzilhada. Por um lado, são cada vez mais cobradas com relação à eficiência, à qualidade dos processos formativos, ao desenvolvimento da pesquisa e à produção de conhecimentos científicos que respondam aos desafios e aos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais. Nessa direção, organismos supranacionais reclamam dos governos centrais de países em desenvolvimento maior eficiência na diminuição da pobreza e do analfabetismo, que se dá, sobretudo, com sólidos investimentos educacionais. Por outro lado, há pressões da sociedade por retornos visíveis em inovações que ocasionem melhorias na qualidade de vida da população em geral, pois as Ifes são financiadas pelo contribuinte (Marra; Melo, 2005).

Desse modo, o Reuni foi idealizado como uma política pública com vistas a contribuir para o incremento de vagas e cursos, a democratização da permanência do alunado, a indução de novas formas de gestão acadêmica e de ensino, a inclusão social e a maior eficiência das Ifes. Não obstante, nem sempre tais objetivos foram efetivamente alcançados, conforme a seguir apresentado.

Com o intento de analisar os principais resultados proporcionados pelo Reuni, Magalhães e Martins Real (2018)¹ constataram que diversos estudos convergiram para o diagnóstico de que a referida política pública não alcançou as principais metas propostas, relacionadas aos três mais relevantes eixos: *taxas de conclusão discente em cursos de graduação, reestruturação curricular e otimização da razão estudantes de graduação/docente*. Contudo, informações decorrentes de pesquisas reforçam a ocorrência da ampliação das taxas de ingresso e a diversificação do perfil dos estudantes, incluindo-se aqueles oriundos de escolas públicas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Ristoff, 2014).

Magalhães e Martins Real (2018) destacaram a inexistência de ações de assistência para garantir a permanência estudantil, bem como ações de gestão acadêmica para incrementar as taxas de aprovação e de diplomação. Lugão, Abrantes e Brunozi Júnior (2015) acentuaram que poderia haver resultados negativos, dada a ausência de planejamento institucional para se obter indicadores de desempenho tão elevados, como é o caso da taxa de conclusão de graduação, que deveria alcançar 90%. Asseveram os autores

¹ Considerando o período 2007 a 2016, as autoras consultaram o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a biblioteca eletrônica SciELO e os anais das reuniões nacionais realizadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

que o Reuni esteve mais direcionado à expansão de vagas na graduação do que à reestruturação acadêmico-curricular, pois não foram verificados avanços significativos nesse aspecto na ampla maioria das universidades federais brasileiras.

De fato, conforme Trevizan e Novaes (2015), a reestruturação acadêmico-curricular não foi implementada com a contundência necessária, diante da diversidade do alunado e das novas demandas sociais. Os autores ressaltaram, ainda, que:

A flexibilização das estruturas curriculares ocorreu através da redução do número de pré-requisitos, sendo mantidos somente os pré-requisitos considerados imprescindíveis ao bom rendimento escolar, redução de disciplinas obrigatórias e aumento do número de disciplinas optativas, bem como do uso das tecnologias educacionais, disponibilizando carga horária semipresencial nos cursos presenciais (Trevizan; Novaes, 2015, p. 229).

Portanto, pelo visto, o Reuni não conseguiu solucionar um grave empecilho que se faz presente nas universidades federais: *modelos curriculares que prezam pela hierarquização do conteúdo, pela pouca flexibilização e pela excessiva carga horária em sala de aula*. As ações acadêmicas voltadas à reestruturação curricular parecem não ter surtido os efeitos ansiados e desejados pela comunidade universitária. Nos poucos casos em que tal ocorreu, foi de modo muito parcimonioso, precário e superficial (Trevizan; Novaes, 2015).

No que tange aos efeitos do Reuni sobre o desempenho das universidades federais, Moura e Passos (2015) se debruçaram sobre os indicadores exigidos anualmente pelo Tribunal de Contas da União (TCU). As análises revelaram a qualidade de 53 universidades partícipes do estudo em dois aspectos: *i*) taxa de sucesso na graduação (TSG) – tão somente 13,2% (n = 7) alcançaram 90%, valor estipulado pelo Reuni; *ii*) razão aluno integral/professor – expressiva maioria das universidades (74,6% ou n = 39) alcançou o valor médio 12, com mínimo 9 e máximo 15, portanto, muito abaixo do valor idealizado, que era 18. Moura e Passos (2015) foram contundentes em suas interpretações: o Reuni fracassou, considerando-se os dois indicadores referidos.

Paula, Faroni e Baeta (2016) analisaram dados secundários de 63 universidades federais brasileiras e atestaram que, no estado de Minas Gerais, nenhuma universidade havia alcançado o *ratio* 18 para o indicador aluno integral/professor. O valor médio encontrado no período analisado (2007 a 2014) foi 11,81, com máximo de 16,89 e mínimo de 5,16. Quanto à TSG, no período de 2007 a 2011 houve cinco universidades mineiras (7,94% do total) que alcançaram valores superiores ou equivalentes a 90%, honrando, assim, o valor idealizado pelo Reuni. Não obstante, no período de 2012 a 2014, a média aritmética simples do TSG alcançou o valor de 77,41%, abaixo do estipulado pelo Reuni. Portanto, os resultados de Paula, Faroni e Baeta (2016) corroboraram os achados de Moura e Passos (2015)

e convergiram para a visão de que o Reuni fracassou, considerando-se os dois indicadores referidos.

Passos, Quaresma e Santos Dias (2017) compararam os valores médios dos dois indicadores (TSG e *ratio* aluno integral/professor) num universo de 53 universidades federais. Conforme relataram, a relação média aluno integral/professor passou de 12 para 11,7, enquanto a TSG declinou de 65,99% para 50,32%. Assim, os autores concluíram que o Reuni não produziu os efeitos desejados sobre o desempenho das universidades. Apesar disso, Araújo e Santos (2014) demonstraram a extrema relevância do Reuni para o crescimento institucional, com o reconhecimento da comunidade interna e da equipe gestora, acerca dos impactos positivos quanto à democratização do ensino e à ampliação das vagas ofertadas à sociedade.

Diante das exposições sobre a relevância das políticas públicas voltadas à educação superior e da necessidade de garantir a avaliação delas, com o fito de prestar contas à sociedade (*accountability*), a presente pesquisa objetivou avaliar os impactos oriundos da implementação do Reuni na Universidade Federal do Ceará (UFC), identificando seus efeitos sobre quatro indicadores institucionais: *i*) titulação dos docentes; *ii*) acervo bibliográfico; *iii*) qualidade da graduação; e *iv*) qualidade da pós-graduação.

4. Metodologia e *design* do estudo

A pesquisa visou comparar a fase anterior ao Reuni (anos 2003 a 2008) com a fase posterior (anos 2010 a 2016), o que implicou uma investigação *ex-post facto*, de natureza descritiva, em consonância com Leeuw e Vaessen (2009) e Cohen e Franco (2004).

4.1 Dados empregados

Utilizaram-se dados secundários da UFC (2019), com respeito aos indicadores: *i*) titulação dos docentes; *ii*) acervo bibliográfico; *iii*) qualidade da graduação; e *iv*) qualidade da pós-graduação. Os dados foram organizados e submetidos a análises estatísticas, empregando-se o *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS – version 17.0)*.

5. Resultados principais

Apresentar-se-ão resultados descritivos (tendência central e variabilidade) e inferenciais, decorrentes da comparação das variáveis consideradas, recorrendo-se ao teste denominado Análise de Variância (Anova), conforme Kerlinger e Lee (2000).

5.1 Titulação docente

5.1.1 Análises descritivas

A Tabela 1 apresenta informações acerca do quantitativo e da titulação dos docentes, nos períodos anterior e posterior ao Reuni.

Tabela 1 – Estatística descritiva da titulação dos docentes, antes e após o Reuni

Titulação docente		Média	Desvio-padrão	Erro-padrão	Mínimo	Máximo
Doutor	Antes	814,3	129,0	52,7	668	1.002
	Depois	1.366,6	176,7	62,5	1.082	1.634
	Total no período	1.129,9	322,0	86,1	668	1.634
Mestre	Antes	414,3	49,7	20,3	354	481
	Depois	495,1	61,8	21,9	416	558
	Total no período	460,5	68,8	18,4	354	558

Fonte: Elaboração própria.

No período anterior ao Reuni, o contingente de *docentes com doutorado* variou de 668 a 1.002 (crescimento de 50%). No período posterior, o quantitativo de docentes doutores variou de 1.082 a 1.634 (incremento de 51%). Houve, portanto, similaridade no incremento de doutores nos períodos analisados.

Ainda consoante a Tabela 1, no período anterior ao Reuni, o contingente de docentes com mestrado variou de 354 a 481 (crescimento de 35,9%), enquanto no período posterior ao Reuni o contingente variou de 416 a 558 (incremento de 34,1%). Portanto, o incremento de docentes mestres nos períodos analisados foi muito similar, tal qual ocorreu com os docentes doutores.

5.1.2 Análises inferenciais

Para averiguar possível diferença entre a média de docentes com doutorado nos períodos anterior ($\mu_1 = 814,3$) e posterior ($\mu_2 = 1366,7$) ao Reuni, recorreu-se à Anova, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Comparação dos valores médios de docentes com doutorado, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Docentes com doutorado	Entre grupos	1.045.803,720	1	1.045.803,720	41,567	0,000
	Intragrupos	301.911,208	12	25.159,267		
	Total	1.347.714,929	13			

Fonte: Elaboração própria.

Detectou-se diferença significativa entre a média de docentes com doutorado no período anterior ($\mu_1 = 814,3$) e posterior ($\mu_2 = 1366,7$) ao Reuni, conforme a Anova ($F = 41,567$; $p < 0,001$). Como o valor médio de docentes com doutorado foi muito superior no período posterior ao Reuni (incremento de 67,8%), pode-se atribuir a causa desse resultado à referida política educacional.

Para identificar possível diferença entre o valor médio de docentes com mestrado nos períodos anterior e posterior ao Reuni, usou-se a Anova, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Comparação dos valores médios de docentes com mestrado, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Docentes com mestrado	Entre grupos	22.379,292	1	22.379,292	6,874	0,022
	Intragrupos	39.070,208	12	3.255,851		
	Total	61.449,500	13			

Fonte: Elaboração própria.

O teste Anova ($F = 6,874$; $p < 0,05$) detectou diferença significativa entre a média de docentes com mestrado no período anterior ($\mu_1 = 414,3$) e posterior ($\mu_2 = 495,1$) ao Reuni. Como o valor médio de docentes com mestrado foi superior no período posterior ao Reuni (incremento de 19,5%), pode-se atribuir a causa do resultado à ação governamental.

5.2. Acervo bibliográfico

5.2.1. Análises descritivas

Analizou-se o quantitativo de títulos e de exemplares disponibilizados à comunidade acadêmica, antes e após o Reuni, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Estatística descritiva do acervo bibliográfico, antes e após o Reuni

Acervo bibliográfico		Média	Desvio-padrão	Erro-padrão	Mínimo	Máximo
Títulos	Antes	94.754,7	9.828,7	4.012,6	82.556	106.948
	Depois	157.744,9	27.940,2	9.878,4	115.282	186.859
	Total no período	130.749,1	38.780,8	10.364,6	82.556	186.859
Exemplares	Antes	203.893,0	22.975,0	9.379,5	173.362	232.778
	Depois	480.369,3	114.945,5	40.639,4	341.026	717.436
	Total no período	361.879,4	165.762,5	44.301,9	173.362	717.436

Fonte: Elaboração própria.

No período anterior ao Reuni, o quantitativo de títulos variou de 82.556 a 106.948 (crescimento de 29,6%), enquanto no período posterior o quantitativo variou de 115.282 a 186.859 (aumento de 62,1%). O incremento de títulos mais acentuado no período posterior ao Reuni remete como causa à implementação da política pública.

Antes do Reuni, o universo de exemplares variou de 173.362 a 232.778 (crescimento de 34,3%), enquanto no período posterior ao Reuni o contingente de exemplares variou de 341.026 a 717.436 (aumento de 110%). Assim, o incremento de exemplares deu-se mais acentuadamente no período posterior ao Reuni, possibilitando inferir-se a política pública como sendo a causa.

5.2.2 Análises inferenciais

Para averiguar a diferença entre o valor médio de títulos nos períodos antes e após o Reuni, usou-se o teste Anova, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Comparação dos valores médios de títulos, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Títulos bibliográficos	Entre grupos	13.603.770.328,720	1	13.603.770.328,720	27,447	0,000
	Intra-grupos	5.947.614.152,208	12	495.634.512,684		
	Total	19.551.384.480,929	13			

Fonte: Elaboração própria.

Detectou-se diferença significativa entre a média de títulos no período anterior ($\mu_1 = 94.754,7$) e posterior ao Reuni ($\mu_2 = 157.744,9$), conforme a Anova ($F = 27,447$; $p < 0,001$). Como o valor médio de títulos foi muito superior no período posterior ao Reuni (incremento de 66,5%), pode-se atribuir a causa à referida política governamental.

Para identificar diferença entre o valor médio de exemplares nos períodos antes e após o Reuni, usou-se o teste Anova, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Comparação dos valores médios de exemplares, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Exemplares bibliográficos	Entre grupos	262.076.971.933,929	1	262.076.971.933,929	33,06	0,000
	Intra-grupos	95.126.571.991,500	12	7.927.214.332,625		
	Total	357.203.543.925,429	13			

Fonte: Elaboração própria.

Detectou-se diferença significativa entre a média de exemplares no período anterior ($\mu_1 = 203.893$) e posterior ao Reuni ($\mu_2 = 480.369,3$), consoante a Anova ($F = 33,06$; $p < 0,001$). Sendo o valor médio de exemplares superior no período posterior ao Reuni (incremento de 136%), pode-se atribuir a causa à referida política pública.

5.3 Ensino de graduação

5.3.1. Análises descritivas

Na análise da graduação, consideraram-se: *i*) os cursos existentes; *ii*) as vagas ofertadas; *iii*) os alunos regularmente matriculados; *iv*) os alunos diplomados; e *v*) as bolsas¹ destinadas ao alunado. Na Tabela 7, constam dados acerca dessas cinco variáveis.

¹ As modalidades de bolsas oferecidas aos alunos de graduação da UFC podem ser agrupadas em: bolsas de iniciação científica (a maioria financiada pelo CNPq), bolsas de iniciação tecnológica, bolsas de monitoria, bolsas de iniciação à docência, bolsas de iniciação acadêmica, bolsas de extensão, bolsas para os grupos PET (Programa de Educação Tutorial) – alguns financiados pela Secretaria de Educação Superior (Sesu) e outros pela UFC –, bolsas de incentivo ao desporto, bolsas de iniciação artística, bolsas de informática, entre outras.

Tabela 7 – Estatística descritiva do ensino de graduação, antes e após o Reuni

(continua)

Graduação		Média	Desvio-padrão	Erro-padrão	Mínimo	Máximo
Cursos existentes	Antes	53	0,000	0,000	53	53
	Depois	103,25	11,901	4,208	76	114
	Total no período	81,71	27,244	7,281	53	114
Vagas ofertadas	Antes	3.904,8	362,8	148,1	3.585	4.484
	Depois	5.981	367,7	130,0	5.524	6.378
	Total no período	5.091,2	1.122,6	300,0	3.585	6.378

(conclusão)

Graduação		Média	Desvio-padrão	Erro-padrão	Mínimo	Máximo
Alunos matriculados	Antes	20.587,8	1.151,3	470,0	19.360	22.500
	Depois	24.787,8	1.911,6	675,8	20.958	26.782
	Total no período	22.987,8	2.670,1	713,6	19.360	26.782
Alunos diplomados	Antes	2.742,8	425,4	173,7	2.097	3.167
	Depois	2.765,3	197,5	69,8	2.481	3.039
	Total no período	2.755,6	301,2	80,5	2.097	3.167
Bolsas de estudo	Antes do Reuni	2.131,5	699,6	285,6	1.643	3.433
	Depois do Reuni	3.756,4	862,9	305,1	3.081	5.847
	Total no período	3060	1.133,8	303,0	1.643	5.847

Fonte: Elaboração própria.

Antes do Reuni havia 53 cursos de graduação, enquanto no período posterior havia 114. Esse aumento de 115% nos cursos deveu-se, portanto, ao Reuni. No que tange ao número de vagas ofertadas, antes do Reuni houve variação de 3.585 para 4.484, implicando crescimento de 25,1%. Após o Reuni, a oferta variou de 5.524 a 6.378 (aumento de 15,5%). Ao compararem-se os valores médios antes e após o Reuni, constatou-se incremento de 42,2% (4.484 para 6.378 vagas), possibilitando atribuir o aumento na oferta de vagas ao Reuni.

Com respeito ao número de alunos matriculados na graduação, encontrou-se variação de 19.360 para 22.500 antes do Reuni (crescimento de 16,2%). Após o Reuni, o número de alunos matriculados variou de 20.958 a 26.782 (incremento de 27,8%). Observa-se que o acréscimo de alunos matriculados na graduação foi superior no período posterior ao Reuni. Ademais, constatou-se aumento de 38,3% no número de alunos matriculados antes ($n = 19.360$) e depois do Reuni ($n = 26.782$), o que proporciona duas interpretações distintas e factíveis: i) o acréscimo no número de alunos matriculados na graduação é resultado do incremento da oferta de vagas; e ii) houve perda de eficiência nos processos de formação do alunado, fomentando o aumento residual de aprendizes que não conseguiram concluir os cursos no tempo idealizado pelos respectivos projetos pedagógicos.²

No que tange às bolsas destinadas aos alunos de graduação, verificou-se que antes do Reuni variaram de 1.643 para 3.433 (crescimento de 109%) e após o Reuni variaram de 3.081 a 5.847 (incremento de 89,8%). Constatou-se, ainda, que antes do Reuni houve variação de 2.097 para 3.167 nas diplomações (crescimento de 51%) e após o Reuni o número de diplomados variou de 2.481 a 3.039 (incremento de 22,5%).

² Estudos sobre o incremento de alunos de graduação regularmente matriculados como resultado de retenção podem ser verificados em: Rosa e Santos (2018), Gemaque e Sousa (2016), Pereira *et al.* (2015), Lima Júnior, Silveira e Ostermann (2012) e Silva Filho *et al.* (2007). Embora sejam pesquisas com diferentes enfoques metodológicos, executadas em contextos distintos, todas convergem para uma visão similar: *a retenção pode explicar o incremento da taxa de matrícula de alunos, além de ocasionar maior custo institucional com a formação destes, pelo tempo adicional que requerem.*

5.3.2 Análises inferenciais

Na Tabela 8, constam os resultados do teste Anova para a comparação dos valores médios dos cursos de graduação ofertados, antes e após o Reuni.

Tabela 8 – Comparação dos valores médios de cursos existentes, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Cursos existentes	Entre grupos	8.657,357	1	8.657,357	104,779	0,000
	Intra-grupos	991,500	12	82,625		
	Total	9.648,857	13			

Fonte: Elaboração própria.

Detectou-se diferença significativa entre os valores médios dos cursos ofertados no período anterior ($\mu_1 = 53$) e posterior ao Reuni ($\mu_2 = 103,25$), conforme a Anova ($F = 104,779$; $p < 0,001$). Como o valor médio foi superior no período posterior ao Reuni (incremento de 94,8%), pode-se atribuir a causa desse resultado à referida política pública.

Para identificar a diferença entre vagas ofertadas antes e após o Reuni, recorreu-se ao teste Anova, conforme a Tabela 9.

Tabela 9 – Comparação dos valores médios de vagas ofertadas, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Vagas ofertadas	Entre grupos	14.778.747,524	1	14.778.747,524	110,526	0,000
	Intra-grupos	1.604.552,833	12	133.712,736		
	Total	16.383.300,357	13			

Fonte: Elaboração própria.

Houve diferença significativa entre a média de vagas ofertadas antes ($\mu_1 = 3.904,8$) e após o Reuni ($\mu_2 = 5.981$), consoante a Anova ($F = 110,526$; $p < 0,001$). Como o valor médio de vagas ofertadas foi superior no período posterior ao Reuni, pode-se atribuir à referida política pública a causa desse resultado.

Quanto aos alunos matriculados, para identificar a diferença entre os valores médios antes e após o Reuni, usou-se o teste Anova, conforme a Tabela 10.

Tabela 10 – Comparação dos valores médios de alunos matriculados na graduação, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Alunos matriculados	Entre grupos	60.477.600,024	1	60.477.600,024	22,534	0,000
	Intragrupos	32.205.866,333	12	2.683.822,194		
	Total	92.683.466,357	13			

Fonte: Elaboração própria.

Identificou-se diferença significativa entre a média de alunos matriculados antes ($\mu_1 = 20.587,8$) e após o Reuni ($\mu_2 = 24.787,8$), conforme a Anova ($F = 22,534$; $p < 0,001$). Como o valor médio de vagas ofertadas foi superior no período posterior ao Reuni (incremento de 20,4%), pode-se atribuir a causa desse resultado à referida política pública.

Para averiguar a diferença entre os valores médios da oferta de bolsas aos alunos graduandos, antes e após o Reuni, usou-se o teste Anova, conforme Tabela 11.

Tabela 11 – Comparação dos valores médios das bolsas para alunos de graduação, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Bolsas de graduação ofertadas	Entre grupos	9.052.178,625	1	9.052.178,625	14,183	0,003
	Intra-grupos	7.659.039,375	12	638.253,281		
	Total	16.711.218,000	13			

Fonte: Elaboração própria.

Detectou-se diferença significativa entre a média de bolsas ofertadas aos alunos de graduação antes ($\mu_1 = 2.131,5$) e após o Reuni ($\mu_2 = 3.756,4$), consoante o teste Anova ($F = 14,183$; $p < 0,01$). Como o valor médio de bolsas ofertadas foi superior após o Reuni (incremento de 76,2%), pode-se atribuir à referida política pública como sendo a causa.

Para finalizar, compararam-se os valores médios dos alunos de graduação diplomados antes e após o Reuni, conforme a Tabela 12.

Tabela 12 – Comparação dos valores médios dos alunos de graduação diplomados, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Alunos de graduação diplomados	Entre grupos	1.722,881	1	1.722,881	0,018	0,897
	Intra-grupos	1.177.936,333	12	98.161,361		
	Total	1.179.659,214	13			

Fonte: Elaboração própria.

Inexistiu diferença significativa entre a média de alunos diplomados antes ($\mu_1 = 2.742,8$) e após o Reuni ($\mu_2 = 2.765,3$), consoante o teste Anova ($F = 0,018$; $p > 0,01$). Portanto, lamentavelmente o Reuni não proporcionou mudanças significativas na diplomação de graduandos, na UFC, corroborando, assim, a hipótese relacionada à perda de eficiência dos processos de formação do alunado, apresentada anteriormente (vide a seção 5.3.1).

5.4 Ensino de pós-graduação

5.4.1 Análises descritivas

Na pós-graduação, consideraram-se as variáveis: *i*) alunos matriculados nos cursos de mestrado e de doutorado; e *ii*) mestres e doutores formados, conforme a Tabela 13.

Tabela 13 – Estatística descritiva acerca da pós-graduação, antes e após o Reuni

(continua)

Pós-Graduação		Média	Desvio-padrão	Erro-padrão	Mínimo	Máximo
Alunos matriculados (mestrado)	Antes	1.780	333,7	136,3	1.434	2.201
	Depois	2.589,4	680,6	240,6	1.455	3.616
	Total no período	2.242,5	681,9	182,3	1.434	3.616
Alunos matriculados (doutorado)	Antes	648,5	228,5	93,3	407	971
	Depois	1.960	556,0	196,6	1.107	2.547
	Total no período	1.397,9	800,1	213,8	407	2.547

(conclusão)

Pós-Graduação		Média	Desvio-padrão	Erro-padrão	Mínimo	Máximo
Mestres formados	Antes	422,5	91,3	37,3	299	568
	Depois	951	178,3	63,1	677	1.122
	Total no período	724,5	306,6	81,9	299	1.122
Doutores formados	Antes	98	38,8	15,8	58	158
	Depois	292,4	115,7	40,9	131	438
	Total no período	209,1	133,2	35,6	58	438

Fonte: Elaboração própria.

Antes do Reuni havia em média 1.780 mestrados matriculados, alcançando-se 2.589,4 no período posterior (incremento de 45,5%). Levando-se em conta os doutorandos matriculados, no período anterior havia média de 648,5 alunos, alcançando 1.960 após o Reuni (incremento de quase 200%). Portanto, o acréscimo de mestrados e doutorandos matriculados nos períodos analisados deve-se à política pública Reuni.

Com respeito aos novos mestres, antes do Reuni a média de formados foi 422,5, alcançando 951 no período posterior (incremento de quase 125%). No que tange aos novos doutores, antes do Reuni a média de formados foi 98, alcançando 292,4 no período posterior (incremento de quase 200%). Constatou-se, desse modo, que o acréscimo de novos mestres e doutores teve como causa o Reuni.

5.4.2 Análises inferenciais

Na Tabela 14, constam os resultados da Anova para comparar valores médios dos mestrados matriculados antes e após o Reuni.

Tabela 14 – Comparação dos valores médios dos mestrados matriculados, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Alunos matriculados no mestrado	Entre grupos	2.246.015,625	1	2.246.015,625	7,094	0,021
	Intragrupos	3.799.519,875	12	316.626,656		
	Total	6.045.535,500	13			

Fonte: Elaboração própria.

Detectou-se diferença significativa entre a média de mestrandos matriculados antes ($\mu_1 = 1.780$) e após o Reuni ($\mu_2 = 2.589,4$), conforme o teste Anova ($F = 7,094$; $p < 0,05$). Como o valor médio de alunos de mestrado foi superior no período posterior ao Reuni, pode-se atribuir a causa à referida política educacional.

Na Tabela 15, constam os resultados da Anova para a comparação dos valores médios de doutorandos antes e após o Reuni.

Tabela 15 – Comparação dos valores médios dos doutorandos matriculados, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Alunos matriculados no doutorado	Entre grupos	5.897.253,429	1	5.897.253,429	29,186	0,000
	Intragrupos	2.424.681,500	12	202.056,792		
	Total	8.321.934,929	13			

Fonte: Elaboração própria.

Houve diferença significativa entre a média de doutorandos matriculados antes ($\mu_1 = 648,5$) e após o Reuni ($\mu_2 = 1.960$), consoante a Anova ($F = 29,186$; $p < 0,001$). Como o valor médio de doutorandos foi superior no período pós-Reuni, pode-se atribuir a causa à referida política pública.

Na Tabela 16, estão os resultados da Anova para a comparação dos valores médios dos mestres formados antes e após o Reuni.

Tabela 16 – Comparação dos valores médios dos mestres formados, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Mestres formados	Entre grupos	957.642,000	1	95.7642,000	43,472	0,000
	Intragrupos	264.347,500	12	22.028,958		
	Total	1.221.989,500	13			

Fonte: Elaboração própria.

Houve diferença significativa entre a média de mestres formados antes ($\mu_1 = 422,5$) e após o Reuni ($\mu_2 = 951$), conforme a Anova ($F = 43,472$; $p < 0,001$). Como o valor médio de mestres foi superior no período pós-Reuni, a referida política educacional pode ser a causa.

A Tabela 17 apresenta os resultados da Anova para a comparação dos valores médios dos doutores formados antes e após o Reuni.

Tabela 17 – Comparação dos valores médios dos doutores formados, antes e após o Reuni

Anova		Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p-value
Doutores formados	Entre grupos	129.537,054	1	12.9537,054	15,350	0,002
	Intragrupos	101.263,875	12	8.438,656		
	Total	230.800,929	13			

Fonte: Elaboração própria.

Houve diferença significativa entre a média de doutores formados antes ($\mu_1 = 98$) e após o Reuni ($\mu_2 = 292,4$), segundo a Anova ($F = 15,35$; $p < 0,001$). Como o valor médio de doutores formados foi superior no período posterior ao Reuni, pode-se atribuir a causa dessa diferença à referida política educacional.

6. Conclusões

Os resultados obtidos, ao se contrastarem os períodos anterior e posterior ao Reuni, particularmente no que se refere aos impactos dessa política pública sobre alguns indicadores de desempenho institucional de uma Ifes, permitiram incrementar o conhecimento científico acerca da relevância da citada ação estatal. A pesquisa demonstrou a significância do Reuni para o ensino de graduação e de pós-graduação, bem como para o fomento de oportunidades de estudo à sociedade brasileira, por meio da oferta de novas vagas e cursos. Portanto, os achados fortalecem a posição dos educadores, gestores, estudiosos e pesquisadores defensores das políticas públicas voltadas à educação superior.

Destarte, com o fito de aprofundar-se na temática da avaliação de políticas públicas em educação, com foco específico sobre os impactos do Reuni, adicionalmente dividiu-se este tópico em dois conjuntos de análises e valorações. O primeiro incidirá sobre os impactos do Reuni na UFC, num olhar sobre o *cenário micro*, enquanto o segundo valorará a política pública em um panorama *lato*, como uma ação estatal destinada à educação superior, num *cenário macro*.

6.1. Impactos do Reuni sobre a UFC

Excetuando-se a inexistência de diferença significativa entre a média de alunos de graduação diplomados nos períodos anterior e posterior

ao Reuni, todos os demais indicadores adotados na pesquisa revelaram distinções estatisticamente significativas, em termos de parâmetros de tendência central (valores médios). Desse modo, pode-se destacar que a implementação do Reuni na UFC resultou em impactos positivos sobre:

- a titulação docente, ocorrendo incremento no quantitativo de doutores;
- o acervo bibliográfico, resultando em acréscimo substantivo no quantitativo de títulos e de exemplares;
- a graduação, havendo aumento no quantitativo de cursos, de alunos matriculados e de bolsas ofertadas;
- a pós-graduação, ocorrendo incremento no quantitativo de mestrandos e doutorandos matriculados, bem como na formação de novos mestres e doutores.

Portanto, do ponto de vista dos impactos sobre os mais relevantes indicadores institucionais, o Reuni proporcionou à UFC alcançar níveis elevados de desempenho. Não obstante, há de se buscar otimizar a diplomação dos alunos dos cursos de graduação, recorrendo-se, por exemplo, ao aumento da eficácia da gestão dos cursos (Boynard, 2013).

Outra dimensão que carece ser desenvolvida refere-se à reestruturação acadêmico-curricular dos cursos de graduação da UFC, conforme já sugerido por Andriola (2003). Necessita-se propor e negociar um novo modelo acadêmico, validado pela comunidade interna, para que se otimizem a formação e a diplomação de alunos de graduação. Há de se introduzir mudanças nas estruturas responsáveis pelo ensino de graduação, com o intuito de fortalecer a qualidade da formação discente, a partir do binômio *docência e gestão acadêmica de cursos*. Para tal, sistemáticas de avaliação, de monitoramento e de *feedback* devem ser implementadas, quando inexistentes, e otimizadas, quando existirem. Há de se buscar o estabelecimento de metas de desempenho para os cursos, de reconhecimento de mérito da atuação dos docentes, dos técnicos-administrativos, dos gestores e dos usuários de bolsas acadêmicas, de modo a se gerar impactos positivos sobre os resultados acadêmicos na graduação.

Consoante Araújo e Pinheiro (2010), as Ifes deveriam priorizar aspectos vitais às mudanças acadêmico-pedagógicas vislumbradas pelo Reuni, tais como:

- introduzir flexibilidade curricular nos cursos de graduação, de modo a garantir itinerários formativos diversificados que facilitem a mobilidade estudantil;
- garantir formação e apoio pedagógico aos docentes, possibilitando o uso de práticas pedagógicas modernas e tecnologias de apoio à aprendizagem discente;
- adotar mecanismos de inclusão social, a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência a todos os cidadãos.

Desafortunadamente a UFC não ofereceu a almejada flexibilidade curricular e tampouco garantiu a formação e o apoio pedagógico aos docentes. Portanto, a ausência desses dois aspectos pode ter associação com a estagnação do indicador de diplomação, bem como com o incremento residual de alunos de graduação regularmente matriculados.

6.2. Impactos do Reuni enquanto política pública

Cabe realçar como se deu a expansão das universidades federais, a partir do Reuni. Adotando-se o ano de 2007 como referência, as universidades aumentaram em 49% a oferta de vagas na graduação no ano de 2010, o que representou acréscimo de 65.306 vagas. Na ocasião, o número de cursos aumentou de 2.190 para 3.225 (aumento de 47,3%). A expansão dos cursos noturnos foi impactada muito positivamente: em 2007 eram 645 e em 2010 alcançaram 1.129 (crescimento de 75%). Os cursos com maior número de vagas ofertadas foram Engenharias (32.502), Letras (19.348), Matemática (11.000), Administração (9.167) e Pedagogia (7.493). Na pós-graduação, o crescimento foi de 35% na oferta de novos cursos, pois, em 2007, foram oferecidos 1.099 cursos de mestrado e 639 de doutorado e, em 2010, foram ofertados 1.485 cursos de mestrado e 862 de doutorado (Silva; Nunes; Mallman, 2011).

Com base na exposição factual, verifica-se que o Reuni promoveu a expansão da educação superior pela oferta de novas vagas e novos cursos (de graduação e de pós-graduação). Na ocasião, parecia que o Reuni havia se revestido numa política de Estado, mobilizando amplos segmentos nacionais e constituindo-se uma ação social e educacional permanente, de longo alcance (Araújo; Santos, 2014). Nesse diapasão, a expansão precisaria ter sido acompanhada por critérios claros de qualidade, com a previsão de sistemáticas de avaliação dos seus resultados e impactos. Tal não se deu, infelizmente.

Promover inclusão ao sistema universitário apenas para incrementar estatísticas governamentais pode implicar a formação de profissionais despreparados para enfrentar as hodiernas exigências da sociedade e do mercado de trabalho (Trevizan; Novaes, 2015). Faz-se necessário ressaltar a importância de se dar atenção às dimensões qualitativas decorrentes da expansão, incluindo esforços para aperfeiçoar e atualizar as matrizes curriculares, garantir a assistência estudantil e o apoio pedagógico ao docente, especialmente aos recém-ingressados na carreira (Lima; Machado, 2016). Além desses aspectos, há, ainda, que se fazer referência às obras inacabadas³ de infraestrutura física e tecnológica, que, consoante Bittencourt, Ferreira e Brito (2017), promoveram impactos negativos em 75% das universidades federais que aderiram ao Reuni, ocasionando atrasos na implantação de novos cursos e vagas e constituindo obstáculos para o alcance das metas pactuadas na política pública.

Na esteira do exposto, corroboramos com Dias Sobrinho (2018, p. 745), que asseverou, sabiamente, acerca da relevância da educação superior e das políticas públicas:

³ De acordo com Bittencourt, Ferreira e Brito (2017), as obras inacabadas resultaram, na maioria das vezes, em paralisações (devido ao atraso nos pagamentos dos serviços contratados e/ou prestados); em revisões dos projetos, oriundas de necessidades locais, arquitetônicas e funcionais; em aditivos de valor, resultantes das revisões dos projetos originais e/ou dos atrasos no repasse das parcelas orçadas.

Não bastam, portanto, as possibilidades de acesso. É necessário e justo que a inclusão de indivíduos socialmente desprotegidos seja sustentada por iniciativas que lhes garantam as adequadas condições de estudo e de vida escolar. Indivíduos e grupos socialmente vulneráveis e marginalizados ao longo da história precisam ter o necessário apoio para poderem mais dignamente se realizar como seres humanos. [...]

Sem educação de alta qualidade e francamente disponibilizada, são quase totalmente nulas as possibilidades de edificação de uma nação forte, constituída de cidadãos conscientes e de ampla visão de mundo. Não se trata de mera questão estatística. Não são os números de diplomados e outros indicadores os únicos critérios para avaliar o bom ou o mau funcionamento da educação. A finalidade essencial da educação é a formação, em sentido pleno. Além da capacidade de refletir sobre as questões mais cruciais do mundo, a formação integral dos indivíduos inclui, necessariamente, uma consistente formação técnica e profissional, inextricavelmente sustentada na ética e nos projetos e sonhos das pessoas e da nação.

Referências

- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 9, n.4, p. 33-54, dez. 2004.
- ANDRIOLA, W. B. Evaluación: la vía para la calidad educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, mar. 1999.
- ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 332-347, 2003.
- ANDRIOLA, W. B. Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón: Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 53, n. 2, p. 175-183, enero 2001.
- ANDRIOLA, W. B.; OLIVEIRA, K. R. B. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 489-512, jul. 2015.
- ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista*

Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 96, n. 243, p. 282-298, maio/ago. 2015.

ARAÚJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

ARAÚJO, A. C. B.; SANTOS, L. M. M. O Reuni na opinião dos gestores de uma universidade pública. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 642-651, dez. 2014.

ARAÚJO, M. A. D.; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do Reuni. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010.

BAKER, J. *Evaluating the impact of development projects on poverty: a handbook for practitioners*. Washington: World Bank, 2000.

BAUER, A. *Avaliação de impacto no Brasil: é possível avaliar impactos de programas de formação docente?* Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010.

BICKMAN, L. Impact assessment. In: MADISON, S. *Encyclopedia of evaluation*. California: Sage, 2005.

BITTENCOURT, M. F. N.; FERREIRA, P. A.; BRITO, M. J. Avaliação do processo de implementação de obras públicas em universidades federais: um estudo do Programa Reuni. *Revista Gestão Universitária na América Latina (Gual)*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 79-102, jan. 2017.

BOYNARD, K. M. S. *Indicadores de gestão em conflito com indicadores de qualidade? Lições econômicas para a gestão universitária*. 2013. 87 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

COHEN, E.; FRANCO, R. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade em tempos de precarização e incertezas. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 736-753, set./dez. 2018.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Org.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-109, out. 2005.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, 2000.

GEMAQUE, L. S. B.; SOUZA, L. G. Diplomação, retenção e evasão: estudo com enfoque na evasão dos cursos de graduação na Universidade Federal do Maranhão no período de 2008 a 2010. *Ensino & Multidisciplinaridade*, São Luís, v. 2, n. 1, p. 84-105, jan./jun. 2016.

JICK, T. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, [S.l.], v. 24, n. 4, p. 602-611, Dec. 1979.

KERLINGER, F. N.; LEE, H. *Foundations of behavioral research*. Orlando: Harcourt College Publishers, 2000.

LEEUW, F.; VAESSEN, J. *Impact evaluations and development: NONIE'S guidance on impact evaluation*. Washington: World Bank, 2009.

LIMA, E. E.; MACHADO, L. R. S. Reuni e expansão universitária na UFMG de 2008 a 2012. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 383-406, jun. 2016.

LIMA JUNIOR, P.; SILVEIRA, F. L.; OSTERMANN, F. Análise de sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos de graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 1-10, mar. 2012.

LUGÃO, R. G.; ABRANTES, L. A.; BRUNOZI JÚNIOR, A. C. Planejamento, implementação e avaliação do Reuni: um estudo em universidades mineiras. *Estudo & Debate*, Lajeado, RS, v. 22, n. 1, p. 78-96, 2015.

MAGALHÃES, A. M. S.; MARTINS REAL, G. C. A produção científica sobre a expansão da educação superior e seus desdobramentos a partir do Programa Reuni: tendências e lacunas. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 467-489, mar. 2018.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 9-31, set. 2005.

MOHR, L. *Impact analysis for program evaluation*. California: Sage, 1992.

MOURA, M. A. P.; PASSOS, G. O. Avaliação do alcance da meta global do Reuni pelas universidades medida pelos indicadores de desempenho estabelecidos pelo TCU. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2015. p. 15384-15396.

NEVES, L. M. W. et al. Estado e planejamento educacional no Brasil: a formação do planejador. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 51, p. 55-63, nov. 1984.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Outline of principles of impact evaluation*. Paris, 2006.
Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/46/16/37671602.pdf>>.
Acesso em: 12 nov. 2010.

PASSOS, G. O.; QUARESMA, A. C. L.; SANTOS DIAS, A. R. Efeitos do Reuni no desempenho das Universidades Federais: avaliação baseada nos indicadores de gestão. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, São Luís. *Anais...* São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

PAULA, C. H.; FARONI, W.; BAETA, O. V. Indicadores de desempenho considerando o financiamento da expansão do ensino superior pelo Reuni. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, MG, v. 16, n. 2, p. 223-244, jul./dez. 2016.

PEREIRA, A. S. et al. Fatores relevantes no processo de permanência prolongada de discentes nos cursos de graduação presencial: um estudo na Universidade Federal do Espírito Santo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 1015-1039, dez. 2015.

RISTOFF, D. I. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

ROCHA, A. C. Accountability na administração pública: modelos teóricos e abordagens. *Contabilidade, Gestão e Governança*, Brasília, DF, v. 14, n. 2, p. 82-97, maio/ago. 2011.

ROCHA, C. M. O Reuni e a precarização do trabalho docente. *Revista Administração Educacional*, Recife, v. 9, n. 1, p. 190-205, jan./jun. 2018.

ROSA, C. M.; SANTOS, F. F. T. A retenção nos cursos de graduação do IME/UFG. *Horizontes*, Itatiba, SP, v. 36, n. 3, p. 200-216, set./dez. 2018.

SCRIVEN, M. Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, [S.l.], v. 20, p. 147-166, 1994.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre, v. 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

SCRIVEN, M. An introduction to meta-evaluation. *Educational Products Report*, [S.l.], v. 2, p. 36-38, 1969.

SILVA, R. C.; NUNES, R. S.; MALLMAN, A. A. G. O Reuni na Universidade do Rio Grande: avaliação da expansão dos cursos de graduação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11, 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2011.

SILVA FILHO, R. L. B. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SOUSA, A. C. G.; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Expectativas da avaliação docente na educação superior brasileira. Um estudo com os envolvidos em uma instituição de ensino pública. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Santiago do Chile, v. 9, n. 2, p. 81-105, out. 2016.

SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

TREVISAN, A. P.; BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 529-550, maio/jun. 2008.

TREVIZAN, E.; NOVAES, H. T. O programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais e sua implementação na UTFPR. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 2, p. 219-232, 2015.

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC). *Anuário Estatístico UFC 2019*: base 2018. Fortaleza: UFC, 2019. Disponível em: <https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2019_base_2018.pdf>. Acesso em 13 jul. 2021.

Recebido em 24 de abril de 2020.

Aprovado em 10 de março de 2021.



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

Educação em Saúde na escola: conhecimentos, valores e práticas na formação de professores

Tatiane Cristina Possel Greter Schwingel^{I,II}

Maria Cristina Pansera de Araújo^{III, IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.3938>

Resumo

Neste artigo, procurou-se ampliar os estudos sobre a Educação em Saúde (ES) na escola, articulando questões relativas à formação docente e às estratégias de desenvolvimento conceitual em saúde nos currículos. A proposição foi verificar quais conhecimentos, valores e práticas têm sido evidenciados nas produções científicas acerca da ES na escola no que se refere à formação de professores. O estudo considerou a produção acadêmica em artigos científicos, teses e dissertações, indexados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Base de Dados Digital da Universidade do Minho (Portugal), entre os anos de 2014 e 2019. Para compreensão do *corpus* analítico, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2014), de modo a identificar as unidades de significado dos textos. Assim, este estudo realizou uma revisão narrativa crítica da literatura, fundamental para problematizar a temática e compor a justificativa de escolha do tema para a pesquisa e sua constituição. Por meio das observações emergidas da investigação, pode-se inferir que os conhecimentos, os valores e as práticas se entrelaçam, no processo de empoderamento do sujeito sobre a ES, indicando que o cuidado de si, a promoção da vida saudável e da prevenção de doenças não acontece de maneira individual, fragmentada ou simplesmente prescritiva. No entanto,

^I Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <tgschwingel@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-5823-4473>>.

^{II} Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <pansera@unijuí.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2380-6934>>.

^{IV} Doutora em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

a investigação também revelou que essa articulação permanece limitada quanto à inserção nas matrizes curriculares das escolas.

Palavras-chave: concepções de saúde; currículo; formação docente; modelo KVP; produção científica.

Abstract

Health education at school: knowledge, values and practices in teacher training

This article aims to expand the studies on Health Education (HE) at school, articulating issues related to teacher training and strategies of conceptual development in health in the curricula. The proposition was to verify which knowledge, values and practices have been gaining prominence in the scientific productions related to HE at school regarding teacher training. The study has looked into academically produced articles, theses and dissertations indexed in the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and in the Digital Database of the University of Minho (Portugal), from 2014 to 2019. To understand the analytical corpus, Discursive Textual Analysis (DTA) (Moraes; Galiazzi, 2014) was used, aiming to identify the meaning units in the texts. Thus, this study conducted a critical narrative review of the literature, which is fundamental to discuss the subject and to draft the justification for choosing the theme for the research and its constitution. Through observations gathered from the investigation, it can be inferred that knowledge, values and practices are intertwined with the empowerment of the subject about HE, which indicates that self-care, promotion of a healthy life and the prevention of diseases does not happen individually, in a fragmented or simply prescriptive way. However, the research also revealed that this articulation remains limited in terms of syllabus in schools.

Keywords: curriculum; health conceptions; KVP model; scientific production; teacher training.

Resumen

Educación para la Salud en la escuela: conocimientos, valores y prácticas en la formación de profesores

En este artículo, se ha buscado expandir los estudios sobre la Educación para la Salud (EPS) en la escuela, relacionando las cuestiones correspondientes a la formación docente y las estrategias de desarrollo conceptual en salud en los currículos. La intención ha sido examinar cuales conocimientos, valores y prácticas han sido evidenciados en las

producciones científicas en relación a la EPS en la escuela en lo que se refiere a la formación de profesores. Este estudio ha considerado la producción académica en artículos científicos, tesis de doctorado y disertaciones, indexados en la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) y en la Base de Datos Digitales de la Universidad de Minho (Portugal), entre los años de 2014 hasta 2019. Para la comprensión del corpus analítico, ha sido utilizado el Análisis Textual Discursivo (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2014), de manera a identificar las unidades de significado de los textos. Por consiguiente, esta investigación ha realizado una revisión narrativa crítica de la literatura, hecho fundamental para problematizar la temática y componer la justificación de la elección de la temática para la investigación y constitución. Por medio de las observaciones surgidas, se ha podido deducir que los conocimientos, valores y prácticas se entrecruzan en el proceso de empoderamiento del sujeto sobre la EPS, señalando que, el cuidado de sí, la ascensión a la vida saludable y la prevención de las enfermedades no ocurren de modo individual, fragmentado o sencillamente prescriptivo. A pesar de ello, la investigación también ha revelado que esa articulación ha permanecido limitada cuanto a la inserción en las matrices de los currículos de las escuelas.

Palabras clave: concepción de salud; formación docente; modelo KVP; plan de estudio; producción científica.

Aspectos introdutórios

A Educação em Saúde (ES), entendida por Candeias (1997) como conjunto de ações educativas voltadas à tomada de consciência e de atitudes que levem à promoção da saúde e à prevenção de doenças, fundamenta o desenvolvimento da ES na escola por meio de conceitos como o autocuidado, a prevenção de doenças e a promoção da saúde (Saboga-Nunes *et al.*, 2016).

A educação escolar tem, entre outros propósitos, o de discutir e desenvolver conceitos relacionados à saúde. Assim, organiza ações educativas voltadas a garantir a aprendizagem em saúde dos estudantes. O professor, em seu processo formativo profissional, define e esclarece os propósitos educativos da ES na escola, torna possível sugerir e adotar caminhos na caracterização dos currículos escolares, de forma a levar conhecimentos promotores de vida saudável aos estudantes.

Contudo, escolas e professores podem encontrar dificuldade em organizar suas ações educativas em torno do tema Saúde, na aprendizagem dos estudantes, frente ao que seria Educação em Saúde no currículo das escolas. Essas dificuldades para desenvolver temas de saúde em sala de aula podem decorrer da pouca abordagem da temática nos cursos de formação inicial. Isso se percebe nas legislações educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil. MEC, 1997a, 1997b,

1997c), que defendem a necessidade de sensibilizar os professores para que promovam as mudanças necessárias na educação básica, sugerindo alterações curriculares e atualização. Ainda, recentemente estabelecida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugere habilidades e competências de ensino e aprendizagem, de encontro às dimensões de ES.

A intenção de realizar uma revisão da literatura sobre o tema se justifica na medida em que as diferentes abordagens são percebidas, além de identificar dimensões que ainda não foram contempladas. Diante disso, os estudos sobre a ES na escola, articulando questões relativas à formação docente e às estratégias de desenvolvimento conceitual em saúde, nos currículos escolares, produziram reflexões sobre os conhecimentos, os valores e as práticas desenvolvidos nas publicações analisadas.

O movimento da ES, no contexto da escola e do trabalho educativo do professor, torna-se desafio na elaboração das ações pedagógicas que sejam promotoras de conhecimentos, valores e práticas de vida saudável junto aos estudantes. Essa produção de saberes acerca da ES no contexto da escola pressupõe debates, reflexões, postura competente e problematizadora por parte dos docentes. Assim, com base nos aspectos destacados, a proposição deste artigo é verificar quais conhecimentos, valores e práticas têm sido evidenciados nas produções científicas acerca da ES na escola no que se refere à formação continuada de professores.

Estado do conhecimento como encaminhamento metodológico

O estudo considerou a produção acadêmica sobre a ES na escola e a formação de professores, manifestada em artigos científicos, teses e dissertações, indexados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando o Catálogo de Dissertações e Teses e o Portal de Periódicos, e na Base de Dados Digital da Universidade do Minho (UMinho) (Portugal), com seis repositórios de acesso livre, entre os anos de 2014 e 2019.

A metodologia utilizada foi um mapeamento da produção científica em torno de alguma temática de pesquisa, visto que permite reconhecer fragilidades teóricas e conceituais, bem como problemáticas emergidas nas produções já publicadas. Logo, a metodologia propicia uma contextualização do divulgado, novas reflexões e entendimentos para estudos posteriores. Para Mayer (2007), o processo de revisão da produção científica em torno de um tema/área contempla uma organização.

[...] levantamento da bibliografia e das informações contidas na mesma, de acordo com os objetivos da pesquisa; leitura crítica do pesquisador acerca destas informações para explicar, discutir, justificar os fatos e informações contidas no material pesquisado. (Mayer, 2007, p. 43).

Para a constituição deste artigo, a revisão da literatura ocorreu em caráter analítico e qualitativo das publicações sobre a temática, com o descritor "Educação em saúde e Formação continuada de professores", para os textos contidos nas bases de dados brasileiras e portuguesas.

A investigação resultou em 232 documentos, sendo 184 correspondentes ao Portal Capes e 48 ao Portal UMinho, que foram posteriormente acessados e transferidos para a ferramenta de análise Atlas Ti7.

A ferramenta Atlas Ti7 é um *software* de análise de dados em larga escala, que permite examinar grande quantidade de textos e organizar os fragmentos significativos. Devido às suas características e ao grande volume textual a ser analisado, essa ferramenta foi utilizada para otimizar o tempo e para dar confiabilidade às análises emergidas. Na análise de conteúdo do material coletado, os textos identificados foram examinados com o objetivo de reconhecer as seguintes categorias de análise: conhecimentos, valores e práticas.

Para a constituição do *corpus* analítico, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2014), de modo a identificar as unidades de significado existentes nos textos. Essa metodologia possibilita analisar os documentos produzidos, por meio da interpretação da estrutura textual, promovendo compreensões acerca dos dados apresentados.

A ATD constitui-se em um meio de melhorar as compreensões dos fenômenos investigados ao longo das análises realizadas nos metatextos produzidos na pesquisa. É assim entendida por incluir “[...] desde a análise de discursos num extremo, até a análise de conteúdo num outro limite.” (Moraes; Galiuzzi, 2014, p. 7). Assim, corresponde a uma análise metodológica de origem qualitativa de objetos diversos, com intenção de possibilitar novos entendimentos a respeito dos discursos e dos conteúdos a eles associados, em que “[...] a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2014, p. 11).

Os parâmetros aqui utilizados para a coleta e a análise dos textos publicados serviram para delinear aspectos emergentes em torno do tratamento da ES na escola e na formação docente, que foram concentrados em mapas conceituais que inter-relacionam conceitos-chave em torno dos conhecimentos, dos valores e das práticas em saúde na escola. Cabe destacar que a produção dos mapas conceituais se deu a partir da ferramenta *Coggle*, um aplicativo livre de mapeamento mental disponível para uso da *web*.

Conhecimentos, valores e práticas na Educação em Saúde

O tratamento analítico dos dados expressa argumentos, palavras e conceitos que permitem traçar elementos que constituem os processos de ensino, formação e prática dos professores em relação à ES na escola.

Para a interpretação das unidades de significado dos textos selecionados, utilizou-se como critérios de análise o Modelo KVP: interações entre conhecimentos, valores e práticas sociais, proposto por Clément (2004, 2006). Esse modelo considera a interação entre os conhecimentos, os valores e as práticas para a definição do trabalho pedagógico em torno da saúde. Essa interação é fundamental e intrínseca por complexificar os conceitos e as estratégias de promoção da saúde na escola. Para Clément

(2006, p. 27), "classificar os três pólos, K, V e P, assim como as suas possíveis interações, é um pré-requisito para a melhoria do ensino das Ciências, em particular da Educação para a Saúde", sendo que

[...] o conhecimento (K) refere-se à informação proveniente da comunidade científica. Os valores (V) são neste modelo assumidos num sentido *lato* do termo, incluindo opiniões, crenças e ideologias. Por exemplo, o sexismo, o racismo ou a xenofobia são considerados como valores, assim como a procura da verdade pela ciência e as 'ideologias científicas' definidas pelo epistemologista Cangulihem (1977) para caracterizar as tendências no âmbito das ciências biológicas, como o reducionismo, a anatomização ou o absoluto determinismo genético. As Práticas sociais (P) referem-se às dos actores do sistema educacional: as práticas de ensino dos professores, as práticas dos autores e editores de manuais escolares, incluindo as suas concepções relacionadas com as práticas sociais actuais e futuras dos estudantes a que se dirigem; não só o seu futuro profissional, mas principalmente a sua responsabilidade de actuais e futuros cidadãos. (Carvalho; Clément, 2007, p. 3).

Nessa perspectiva, os conhecimentos (K) podem se apresentar de maneira científica, técnica e/ou cultural. As práticas (P) estão relacionadas àquelas produzidas historicamente e estabelecidas pela sociedade, e os valores (V) podem expressar as concepções de um grupo quanto ao que se toma como verdadeiro e correto. Clément (2006) considera que as práticas e os valores são passíveis de maiores debates sobre suas definições, pois, para os diferentes sujeitos (professor, escola, aluno e sociedade), as visões e as formações epistemológicas diferem, suscitando internalizações e interpretações variadas. As definições para conhecimentos, valores e práticas assemelham-se e aproximam-se quanto às características e finalidades, em que as concepções de cada sujeito são permeadas por seus K, V e P.

Pensando no contexto do ensino em relação à saúde, é importante definir o que se espera da escola como instituição formal de aprendizagens. A sociedade estabelece expectativas nesse sentido e, para Araújo, Emmel e Cambraia (2016), a função da ES na escola gira em torno de perspectivas diversas ao interagirem e definirem estratégias promotoras de vida saudável.

A educação em saúde propõe o cuidado de si e dos outros, na interação entre diferentes sujeitos, objetivando a prevenção de doenças, a promoção da saúde e a melhoria na qualidade de vida. Para que o sujeito assumia tais atitudes, necessita estar alfabetizado cientificamente e sensibilizado para tomar decisões favoráveis à manutenção da saúde. (Araújo; Emmel; Cambraia, 2016, p. 109).

No entanto, quando se fala da abordagem da saúde na escola, é impossível pensar somente na perspectiva do conhecimento, pois não basta isso para mudar a prática pedagógica e as atitudes de cada sujeito. O contexto social, cultural e de valores dos grupos interfere na constituição do sujeito (Vigotski, 2007), que se torna um fenômeno social, com desenvolvimento da capacidade de aprender e viver na interação com o outro. Para intervir na realidade, o indivíduo precisa compreender como ela está funcionando, para além de saber, simplesmente, os conceitos

científicos. A partir dessas afirmações, como movimentar-se na escola para assegurar a Educação em Saúde? Que aprendizagens de saúde constituem pressupostos nas intencionalidades fundantes da escola? Qual o lugar da ES, na ordem simbólica, em que se institui o sujeito? O que significa a ES no contexto social e cultural dos sujeitos? Que conhecimentos são necessários para entender e fazer Educação em Saúde na escola? Será que o contexto da sala de aula/escola é suficiente para aprender sobre saúde? Como o social interfere para que o aluno se mobilize a querer aprender/saber sobre saúde? Como ensinar ciências numa perspectiva da educação em saúde, que ultrapasse a visão reducionista de estudo dos ciclos de vida e prevenção de doenças?

Com certeza, encontrar respostas a cada um desses questionamentos não é simples, uma vez que os processos de ensinar e aprender são complexos e dinâmicos, assim como as abordagens de saúde requerem perspectivas de autonomia e empoderamento na formação do sujeito aprendente. Assim, valida-se a importância da interação entre K, V e P, em que, para Saboga-Nunes *et al.* (2016, p. 59), "Esta dinâmica inclui, igualmente, o currículo formal e informal em saúde, a criação de um ambiente escolar saudável, a prestação de serviços de saúde apropriados e o envolvimento da família e comunidade ampliada nos esforços promotores de saúde".

Também, uma das alternativas para tornar o trabalho didático sobre a saúde mais problematizador é a construção de um projeto político pedagógico para a escola, que seja validado pelo diálogo, pois ele "é proposta ético-política, isto é, articulação da natureza intersubjetiva da formação da vontade coletiva" (Marques, 1993, p. 9) e revela como os sujeitos entendem o processo educativo. E na realização deste documento que se discute a questão ética ou dos valores, definindo que cidadão e que sociedade, no que diz respeito à saúde, a escola propõe formar, com intenções definidas, compartilhadas, organizadas, numa condução administrativa, pedagógica e democrática.

Nesse mesmo contexto, os currículos promotores de saúde na escola são aqueles que, ao interagir, promovem não só a articulação entre os K, V e P, mas também a reflexão sobre os conhecimentos publicados e reconhecidos na sociedade. Clément (2006, p. 25) aborda isso ao destacar as intencionalidades do modelo KVP "[...] analisar quais os valores e as práticas sociais que podem retardar ou acelerar a aceitação dos conhecimentos científicos novos. O polo K pode assim, segundo o contexto, referir-se a conhecimentos científicos ultrapassados ou, pelo contrário, atualizados". A comunicação entre as dimensões de K, V e P no tratamento da saúde na escola permite perceber a evolução e a renovação dos conceitos. A interação serve para avaliar que V e P podem acelerar ou retardar a aceitação de conhecimentos científicos novos, para além daqueles instituídos historicamente. Os conhecimentos científicos evoluem e se renovam na medida em que o contexto K, V e P interagem.

Quanto aos textos analisados, podemos inferir o contexto em que se inserem as discussões em torno da ES na escola, em âmbito nacional e internacional, fundamentados nos diferentes repositórios estudados (Capes/Brasil e Repositório UMinho/Portugal). Em ambas as bases de dados investigadas, as produções nacionais se referem ao cenário brasileiro

e português, e as internacionais, aos textos de outra nacionalidade. Destacamos ainda que, nas distintas bases de dados, a produção internacional remeteu, exclusivamente, a textos do tipo artigo científico. Os critérios de análise iniciaram com a busca das palavras *conhecimentos*, *valores* e *práticas de saúde na escola*, no repertório das publicações, que propiciaram identificar várias abordagens e significados, problematizando a interação entre eles.

Objetivando configurar os perfis e as tendências que a produção levantada aponta em relação ao tratamento do tema da Educação em Saúde, na formação continuada dos professores, analisamos os seguintes aspectos nos textos: *i)* as pesquisas no contexto do Brasil e de Portugal se aproximam quanto às definições de formação e à ação pedagógica em saúde; *ii)* os entendimentos teóricos se revelam nas pesquisas investigadas acerca dos K, V e P em saúde no currículo escolar; *iii)* a transversalidade entre K, V e P em saúde interfere na formação e na atuação pedagógica docente.

Este estudo analítico da produção levantada, entre artigos, dissertações e teses (232 trabalhos), não teve como proposição principal realizar aferições quantitativas de maneira a contabilizar os textos de cada uma das categorias, uma vez que importava reconhecer e sistematizar cenários e elementos ainda não pontuados entre as produções científicas e que contribuem para a caracterização do perfil das produções. Assim, utilizando o *software* Atlas Ti7 para análise, foi possível considerar o texto completo dos trabalhos selecionados pelas bases de dados para identificar as unidades de significado que constituíram as categorias. Tais unidades foram criadas *a priori* e identificadas por análise interpretativa do conteúdo: *conhecimentos*, *valores* e *práticas*.

Com base na revisão analítica dos textos selecionados, com a palavra *conhecimentos* foram identificados sete subgrupos temáticos, os quais denominamos: Sujeitos, Ações, Características, Tipos, Impacto, Lugares e Implicações.

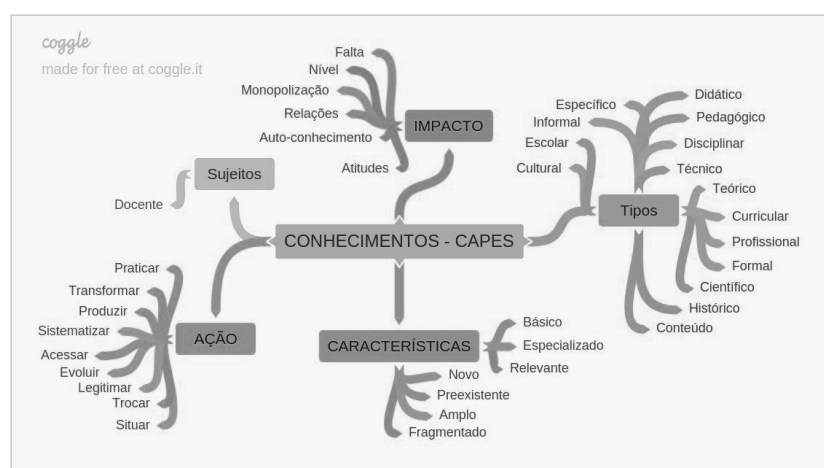


Figura 1 – Mapa conceitual produzido com base na análise dos trabalhos indexados no Portal Capes

Fonte: Elaboração própria.

Conforme os mapas, verificamos que os textos dos portais Capes e UMinho possuem alguns subgrupos temáticos que se assemelham (Sujeitos, Ações, Características, Tipos) e outros em que diferem (Impacto, Lugares, Implicações). É importante considerar também que, mesmo nos subgrupos em que se aproximam, os temas que emergem de cada um não são os mesmos. Ainda comparando ambos, os mapas se tornam singulares à medida que percebemos, na produção internacional, uma maior contextualização da categoria *conhecimentos*, ao estabelecer uma diversidade de elementos que se desdobram em temáticas acerca das relações que a categoria estabelece dentro dos discursos presentes nas produções científicas investigadas.

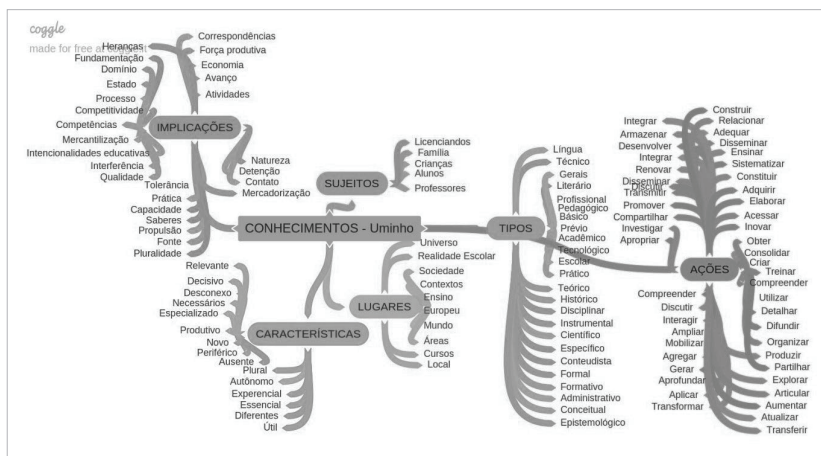


Figura 2 – Mapa conceitual produzido com base na análise dos trabalhos indexados no Portal UMinho

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao subgrupo temático “tipos” de conhecimentos, os textos dos portais Capes e UMinho estabelecem uma série de associações referentes à natureza/origem que o conhecimento pode apresentar no currículo escolar em saúde na escola, perpassando desde um conhecimento do tipo básico e elementar até um conhecimento especializado. A respeito dessa apresentação do conhecimento, Mayer (2007) considera que este se apresenta de diferentes formas, problematizando contextos e questões, no processo de investigação científica, como: *i)* a construção do conhecimento; *ii)* a organização do conhecimento; *iii)* a (re)elaboração do conhecimento; e *iv)* a socialização do conhecimento.

Gonçalves e Gonçalves (1998), ao falarem sobre o professor e seus conhecimentos, destacam a concepção de Shulman (1986) para os saberes docentes. Essa definição assumida pelos autores também perpassa pelas formas e/ou tipos de conhecimentos, sendo, nesse caso: de conteúdo, pedagógico e curricular. O primeiro se refere à área na qual o professor é especialista; o segundo diz respeito à adequação do conhecimento aos públicos e níveis de ensino; e, por fim, o terceiro trata do conjunto de conceitos e conteúdos a serem considerados nos currículos escolares para efetivar a aprendizagem dos estudantes.

Shulman (1986) ainda classifica o conhecimento quanto à sua forma de apresentação no processo educativo, sendo: *i*) proposicional – aquele sem significado e relação com o mundo do estudante; *ii*) de caso – aquele útil, problematizador e articulador da teoria e da prática; e *iii*) estratégico – aquele que se manifesta e se adquire no contexto da prática de sala de aula.

Acerca do que Shulman (1986) classifica como um conhecimento que se apresenta de forma útil, podemos verificar que, nos mapas construídos com base nos textos analisados, a questão de um conhecimento que seja ou se torne de utilidade/relevante para a vida do sujeito em sociedade aparece associado ao subgrupo temático “características”. Essa inferência acerca de um conhecimento útil perpassa pelo viés de ter como característica desse conhecimento a capacidade de tornar os conceitos significativos e relacionados à vida cotidiana dos sujeitos, conforme Young (2007) define, “conhecimento poderoso”.

Sobre a indagação “o que o indivíduo recebe na escola?”, Young (2007, p. 1293) propõe de “que [ou qual] conhecimento? E, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir”. A partir dessa premissa, Young (2007) traz a ideia de “conhecimento poderoso” referindo-se ao que o conhecimento pode fazer, e que “alguns tipos de conhecimento são mais valiosos do que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar” (Young, 2007, p. 1294).

Sobre a importância desse conhecimento poderoso para a sociedade, uma vez que “tanto no presente quanto no passado nosso ideal pedagógico é, até em seus menores detalhes, obra da sociedade” (Young, 2007), Savater (1998, p. 61) compartilha com esta ideia e argumenta que a arte de ensinar a aprender consiste em formar fábricas, e não armazéns. Utilizando as ideias de Juan Delval (*apud* Savater, 1998, p. 62),

[...] uma pessoa capaz de pensar, de tomar decisões, de buscar a informação relevante de que necessita, de se relacionar positivamente com os outros e cooperar com eles é muito mais polivalente e tem mais possibilidades de adaptação do que quem só tem formação específica.

Young (2007) também compartilha com Savater (1998) e reflete a respeito ao dizer que o conhecimento poderoso não está disponível em casa, configurando-se assim como o conhecimento especializado que buscamos e encontramos nas escolas. Com isso, percebemos que “a escola – ou, para sermos mais prudentes, as formas institucionalizadas de educação – devem, em síntese, formar não apenas o núcleo básico da personalidade” (Savater, 1998, p. 63), ou seja, as instituições de ensino têm um papel educacional complexo, que dinamiza sua tarefa de ensinar, pois “a educação é uma tarefa de sujeitos e sua meta é formar também sujeitos, não objetos nem mecanismos e precisão [...]” (Savater, 1998, p. 172).

Young (2007, p. 1297), na mesma linha de pensamento, também defende que o conhecimento escolar é e deve ser diferente do não escolar, assim como a base em que é feita essa diferenciação, de forma que as

escolas possam refletir: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso – conhecimento especializado?”. Essa preocupação do autor em definir os conhecimentos escolares e não escolares também é ressaltada nas produções analisadas, quando nos mapas conceituais remete-se como tipos de conhecimentos diferentes o formal e o informal. E, conforme Young (2007, p. 1297) completa, “não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição”.

Cabe destacar que os elementos destacados por Mayer (2007) (construir, organizar, (re)elaborar) também se evidenciam nos mapas, no que se refere às “ações” para com o conhecimento. Especificamente em relação a esse subgrupo temático, os textos analisados remeteram-se a muitas ações importantes e/ou imprescindíveis para a tarefa educativa em saúde na escola. Uma delas, em especial apontada por ambos os mapas, trata do conhecimento pelo viés da transformação. Acerca disso, Zanon *et al.* (2007, p. 139) apontam que

A educação que se busca vem aliada a um repensar transformador das mentalidades, das próprias formas de conceber, de produzir e de lidar com o conhecimento escolar, como inter-relação dinâmica entre formas cotidianas e científicas de linguagem e conhecimento, que devem fazer parte dos novos diálogos que ainda estamos aprendendo juntos a tecer.

Ao pensar o currículo como promotor da ES, aliado ao conhecimento, percebemos a capacidade de este se comportar como agente de transformação não só da vida do sujeito aprendente, mas também da sociedade na qual ele se insere. Assim, essa apropriação conceitual em saúde se apresenta no contexto do processo de construção, exploração e construção do conhecimento, em que “a exploração do conhecimento pela investigação possibilita a emergência de questões relacionadas com o objeto de estudo, conhecer as produções já realizadas na área e corroborar para o processo de (re)elaboração e ampliação do conhecimento” (Mayer, 2007, p. 41).

Outra ramificação inserida no subgrupo temático “ações” refere-se ao conhecimento aliado a um processo de interação entre os conhecimentos produzidos e estabelecidos pelas comunidades científicas e/ou culturais. Conne (1996, p. 233), a esse respeito, demonstra que tal interação se revela quando

[...] os investigadores deixam de se contentar com um interesse exclusivo pelo funcionamento e pelo desenvolvimento cognitivo de um indivíduo isolado, e passam a pretender examinar de que forma estes assumem o seu lugar no seio de interações de diversos sujeitos implicados numa mesma situação.

Para ele, o ensino procede da interação dos conhecimentos de um professor com os conhecimentos de um aluno, que visa fazer assentar os conhecimentos do aluno em saberes (Conne, 1996, p. 223).

A respeito dessa mesma questão, Gauthier e Martineau (2001, p. 65) corroboram que “os alunos não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe”, isso porque, para os autores, a sala de aula é como uma microssociedade, em que cada indivíduo busca ajustar as suas crenças e os seus comportamentos em função dos outros.

Ou seja, aqui o saber não é tido mais como um bem de propriedade individual, mas, sim, comum, de construção e reconstrução em grupo. Conne (1996) compartilha com a ideia, afirmando que o conhecimento de um dado sujeito é cognitivamente interativo com o conhecimento de outro sujeito, o que explica o fato de que o conhecimento de outro seja acessível ao nosso próprio conhecimento.

Conne (1996) revela ainda que esse conhecimento oferecido por alguém para que alguém aprenda coloca o aprendiz em situações que o fazem pensar os conhecimentos e reconhecer seu papel ativo sobre a situação com que se depara e vice-versa. Desse modo, um conhecimento assim identificado é um saber e um conhecimento utilizável, porque permite ao sujeito agir sobre a representação. Assim, “o saber é um conhecimento que controla uma situação e as suas transformações, elas próprias indutoras de conhecimentos. Em muitos casos, saber é saber colocar-se em situação de mobilizar os próprios conhecimentos para agir” (Conne, 1996, p. 238).

A temporalidade de regência da ordem do conhecimento e a dos saberes, para Conne (1996), é diferenciada, pois “enquanto, há uma constituição cognitiva de invariantes operatórias, estabilização, a longo prazo, os saberes estão sempre disponíveis, isto é, são remetíveis para situações próximas” (Conne, 1996, p. 236).

A partir disso, Conne (1996, p. 238) propõe uma dinâmica particular de interação dos conhecimentos, em que ao professor cabe “aproveitar judiciosamente a interação cognitiva que consegue manter com os seus alunos e a situação que ela lhe propõe, a fim de ativar o desenvolvimento dos seus conhecimentos”, fazendo com que “esse conhecimento que se desenvolve e esses saberes que dele se destacam assumam a forma de saberes constituídos que ele tem que ensinar!” (Conne, 1996, p. 238).

Para Conne (1996, p. 240), o conhecimento nem sempre é transmissível, mas o saber, sim, pois a utilidade deste é transformar as situações. Dessa maneira, a transposição de saber ou a utilização do conhecimento ocorre “quando um saber transferido de uma situação para a outra conserva, relativamente a este novo quadro situacional, o seu caráter de saber (isto é, o seu caráter reconhecido de transformador da situação)”.

Diante do mapeamento das questões, em relação à categoria *valores*, 14 subgrupos temáticos se constituíram: Prática, Saúde, Afirmações, Quantitativos, Éticos, Culturais, Abstrato, Conhecimento, Humanos, Coisas, Lugares, Tipos, Características e Ações.

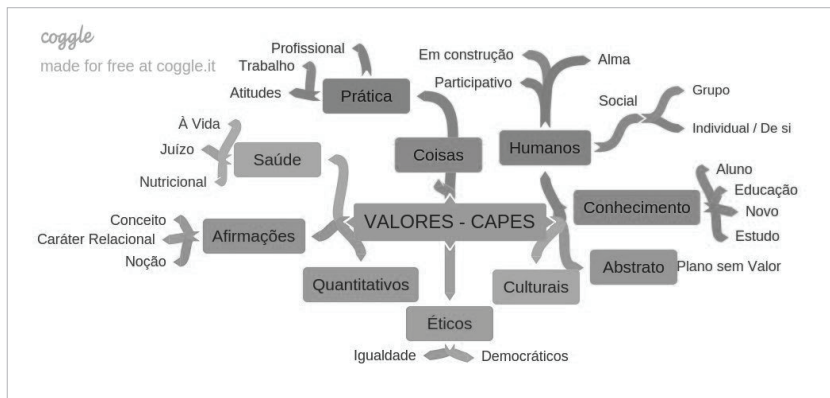


Figura 3 – Mapa conceitual produzido com base na análise dos trabalhos indexados no Portal Capes

Fonte: Elaboração própria.

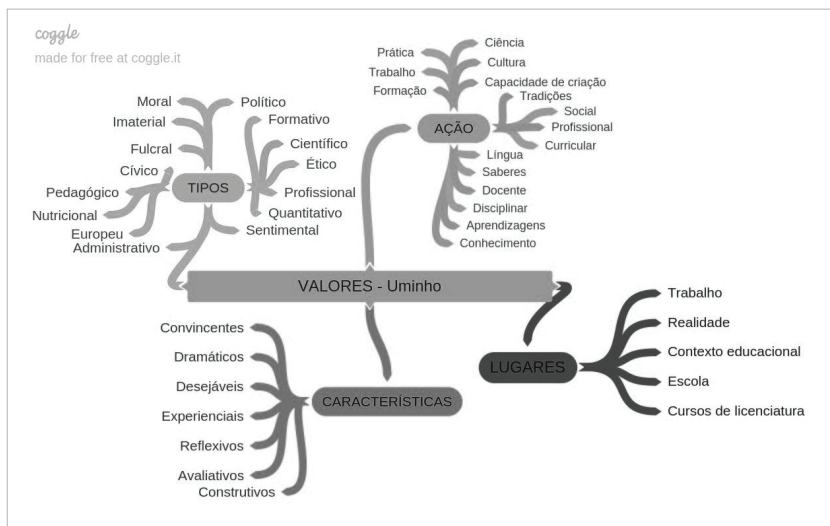


Figura 4 – Mapa conceitual produzido com base na análise dos trabalhos indexados no Portal UMinho

Fonte: Elaboração própria.

Com base no exposto nas Figuras 3 e 4, o que se percebe é que os mapas da categoria *valores* são aqueles em que os textos não conseguem estabelecer tanta reflexão argumentativa, visto que o quantitativo de elementos advindos é mais otimizado. Pode-se aferir que os textos dos portais Capes e UMinho não possuem nenhum subgrupo temático com mesma denominação, no entanto, as ramificações emergidas se aproximam quanto às suas intencionalidades argumentativas, como a exemplo dos valores humanos destacados no Portal Capes e os valores do tipo moral e éticos do Portal UMinho. Sobre os referidos tipos de valores destacados pelos textos analisados, Clément (2006, p. 26) os define a partir dos direitos universais, em que

A Declaração Universal dos Direitos do Homem é uma ilustração que clama, por exemplo, a igualdade de direitos de todos os seres humanos, e denuncia, portanto, os valores que se opõem, como o sexismo e o racismo. Os valores de cidadania ou republicanos (tais como liberdade, igualdade, fraternidade, laicismo, mas também respeito, tolerância, [...]) são muitas vezes tidos como referências.

Olhando para a história da educação em termos cronológicos e epistêmicos, percebemos uma forte dimensão racista ou sexista presente nos currículos escolares, conforme ressaltado por Clément (2006). Isso porque, sendo a escola uma instituição de ensino voltada aos interesses da sociedade, por muito tempo ela esteve atrelada a concepções e valores superados e considerados ultrapassados nos dias de hoje.

Sobre isso, Guillot (2008) argumenta que as missões institucionais perpassam por instruir o saber a ser adquirido pelos alunos, educar socializando valores e cidadania e formar no sentido da inserção profissional. Com isso, demonstra que saber as competências a serem ensinadas já não basta mais, uma vez que “ensinar não se reduz a saber fazer diante de seus alunos, mas a saber fazer com que estes façam” (Guillot, 2008, p. 125).

Ambos os mapas construídos a partir da análise dissertam sobre os “tipos” de valores existentes e que permeiam o contexto educativo em saúde. Para as produções científicas indexadas ao Portal Capes, os “tipos” de valores destacados são humanos, culturais e éticos, sendo que o Portal UMinho também discute acerca dos valores morais, porém amplia a abordagem desse subgrupo temático ao estabelecer outras relações, como valores do tipo imaterial, nutricional e profissional.

Ainda acerca dos “tipos” de valores, nessa categoria de análise, ambos os portais, a partir dos seus textos indexados, consideram o social como importante definidor das estratégias de Educação em Saúde na escola, sendo que as produções relativas ao Portal Capes especificam a constituição do social pelo viés coletivo e/ou individual.

Embora seja sabido que os valores interferem na constituição dos currículos e nas práticas escolares em saúde, sejam eles éticos, morais, culturais e/ou sociais, a forma como uma criança se socializava há 20 anos é diferente de hoje. Isso muito tem a ver com os agentes socializadores que se estabeleceram ao longo do tempo e que acabam por modificar os interesses e as finalidades das ações pedagógicas em relação à saúde.

As propostas de ensino e aprendizagem sobre saúde na escola estão intimamente associadas aos entendimentos dos professores sobre o que é Educação em Saúde e promoção da saúde na escola. A esse respeito, observando os mapas emergidos, no Portal UMinho, verificamos pela abordagem dos valores do tipo pedagógico uma relação com essa proposta educativa em saúde, assim como no Portal Capes, que traz afirmações acerca do conceito e do caráter dos valores em saúde escolar.

Dessa forma, considerando as concepções formativas dos professores sobre ES como definidoras das estratégias curriculares, torna-se fundamental desarmar o que o professor considera saber de saúde para então conseguir constituir novas possibilidades de entendimento, até porque a concepção de ES que um professor tem pode ser diferente da de outro professor, em função dos processos sociais que os constituíram e os fizeram crer nisso, ou seja, possui estreita relação com seu processo formativo. Clément (2006, p. 27), sobre esse aspecto destacado, afirma que “dificuldades no ensino são muitas vezes devidas ao fato de o professor não partilhar os mesmos valores e/ou práticas sociais dos seus alunos, embora ele pense que tais dificuldades devem-se apenas aos conteúdos científicos a ensinar”.

Com base nessas pontuações acerca do que as publicações em torno do tema de investigação deste artigo estão considerando para a categoria *valores* na ES, fica claro o entendimento de que a escola precisa oferecer espaço para que o sujeito reflita e se torne capaz de estabelecer relações que entretecem a sociedade no que diz respeito ao tema da saúde, respeitando suas condições e necessidades. Nessa perspectiva, a educação não unifica os sujeitos em relação às suas diferenças e não assegura o respeito frente às suas individualidades culturais e/ou sociais.

No tocante à categoria *práticas* de ES, observadas nos textos investigados, identificaram-se oito subgrupos temáticos: Sujeitos, Ações, Características, Tipos, Implicações, Relações, Conflitos e Lugares.

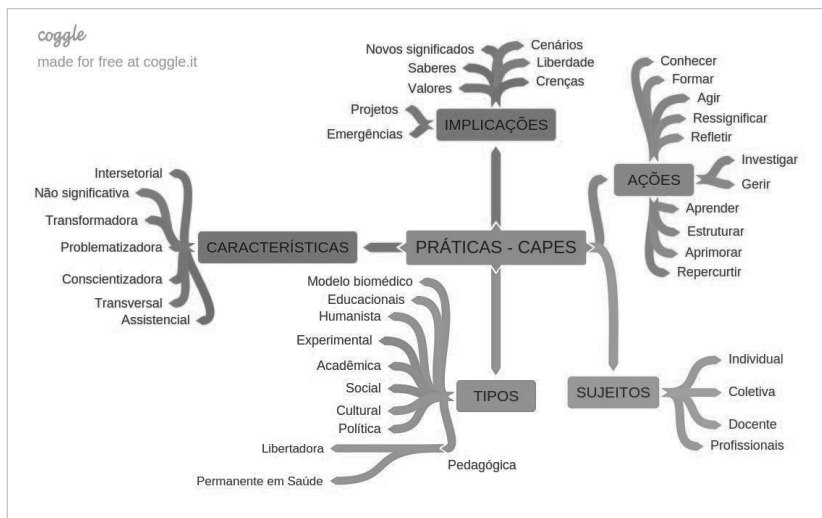


Figura 5 – Mapa conceitual produzido com base na análise dos trabalhos indexados no Portal Capes

Fonte: Elaboração própria.

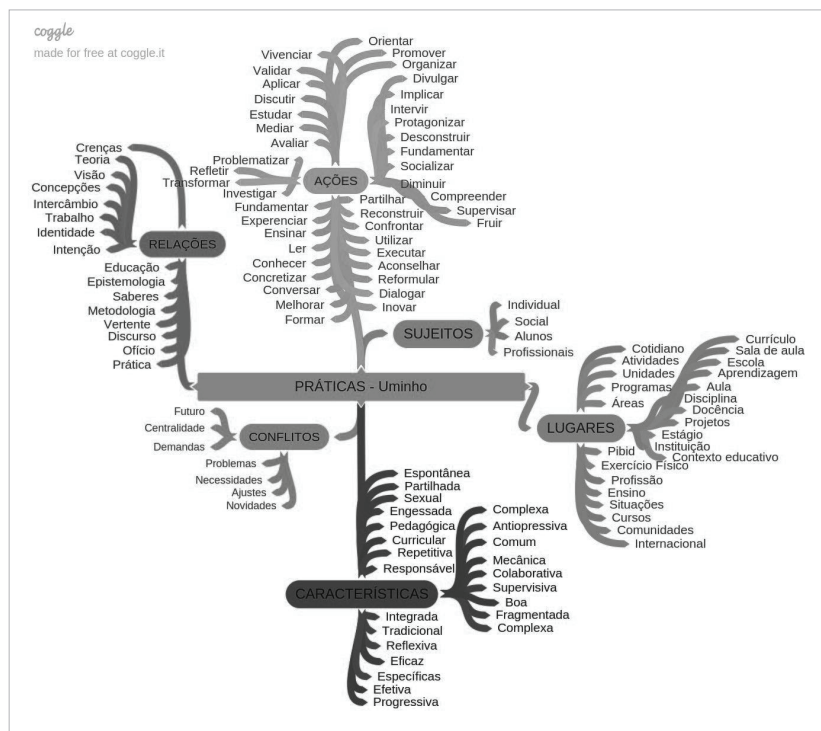


Figura 6 – Mapa conceitual produzido com base na análise dos trabalhos indexados no Portal UMinho

Fonte: Elaboração própria.

A respeito das informações expressas nos mapas, observa-se que os textos dos portais Capes e UMinho possuem alguns subgrupos temáticos que se assemelham (Sujeitos, Ações e Características) e outros que se diferem (Tipos, Relações, Conflitos, Lugares e Implicações). Assim como verificado na categoria *conhecimentos*, as ramificações emergidas para o mesmo subgrupo são diferentes em cada um dos portais.

Ainda relacionado à categoria *conhecimentos*, nesta foram ressaltados os saberes docentes e sua importância na constituição da formação e da ação pedagógica. Da mesma forma, essa preocupação também surge na categoria *práticas*, em que os textos chamam a atenção para esse aspecto, a exemplo do verificado pelas ramificações argumentativas dos subgrupos temáticos “implicações” e “relações” nos mapas Capes e UMinho (Figuras 5 e 6). Para Boff e Zanon (2014, p. 134),

[...] compreende-se a importância da articulação dos saberes acadêmicos com os saberes da prática cotidiana de sala de aula, para que sejam desencadeadas propostas de ensino inovadoras e que tenham o professor de escola como parceiro na produção do currículo escolar.

A questão da reflexão da prática docente também foi ponto de destaque e discussão entre as diversas linhas temáticas emergidas da análise das publicações. O mapa do Portal Capes aborda esse aspecto formativo a partir

do subgrupo temático “ações”, ao destacar conceitos formativos como: ressignificar, refletir e aprimorar. Acerca disso, cabe destacar que a prática da reflexão da ação por parte do professor é defendida por muitos autores e estudos em relação ao contexto educacional, relacionando esta ação principalmente à formação continuada docente, em que as intencionalidades pedagógicas são constantemente re(avaliadas) no fazer docente. Conforme Zanon *et al.* (2007, p. 139),

[...] rever nossas posturas, nossas rotinas e a própria racionalidade da qual decorrem os modos como relacionamos as teorias com as práticas, na vida cotidiana que se faz, nem sempre nas sintonias nem harmonias, mas nas discordâncias e inquietações que a própria vida nos impõe.

A partir disso, não há como separar as práticas de ES da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Acerca dessa premissa, o Portal UMinho, para a categoria *práticas*, estabelece relação do tratamento do tema da saúde escolar e curricular ao processo formativo docente, quando, no subgrupo temático “lugares”, discute elementos como: Pibid, estágio, projetos e programas permanentes em saúde. Essa dimensão defendida pelos textos analisados permite considerar possibilidades e alternativas para qualificar os espaços e tempos de formação docente no que se refere ao tratamento do tema da ES na escola.

Gonçalves e Gonçalves (1998) consideram um desafio para a formação dos professores a necessidade de superar uma formação docente centrada no modelo da racionalidade técnica, sem a problematização da prática. Os autores percebem como fragilidade a falta de práticas na formação inicial docente,

[...] em que o estudante universitário possa ter contato com o ambiente escolar, tendo contato com os alunos e a complexidade que lhe é natural, uma vez que a prática de ensino vigente é, em geral, insuficiente para lhes proporcionar essa experiência reclamada. (Gonçalves; Gonçalves, 1998, p. 115).

Sobre a ação pedagógica, as publicações científicas estudadas e associadas ao Portal Capes revelam, a partir do subgrupo temático “tipos”, duas formas de estratégia profissional do sujeito professor: a libertadora ou a permanente em saúde. Essas definições caracterizam uma prática docente complexa e problematizadora da realidade do indivíduo. Assim, a definição das atividades educativas em saúde na escola possui uma intencionalidade pedagógica contextual.

Nessa perspectiva, surgem as práticas do social como influenciadoras do trabalho pedagógico em saúde na escola. Acerca disso, o Portal Capes, por meio de seus textos, discute que o desenvolvimento conceitual em ES seja feito a partir do que foi socialmente construído e estabelecido, em que a discussão sobre o currículo em saúde se dê em torno da escola de educação básica em consonância com a comunidade em que está inserida, proporcionando uma promoção da autonomia e do empoderamento do sujeito diante das problemáticas advindas de seu cotidiano a partir da transformação ativa de seus conhecimentos e saberes.

Para isso, porém, torna-se essencial considerar uma constante relação entre teoria e prática na formação e na atuação docente. O Portal UMinho, dentro dos subgrupos temáticos "relações" e "características", assume a teoria como articulada de maneira integrada à prática para um ensino em saúde na escola. Nesse sentido, uma ação pedagógica com característica assistencial e setorial não cumpre com o esperado para um trabalho educativo socializador e promotor de vida saudável aos sujeitos.

Considerações finais

Com a discussão dos resultados, explicitando particularidades e linhas investigativas sobre o campo formativo docente em ES na escola, podem ser demarcadas tendências e problemáticas, que, por sua vez, definem o contexto no qual se inserem as publicações científicas analisadas neste estudo. Os elementos identificados no material empírico constituem o conhecimento acerca da temática proposta e revelam lacunas e fragilidades, que passam a permitir e demandar novas investigações acadêmicas.

O estudo apresentado, baseado em um breve mapeamento da produção científica em torno da Educação em Saúde na escola, permitiu estabelecer a constituição teórica das publicações revisitadas quanto aos conhecimentos, aos valores e às práticas imbuídos na formação de professores. Por meio da leitura dos textos e da produção dos mapas conceituais, foi possível reconhecer a formação e a atuação do professor na interação entre os conhecimentos, os valores e as práticas na ES, como complexificação da função educadora, nos currículos escolares.

Revisitando os materiais deste estudo, evidenciaram-se aproximações entre Brasil e Portugal, no que diz respeito à formação docente e consequente produção curricular em saúde. Fica institucionalizada, no cenário brasileiro e português, a relação de interdependência entre K, V e P para o desenvolvimento da ES na escola, numa perspectiva problematizadora dos saberes.

Os resultados, de modo geral, indicam que pensar e desenvolver o tema da saúde no contexto educativo de maneira a considerar o trabalho pedagógico somente por um dos aspectos, sejam conhecimentos, ou valores, ou práticas, é impossível, à medida que esses conceitos se relacionam entre si. Esse aspecto pressupõe, então, uma transversalidade da ES nas matrizes curriculares.

A partir das propostas de investigação das pesquisas analisadas e do reconhecimento dos grupos temáticos problematizados, no contexto das discussões, foi possível identificar quais conhecimentos, valores e práticas são evidenciados na formação de professores sobre a ES e, a partir disso, identificar a convergência entre os textos e a necessidade da interação, articulação e internalização desses aspectos para o tratamento do tema, no fazer pedagógico em saúde. Assim, considerando essa interlocução conceitual entre os textos, parecem ficar claras a possibilidade e a necessidade da interação dialógica entre conhecimentos, valores e práticas na ação educativa do tema da saúde.

Por meio das observações surgidas das publicações investigadas, pode-se inferir que os conhecimentos, os valores e as práticas se entrelaçam no processo de empoderamento do sujeito sobre a ES, indicando que a promoção da vida saudável não acontece de maneira individual, fragmentada ou simplesmente prescritiva. Ambos os textos reforçam a concepção de uma ES integradora do sujeito em seus aspectos biopsicossociais, em que os conceitos de saúde são produzidos na interação com o coletivo.

Ao mesmo tempo, essa investigação também revela que essa articulação entre conhecimentos, valores e práticas na ES, identificada na produção científica mapeada, permanece limitada quanto à efetivação dessa interação nas matrizes curriculares das escolas. Os resultados apontam lacunas e distanciamentos entre os estudos produzidos e a prática adotada, na tarefa educativa com o tema da ES na escola.

Dessa forma, frente às questões apontadas, consideramos que a natureza dessas fragilidades da ação educativa com o tema da ES na escola, de modo a integrar os conhecimentos, os valores e as práticas, reside principalmente na formação dos professores, que se inicia nos cursos de formação inicial, mas que deve permanecer ao longo da carreira docente, por meio da formação continuada. Logo, reconhecemos também que os critérios de investigação e as categorias definidas neste estudo poderiam ainda ser mais aprofundadas e comparadas, quando da utilização de questões mais específicas de análise.

Ao final, entendemos que a produção deste artigo permitiu fazer um levantamento e uma análise crítica a respeito do tema da ES e da interação entre conhecimentos, valores e práticas na formação continuada de professores, em diversos contextos de investigação científica e acadêmica. Este estudo caracteriza uma revisão narrativa crítica da literatura, fundamental para problematizar a temática e apontar novas pesquisas.

Referências

ARAÚJO, M. C. P.; EMMEL, R.; CAMBRAIA, A. C. Aproximações e distanciamentos dos currículos de ciências biológicas e computação: um espaço-tempo para educação em saúde. In: BOFF, E. T. O.; ARAÚJO, M. C. P.; CARVALHO, G. S. (Org.). *Interações entre conhecimentos, valores e práticas na educação em saúde*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 109-132.

BOFF, E. T. O.; ZANON, L. B. Interações de professores em formação inicial e continuada articuladas com processos de reconstrução curricular em coletivos escolares. In: NERY, B. K.; MALDANER, O. A. (Org.). *Formação de professores: compreensões em novos programas e ações*. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 133-157.

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). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: ciências naturais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: meio ambiente, saúde. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997c.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 209-13, abr. 1997.

CARVALHO, G. S.; CLÉMENT, P. Projecto "Educação em biologia, educação para a saúde e educação ambiental para uma melhor cidadania": análise de manuais escolares e concepções de professores de 19 países (europeus, africanos e do próximo oriente). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2007.

CONNE, F. Saber e conhecimento na perspectiva da transposição didática. In: BRUN, J. (Org.). *Didáctica das matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 219-267.

CLÉMENT, P. *Science et idéologie*: exemples en didactique et en épistémologie de la biologie. [Lyon, 2004]. Disponível em: <<http://sciences-medias.ens-lyon.fr/IMG/pdf/Clement.pdf>>. Acesso em: ago. 2020.

CLÉMENT, P. *Didactic transposition and KVP model*: conceptions as interactions between scientific knowledge, values and social practices. Braga: ESERA Summer School; Universidade do Minho, 2006.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como um quadrado. *Revista Educação nas Ciências*, Ijuí, v. 1, p. 45-77, jan./jun. 2001.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*: professor (a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 105-134.

GUILLOT, G. *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, M. O. Proposta político-pedagógica da escola: uma construção solidária. *Espaços da Escola*, Ijuí, v. 8, p. 9-16, 1993.

MAYER, E. O processo de investigação na pesquisa científica: investir na busca, seguindo o rastro do conhecimento. In: GALIAZZI, M. C. et al. (Org.). *Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 39-52.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

SABOGA-NUNES, A. L. et al. Níveis de alfabetização/literacia para a saúde em duas populações de diferentes níveis de escolaridade na construção da cidadania. In: BOFF, E. T. O.; ARAÚJO, M. C. P.; CARVALHO, G. S. (Org.). *Interações entre conhecimentos, valores e práticas na educação em saúde*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. p. 57-88.

SAVATER, F. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, [Washington], v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZANON, L. B. et al. Saberes e práticas em interação num processo interdisciplinar de reconstrução curricular em uma escola de ensino médio. In: GALIAZZI, M. C. et al. (Org.). *Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. p. 120-141.

Recebido em 25 de outubro de 2019.

Aprovado em 20 de março de 2021.



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

Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química*

Evellyn Priscila Nunes Martins^{I,II}

José Gonçalves Teixeira Júnior^{III,IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4341>

Resumo

Este trabalho busca investigar as contribuições da disciplina Didática Geral para a formação de futuros professores de Química. Para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 4 professores e 16 futuros professores de um curso de Licenciatura em Química em uma instituição de ensino superior. Das entrevistas foram retiradas as falas sobre as contribuições da Didática Geral para a formação de professores de Química. Objetivou-se compreender as correlações dessa disciplina com outras do curso, as possibilidades que ela oferece para a organização do trabalho docente e o incentivo às práticas reflexivas ao trabalhar as várias dimensões do processo de ensino; a Didática permite que o professor pense além das técnicas empregadas para ensinar. Verifica-se a importância desta em discussões sobre a transposição didática, os estilos de aprendizagem, os níveis de tratamento dos conteúdos e a análise de estratégias didáticas nas aulas de Química. A pesquisa reforçou a relevância da disciplina de Didática Geral para a formação inicial dos professores de Química, ao ser trabalhada de modo que contemple tanto aspectos técnicos da docência quanto o suporte teórico para uma prática crítico-reflexiva.

Palavras-chave: didática; ensino de Química; formação docente.

* O artigo é resultado de pesquisa de conclusão de curso de MARTINS, Evellyn Priscila Nunes. *Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química*. 2018. Monografia de Conclusão de Curso de Graduação em Química. Instituto de Ciências Exatas e Naturais. Universidade Federal de Uberlândia. 2018.

^I Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <evellynpriscila100@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2482-2792>>.

^{II} Graduada em Química – Licenciatura pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <goncalves@ufu.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2436-6413>>.

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

Abstract

Analysis of the contributions of the General Didactics discipline for the formation of Chemistry teachers

This work investigates the contributions of the General Didactics discipline to the formation of future Chemistry teachers. Data were raised through semi-structured interviews with four professors and sixteen future professors of a degree course in Chemistry at a higher education institution. The interviews brought up statements about the contributions of General Didactics to the training of Chemistry teachers, seeking to understand how it correlates with other subjects of the course, what it offers to the organization of teaching work, and the incentive to reflective practices while working the various dimensions of the teaching process. Didactics allows the teacher to think beyond the techniques used to teach, and its importance is made clear in discussions about didactic transposition, learning styles, content treatment levels and the analysis of didactic strategies in Chemistry classes. The research reinforced the importance of the General Didactics discipline for the initial formation of Chemistry teachers, since it contemplates both technical aspects of teaching and the theoretical support for a critical-reflexive practice.

Keywords: chemistry teaching; didactics; teacher training.

Resumen

Análisis de las contribuciones de la disciplina de Didáctica General a la formación de profesores de Química

Este trabajo busca investigar los aportes de la disciplina de Didáctica General a la formación de futuros profesores de Química. Para la producción de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas con cuatro docentes y dieciséis futuros profesores de la carrera de Química en una institución de educación superior. De las entrevistas se eliminaron los enunciados sobre los aportes de la Didáctica General a la formación del profesorado de Química, buscando comprender las correlaciones de esta con otras asignaturas de la carrera universitaria, las posibilidades de esta para la organización del trabajo docente y el incentivo a las prácticas reflexivas al trabajar las distintas dimensiones del proceso de enseñanza; la Didáctica permite al docente pensar más allá de las técnicas utilizadas para enseñar. La importancia de la Didáctica se verifica en discusiones sobre transposición didáctica, estilos de aprendizaje, niveles de tratamiento de contenidos y análisis de estrategias didácticas en las clases de Química. La investigación reforzó la importancia de la disciplina de Didáctica General para la formación inicial de los docentes de Química, al ser trabajada de manera que contempla tanto los aspectos técnicos de la docencia como el soporte teórico para una práctica crítico-reflexiva.

Palabras clave: didáctica; enseñanza de Química; formación del profesorado.

Introdução

A formação inicial de professores de Química é marcada por diversos componentes curriculares que vão servir de suporte teórico-metodológico para seu desenvolvimento, como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Brasil. MEC. CNE. CP, 2015, 2019). Neste trabalho, o foco é um desses componentes, particularmente, a disciplina de Didática Geral, na qual os licenciandos entram em contato com teorias específicas, estudando os processos de ensino em seus mais diversos aspectos, para que, fundamentada em uma teoria da educação, desenvolva orientações para a prática docente (Libâneo, 2006). Compreendendo que essa disciplina é comum a muitos cursos de licenciatura, mesmo não sendo obrigatória, considera-se importante analisar suas contribuições para um curso de Licenciatura em Química, assim como verificar quais são e como são abordados os conteúdos e quais demandas advêm das especificidades destes para a formação de professores de Química.

Normalmente, é por meio dessa disciplina que os futuros professores têm acesso a leituras sobre a história da Didática, algumas teorias de ensino, formas de compreender a aula e o processo de ensinagem. Em muitos casos, é também nessa disciplina que os licenciandos são apresentados às ideias de Paulo Freire e a outros referenciais. A Didática é percebida como uma área do conhecimento essencial para a formação inicial docente, definida como “a mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente” (Libâneo, 2006, p. 28). Ao longo da história, foi sofrendo alterações e adequando-se ao contexto da sociedade (Castro, 1991). A partir da inauguração de um campo de estudo com o nome de Didática, “constituiu a primeira tentativa que se conhece de agrupar os conhecimentos pedagógicos, atribuindo-lhes uma situação superior à da mera prática costumeira” (Castro, 1991, p. 16).

Em algumas instituições, a disciplina, ministrada por professores com formação em Pedagogia, é ofertada a estudantes de diferentes cursos de licenciatura matriculados em uma mesma turma, como Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, entre outros. Compreende-se que a convivência com diferentes cursos pode ser benéfica para pensar a interdisciplinaridade; contudo, remete-nos também ao questionamento acerca de se é possível ou viável para o professor dessa disciplina desenvolver atividades que atendam às peculiaridades de cada curso. E aqui vale a consideração sobre as especificidades da Química, da “sua maneira de atuação, observação e interpretação dos fenômenos, sua linguagem” (Santos; Fadigas, 2016, p. 3).

Muitas vezes confundida com metodologia do ensino, ao ser vista numa perspectiva instrumental “centrada em concepções e técnicas de ensino, preocupando-se exclusivamente com o que e o como ensinar” (Cruz, *et al.*, 2013, p. 17109), a Didática contempla vários outros elementos dos processos de ensino e de aprendizagem, desde teorias que embasam a reflexão sobre a prática docente – como os saberes docentes e as tendências pedagógicas – até aspectos práticos e institucionais da função – como planejamento, avaliação e estratégias de ensino. Contempla uma vertente

mais fundamental, na qual “as preocupações recaem sobre o que, para quem, por que, quando e como ensinar” (Cruz, *et al.*, 2013, p. 17110). Por isso, a importância de tempos e espaços nos cursos de licenciatura para compreender as especificidades do fazer pedagógico e para constituir a identidade profissional dos futuros professores.

Reconhecer a didática como parte crucial da formação docente implica “reafirmar a intenção de compreender seu campo na interface dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente” (Cavalcanti, 2006, p. 60). Sobre os saberes necessários para o desenvolvimento da prática docente, percebe-se, ao fazer uma breve revisão na literatura, que estes possuem uma grande variedade e podem ser pensados a partir de diversas perspectivas, como do ponto de vista do professor, da escola, do aluno e dos processos em sala de aula (Pimenta, 1997; Saviani, 1996; Tardif, 2000).

Acerca daqueles que envolvem a dimensão humana e profissional do professor no tocante a processos que ocorrem em sala, podem ser destacados os saberes didáticos, que Cavalcanti (2006) descreve em seis tipos: *i)* saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, nos quais o professor é a referência que possibilita a mediação dos conhecimentos nos espaços escolares, considerando suas especificidades históricas, sociais e culturais; *ii)* saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que contemplam a capacidade de estimular o interesse dos alunos e o empenho quanto à proposta de ensino e às ações resultantes; *iii)* saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos, os quais envolvem o processo de compreender o ambiente do aluno para uma construção de conhecimento significativa; *iv)* saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, que englobam o planejamento como organização do pensamento sobre a prática pedagógica, sem ser rígido e imutável; *v)* saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que abarcam estratégias que visam à intenção e à construção de conhecimentos em conjunto; e *vi)* saberes relacionados à avaliação da aprendizagem, que, ao integrar o processo didático, exige que o professor possa interpretar as etapas de desenvolvimento de seus alunos.

Também é possível notar na literatura uma tendência à valorização da prática reflexiva dos professores em detrimento de uma prática tecnicista. Sobre o papel da Didática na formação docente, Vieira e Martins (2009) dizem que se trata de uma disciplina a direcionar o licenciando para uma prática reflexiva, sendo ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, organizando aspectos importantes a serem relacionados ao que ocorre fora das instituições de ensino superior (IES), que influenciam o sistema educacional. Masetto (1997) destaca que a Didática Geral precisa trabalhar o máximo possível as dimensões humana, política, social e técnica dos processos educativos nos cursos de licenciatura. Em referência à dimensão humana, o autor ressalta que a aprendizagem ocorre em meio ao relacionamento interpessoal entre os sujeitos envolvidos no processo, professores, alunos e direção da escola, no qual a afetividade propicia o sucesso da aprendizagem. No tocante à dimensão político-social, evidencia

que os processos de ensino e de aprendizagem acontecem numa escola inserida num contexto histórico e seguem orientações e diretrizes que os influenciam fortemente, com leis e normas. Por fim, a dimensão técnica é constituída de tópicos como os objetivos a serem definidos, os conteúdos selecionados, as metodologias de ensino, a organização do processo avaliativo e o planejamento das aulas (Masetto, 1997).

No que concerne às denominações da Didática, vale destacar as particularidades de dois ângulos que, inter-relacionados, promovem uma formação docente significativa: a Didática Geral, que explora aspectos fundamentais do ensino “independentemente do conteúdo a ser ensinado; relação professor-aluno, projeto político-pedagógico, planejamento do trabalho docente, currículo, avaliação, formas de organização de agrupamentos, entre outros” (Marques; Pimenta, 2015, p. 149); e a Didática Específica, na qual se processam reflexões vinculadas a diferentes epistemologias de cada ciência e os modos específicos de ensiná-las, já que “ensinar Matemática é diferente de ensinar História, por exemplo, ainda que os elementos estruturantes da prática docente sejam os mesmos” (Marques; Pimenta, 2015, p. 149). Essas dimensões não são excludentes, mas complementares, buscando a articulação entre o exercício profissional e a formação inicial docente.

Relativamente ao ensino de Química, ao tratar de uma ciência com características peculiares, são requeridas abordagens mais específicas, portanto, é necessário unir aspectos didáticos mais gerais aos saberes próprios dessa área. Nesse sentido, é nítida a importância da Didática Específica, na qual se encontra a Didática das Ciências, cujos conhecimentos podemos transpor para a Química (Leal, 2009).

No que se refere à Didática Específica, Alves (2016) a descreve como sendo, na condição de atividade científica, um tipo de engenharia educacional, além de ressaltar que esta tem como objetivo propiciar a melhora em conteúdos, ensino e aprendizagem das ciências. Portanto, fez-se necessário “o aprofundamento dos saberes da prática, indo além da reflexão dos praticantes sobre si mesmos, justificando a existência de uma área específica de investigação: a Didática das Ciências” (Alves, 2016, p. 46). Assim, percebem-se as interfaces entre a Ciência, os currículos e a formação docente de modo integrado, a partir das contribuições de diferentes áreas, mas respeitando as singularidades e a organização de cada disciplina.

Sobre a Didática e a formação inicial docente

Pensar sobre a formação docente em Química remete à reflexão do tipo de profissional que a sociedade atual demanda, o que não é necessariamente um consenso, haja vista as divergentes concepções existentes. Uma perspectiva acerca dessa formação pode ser observada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, nas quais se encontram o perfil do profissional e as características essenciais para uma boa prática (Brasil. MEC. CNE. CP, 2001). Esse documento

destaca que o futuro professor de Química deve ter formação sólida e abrangente dos diversos conteúdos e sua aplicação pedagógica, buscando a adequada preparação para a atuação profissional. Sendo assim, além de proporcionarem o desenvolvimento de metodologias e técnicas de ensino que respaldadas pelos conhecimentos específicos podem contribuir para um ensino relevante, é preciso que os cursos de formação de professores produzam com seus alunos “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano” (Pimenta, 1997, p. 6).

Nesse sentido, fica evidente a necessidade da Didática na formação do professor de Química, sendo que ela deve fornecer ao licenciando o suporte teórico para que ele desenvolva seu senso de prática reflexiva, além de formar os saberes pedagógicos que, aliados aos científicos, irão promover os processos de ensino (Marques; Pimenta, 2015). Dos produtos desses saberes desenvolvidos, cabe aqui destacar a transposição didática, na qual os conceitos químicos passarão por um processo de transformação para que se constituam em conceitos escolares, sendo esse um aspecto fundamental da especialidade docente (Leal, 2009).

Segundo Leal (2009), a transposição didática abrange o saber científico, da ciência de referência, o saber a ensinar e o saber ensinado, e esse processo é influenciado pelos seguintes preceitos: as especificidades da Química que definem as formas de aprendizagem; a compreensão sobre a necessidade de adequar a transposição ao conhecimento do grupo – que está relacionado aos conhecimentos prévios dos alunos, suas dificuldades conceituais e as expectativas de aprendizagem –; a importância de considerar os obstáculos epistemológicos demonstrados pelos estudantes ao selecionar os conteúdos; e a compreensão sobre o tempo necessário para que os estudantes aprendam os conceitos trabalhados naquela sequência (Leal, 2009). O autor ainda aborda a formação do docente em Química como sendo pautada pela valorização dos conteúdos específicos das disciplinas de Química em detrimento da área de ensino. Destaca que a necessidade de procurar por uma Química essencialmente escolar, com noções e métodos para elaborar essa ciência, é objetivo de uma didática própria (Leal, 2009). Nessa direção, a atual legislação para os cursos de formação docente aponta como uma das competências específicas do conhecimento profissional o domínio dos objetos de conhecimento e a compreensão de como ensiná-los (Brasil. MEC. CNE. CP, 2019).

Cruz e André (2012), ao investigarem as concepções de docentes que atuam com a Didática em uma IES, relatam que os professores formadores entrevistados não apresentam tendência a desenvolver uma didática instrumental, ainda que não descrevam uma prática de didática fundamental. Segundo os pesquisadores, os professores “rechaçam a concepção técnico-instrumental centrada no como ensinar dissociado de sua intencionalidade pedagógica” (Cruz; André, 2012, p. 12). Com relação aos licenciandos, os pesquisadores verificaram que muitos iniciam o curso esperando fórmulas sobre como “dar aula”, numa perspectiva prescritiva

da Didática, e poucos compreendem ou reconhecem as contribuições da disciplina para sua formação inicial.

Análogo a esse paradoxo, Pimenta (1997) aborda o fato de que muitos estudantes, das mais diversas licenciaturas, possuem uma ideia limitante de Didática como um conjunto de regras e técnicas para determinar como se desenvolver uma boa aula e fazer com que o aluno aprenda certo conteúdo. A autora reforça que:

Quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono a partir de suas experiências, que 'ter didática é saber ensinar' e 'que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar'. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz, em si, uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. (Pimenta, 1997, p. 9).

Enquanto isso, alguns trabalhos (Cavalcanti, 2006; Mourão, 2015) mostram que no decorrer do curso, após cursar a disciplina de Didática, muitos licenciandos evoluem de uma visão simplista e metodológica para um conceito mais abrangente e significativo, como o estudo de Cavalcanti (2006) que, a partir da análise de entrevistas e questionários, aborda as concepções de Didática de licenciandos dos cursos de Letras e Pedagogia. A autora descreve que em um primeiro contato, no início do período, antes do desenvolvimento da disciplina de Didática, alguns licenciandos revelam em seu discurso uma didática instrumental, ao ressaltarem que esta vai fornecer meios para uma prática melhor ou métodos para ensinar, de modo que os alunos aprendam mais facilmente. Num momento posterior, ao final do período, as falas incluíam pensar a Didática para além da simples prática, o aspecto multidimensional do ensino, demonstrando avanço, no sentido de ter, "como pressupostos, práticas docentes em que se elaboravam ou se reelaboravam, de alguma forma, a relação ação-reflexão-ação da prática docente, tomando-a como prática social" (Cavalcanti, 2006, p. 88). Percebe-se assim a transição de uma tendência da didática instrumental para uma didática fundamental.

Mourão (2015) também investiga as concepções de didática dos professores formadores que atuam em diferentes licenciaturas, de diversas universidades, incluindo dois professores que ministram a disciplina de Didática no curso de Química há mais de seis anos. A autora observou na fala dos professores algumas concepções como conjunto de saberes, indicando que a Didática é muito mais abrangente do que a forma como o professor ensina o conteúdo; outro conceito é de uma didática como forma de articular o processo de ensino, associada a saberes específicos, culturais, pedagógicos e relacionais. Constatou ainda que alguns professores associavam a didática com a postura e a reação do professor ante imprevistos que podem ocorrer em sala de aula. A pesquisadora identificou um professor que apresentava

uma associação entre a didática e a sala de aula, sem deixar de notar os aspectos teórico-reflexivos, porém, com ênfase em aspectos práticos como recursos de tecnologias de informação e comunicação para o ensino, vinculando a Didática com a formação do professor de Química (Mourão, 2015).

Diante do exposto, verificamos que a disciplina de Didática Geral apresenta potencialidades para a formação inicial docente, a partir de diferentes investigações sobre a formação de professores. Entretanto, em função das especificidades da formação e da atuação profissional dos professores de Química, a presente investigação se faz necessária.

Percurso metodológico

Esta pesquisa foi desenvolvida conforme a abordagem qualitativa, por estarmos interessados na interpretação, nos motivos e nas relações dos dados, buscando explicá-los e compreendê-los (Triviños, 1987; Silva, 2014). Assim, para coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada apresentando perguntas semelhantes para todos os entrevistados, possibilitando que os professores e os futuros professores tivessem liberdade para falar sobre o tema proposto, e os pesquisadores seguiram questões previamente definidas, porém, de modo próximo a uma conversa informal, dirigindo a discussão com perguntas adicionais (Boni; Quaresma, 2005). A escolha desse instrumento se deu pelo fato de compreendermos que os sujeitos teriam maior paciência e motivação para responder às questões de forma oral do que escrita, o que poderia garantir respostas mais ricas em detalhes (Goldenberg, 2004).

As questões da entrevista tanto para os professores como para os futuros professores focavam a compreensão dos sujeitos sobre o objetivo e as possíveis contribuições da disciplina de Didática Geral para a formação de professores de Química. Foram entrevistados 4 professores de um curso de Licenciatura em Química em uma IES e 16 futuros professores, na época matriculados em disciplinas no mesmo curso. Todas as entrevistas foram realizadas de forma individual, nas dependências da IES. Os participantes foram informados com antecedência sobre o objetivo da entrevista para que tivessem tempo para consultar a ementa da disciplina ou suas anotações, caso julgasse necessário. Os entrevistados, por questões éticas, foram enumerados da seguinte maneira: os professores como P1, P2, [...], P4 e os futuros professores como FP1, FP2, [...], FP16. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas e os arquivos com as transcrições foram disponibilizados para os indivíduos, caso desejassem fazer alguma alteração ou acréscimo.

Os sujeitos foram escolhidos com base em sua relação com a disciplina de Didática Geral e sua disponibilidade e interesse em participar da investigação. Os futuros professores FP1 a FP6, na época da entrevista, haviam cursado além de Didática Geral a disciplina Metodologia do Ensino de Química e pelo menos um dos quatro estágios supervisionados obrigatórios;

FP7 a FP11 estavam concluindo o curso de Licenciatura em Química – logo, tinham cursado todas as disciplinas pedagógicas –; e FP12 a FP16 cursaram Didática Geral no semestre anterior à entrevista e ainda não haviam cursado as disciplinas de metodologia nem os estágios supervisionados. Foram entrevistadas duas professoras que ministraram a disciplina Didática Geral no curso de Licenciatura em Química (P1 e P2) pelo menos duas vezes, ambas têm graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em Educação. Também foram entrevistados dois professores da área do ensino de Química (P3 e P4) que ministravam disciplinas de metodologia e instrumentação para o ensino de Química, assim como o estágio supervisionado no mesmo curso. Ambos têm graduação em Química – licenciatura e bacharelado –, mestrado e doutorado na área de Educação, com ênfase em ensino de Química.

Por fim, a análise de dados seguiu as orientações de Bardin (2011), buscando os processos de descrição e inferência, ao realizar a categorização, que se dá pela investigação sobre o que os elementos têm em comum; isso permitiu o agrupamento dos elementos, tendo como objetivo representar simplificada os dados brutos. Com base nas considerações de Bardin, os dados foram analisados, isolados e classificados, de modo exaustivo, procurando repartir e organizar os elementos de forma representativa, homogênea e condizente com o objetivo da investigação. Assim, foram criadas, *a posteriori*, três categorias para análise dos dados, a fim de agrupar as ideias contidas nas respostas dos sujeitos: “o que é didática?”, “o que foi estudado?” e “contribuições da Didática Geral”. Entretanto, em função do espaço disponível neste trabalho, no próximo tópico serão examinados apenas os dados referentes às contribuições da Didática para a formação inicial docente em Química.

Resultados e discussão

Considerando que a Didática contribui amplamente para formação de professores, a análise aqui apresentada é restrita às contribuições relacionadas aos seguintes aspectos: “correlação com outras disciplinas do curso”, “organização do trabalho docente” e “prática reflexiva”.

A correlação de Didática com outras disciplinas do curso foi citada por três professores. Quando questionada sobre as contribuições da Didática, P2 imaginou o que poderia pensar um professor recém-formado no curso: “Eu sou químico, tenho esse conhecimento construído no curso de Química... E agora? Como faço para ensinar Química?”, sem aprofundar na discussão de como a Didática poderia contribuir com essa especificidade. Já P1 e P3 afirmam:

A Didática consegue dialogar com todas as outras disciplinas do curso de formação de professores. O professor de Química vai ter que dar uma aula no laboratório, para os alunos do ensino médio; a Didática vai ajudar na preparação dessa aula, na organização do material, nas escolhas pedagógicas que o professor vai fazer. Então a Didática tem que fazer esse diálogo com outras disciplinas dentro do curso. Isso talvez fique falho, nessa dinâmica de trabalho aqui na nossa instituição, porque é o curso de Pedagogia que oferece essa disciplina no curso de

vocês, mas a gente não tem contato com os professores da Química. Vejo que seria importante ter um diálogo com os professores, fazer um trabalho interdisciplinar... Então, vejo que isso é algo a se pensar para as próximas turmas (P1).

Eu levo para as minhas aulas alguns autores específicos da Didática que tratam dos saberes necessários para ser professor, como por exemplo, a Pimenta, o Nóvoa, o Shulman... A gente acaba introduzindo estes autores nas aulas de metodologia, pensando os saberes necessários para a prática docente em Química (P3).

Nessas falas, compreende-se a importância da transposição didática que, no caso da disciplina de Didática Geral, possibilita a relação com os conteúdos específicos do que é aprendido no curso de Química e o que é ensinado nas escolas. Além disso, P1 e P3 refletem sobre a necessidade de aproximação dos diferentes professores dos cursos para pensar nas demandas de cada área, visando a melhorias na formação inicial docente.

Dentre os futuros professores, a maioria (FP5, FP7, FP8, FP9, FP10, FP11, FP12, FP13, FP14 e FP16) cita a correlação da disciplina de Didática com outras do curso, relacionando os aspectos metodológicos com os estágios e a disciplina de Metodologia de Ensino. Alguns futuros professores citam o planejamento como o principal conteúdo a ser aproveitado por outras disciplinas, como destaca FP7: "A parte do planejamento eu acho importante, porque depois você precisa dela no estágio e nas disciplinas de metodologia [...] É como se a Didática fosse um pré-requisito para as outras disciplinas". Outros futuros professores comentaram sobre as relações da disciplina de Didática Geral com outras do curso, assim como com a sala de aula:

Em metodologia de ensino a gente volta no que foi visto em Didática, na ideia de como ensinar, para quem ensinar e o que ensinar. Porque em metodologia de ensino, é praticamente a ideia de fazer planejamentos e simular uma aula com os colegas. Então o que a gente vê em Didática, serve muito de suporte para as outras disciplinas. Eu acho que tanto a Didática como a Psicologia [da Educação] são as duas matérias que dão uma grande base principalmente para matérias pedagógicas da Química, como estágio e as metodologias, e vejo que tem relação até com o trabalho depois de formado (FP12).

Tudo tem relação. O que você aprende em Didática, vai levar para a metodologia de ensino; e o que vê em metodologia, você vai levar para o estágio, para sala de aula. Porque em metodologia de ensino é mais planejar aula e apresentar aquela aula que planejou, para treinar; para você perder o nervosismo, essas coisas; e o estágio para mim é o mais importante, porque você engloba tudo que viu nestas disciplinas e põe em prática (FP10).

O futuro professor FP13 comenta sobre a relação dos conhecimentos da Didática com as aulas de Química:

Eu consegui fazer relação com a disciplina de instrumentação e mais ainda agora com metodologia de ensino. Antes eu achava que Didática tinha que ser dada por um professor da Química. Agora eu entendo que as coisas que a gente faz em metodologia de ensino são baseadas naquilo que aprendemos em Didática. A gente vai construindo, adaptando o que viu em Didática de uma forma mais geral, para uma didática específica

da Química (FP13).

Já FP11 destaca que: “às vezes um texto que a gente viu em uma disciplina, via também em outra, mas com outra abordagem; então, eu vejo que existe essa relação das disciplinas na licenciatura e que ela é importante para minha formação”. Dessa maneira, percebe-se que, apesar de P1 identificar a necessidade de um diálogo mais próximo com os professores do curso de Química, os futuros professores entrevistados observaram que há relações entre as disciplinas de Didática Geral e a metodologia e instrumentação para o ensino e o estágio supervisionado em Química, proporcionando embasamento teórico e instrumental para os futuros docentes.

No que diz respeito à organização do trabalho docente, a dimensão técnica, de acordo com Masetto (1997), inclui o processo avaliativo, o planejamento, as metodologias e a seleção de conteúdos. Esse aspecto foi destacado nas falas dos professores P1, P2 e P4:

Essa teoria, que a gente estuda na Didática, vai ter muito mais sentido para o discente quando estiver realizando o seu trabalho, colocando em prática aquilo que ele aprendeu. No seu planejamento, na sua avaliação, nos projetos que ele for propor para os seus alunos (P1).

A Didática auxilia na reflexão sobre o conteúdo a ser trabalhado, a metodologia, a avaliação, o planejamento, a relação do professor com o aluno e os desafios contemporâneos da escola. Tudo isso compõe os processos de ensino e de aprendizagem (P2).

Entendo que é nesta disciplina que o licenciando vai ter uma dimensão maior das teorias da aprendizagem, das questões teórico-metodológicas envolvidas no ato de ensinar e, conseqüentemente, de aprender (P4).

Essas concepções demonstram que os elementos mais técnicos também são valorizados pelos professores e não poderia ser diferente, já que são partes essenciais dos processos de ensino e de aprendizagem. Mas os professores salientam que esses aspectos não devem ser privilegiados em detrimento das questões teórico-reflexivas, que possuem relevância e precisam ser trabalhadas de modo a promover a consciência crítica e reflexiva do futuro professor. Sendo assim, convergem com a proposta das dimensões didáticas inter-relacionadas, humana, político-social e técnica, descritas por Candau (2012).

Da mesma forma, os futuros professores consideram a Didática Geral importante, por possibilitar a organização do trabalho docente, visto que eles trouxeram aspectos relacionados ao planejamento (FP2, FP7, FP9, FP11 e FP16) e à avaliação (FP3, FP4, FP8, FP12, FP13 e FP15) em suas falas. Há ainda os que mencionam as estruturas escolares, como FP9, que ressalta que a Didática Geral “veio disponibilizar uma visão de outras estruturas escolares, que eu ainda não tinha visto” (FP9). Já FP10 menciona a postura diante dos acontecimentos em sala: “contribui muito para o que a gente vai encarar dentro da sala de aula, ela nos prepara para o que vai vir em sala”. Percebe-se, nesses depoimentos, uma visão parecida com a concepção de uma professora entrevistada por Mourão (2015), que entende a didática

como o modo do professor de se portar diante de imprevistos, saber se desvencilhar de problemas surgidos em sala. FP11 e FP15 destacam que a disciplina de Didática Geral:

Ajudou a montar o profissional que eu sou hoje, saber como fazer uma aula, como elaborar, o que deve ser cobrado do aluno. Então acho que foi me formando ao longo da graduação, as coisas que a gente ia discutindo, eu fui levando a cada disciplina e cada plano de aula, eu lembrava o que li com determinado autor (FP11).

No início da disciplina a gente pensava que é só uma técnica, mas ela serviu muito para pensar de forma mais ampla. O que é uma avaliação contínua, o que você tem que fazer para poder dar uma boa aula... sempre no contexto do aluno. Assim, a gente percebe que não é simplesmente chegar lá, dar aula e passar o conteúdo (FP15).

Observa-se, tanto nas falas dos professores como nas dos futuros professores, que existe correlação entre os conceitos trabalhados na disciplina de Didática Geral – que é ministrada no referido curso por professores do curso de Pedagogia – com as disciplinas pedagógicas do curso de Química, como a metodologia e a instrumentação do ensino e os estágios supervisionados.

Com relação à prática reflexiva, ao trabalhar as várias dimensões do processo de ensino, a Didática permite que o professor pense além das técnicas empregadas para ensinar. Segundo Delgado (2012, p. 34), “é preciso que os professores compreendam os valores implícitos dessas técnicas, decorrentes das propostas, pondo em prática, norteados por um olhar investigativo, crítico e reflexivo”.

A contribuição da Didática Geral para o desenvolvimento de práticas reflexivas por parte dos futuros professores foi citada por três professoras (P1, P2 e P3):

Ajuda o professor a pensar nas concepções, naquilo que ele vai assumir enquanto concepção de ensino, de trabalho, de aluno, de professor, de sala de aula... Porque ela dá esse suporte, para o futuro professor. Então, acho que a Didática contribui muito para formação do professor (P1).

Ao dizer que a Didática Geral ajuda o futuro docente a pensar nos diversos aspectos do processo de ensino, P1 acredita que a disciplina deve fornecer uma base teórico-metodológica para o professor analisar sua prática e refletir a respeito. Essa concepção coincide com a proposta de Candau (2012, p. 23) sobre a disciplina, que busca a “reflexão didática a partir da análise e reflexão de experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática”. Além disso, a autora comenta que essa proposta tem o “compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente” (Candau, 2012, p. 23). Nesse sentido, P2 comenta que a Didática:

Não pode ser apenas a prática, passar receitas [...]. Então, eu vou fazer uma série de perguntas, como professor: O que é o homem? A visão de mundo, de homem, de sociedade, de educação... Que homem

eu quero formar? Que sociedade eu pretendo formar? E, a partir dessas várias indagações, eu sou professor. Sou professor de Química. E agora, o que eu quero formar? Então a partir dessas concepções e com muita propriedade no conteúdo da Química, que é imprescindível, eu vou tentar construir esses conhecimentos junto com os meus alunos (P2).

Na mesma linha de raciocínio, P3 destaca que “o professor tem que ter claro os seus objetivos e, além disso, precisa procurar os mecanismos que mais sejam alinhados com suas formas de ver o conhecimento e a relação professor-aluno-conhecimento”. Do mesmo modo, sete futuros professores (FP1, FP3, FP8, FP12, FP13, FP14 e FP15) destacaram esse aspecto em suas falas; alguns (FP1 e FP15) o relacionam com saberes docentes e outros (como FP8 e FP14) com experiências vividas na graduação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). FP1 comenta que na Didática precisa se preocupar com as perguntas “Para quem eu estou ensinando? Como eu vou ensinar?” e afirma que é preciso conhecer e refletir sobre o que os alunos sabem. Nessa direção, a fala desse futuro professor remete à preocupação de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 16).

Ainda nessa perspectiva, segundo FP8 e FP14, os conteúdos da Didática permitem refletir sobre a prática docente: “no Pibid a gente tem uma experiência e consegue aplicar um pouco do que aprendeu em Didática” (FP14). Da mesma forma, FP8 afirma:

Como na época eu estava fazendo o Pibid, era mais fácil relacionar a teoria que a gente via na Didática com a prática. Não que eu praticasse alguma coisa assim na escola ou no Pibid, mas eu via na teoria o que tinha que ser feito e chegava na escola eu podia refletir se aquela teoria era mesmo válida na prática ou se os professores praticavam aquilo mesmo, ou não. Vi como era a didática deles... Então, eu aprendi em Didática a ter uma reflexão sobre a didática dos professores e aprender a refletir sobre a minha própria didática também, quando eu estiver atuando como professora.

A futura professora FP12 destaca que é necessário refletir sobre como, o que e para quem ensinar e relata: “se aquilo que eu estou falando o aluno está entendendo e se ele não está entendendo, como eu vou fazer para que ele possa captar aquele conteúdo?”. Essa reflexão é possibilitada pelo contato mais aprofundado com conceitos pedagógicos, visando interligar o ensino e a aprendizagem, que é valorizado também por FP13:

A gente precisa dessa visão do professor da Pedagogia, porque eu acho que ele tem um pouco mais essa dimensão do ensinar e o aprender de uma maneira mais geral, mais direta. Então, contribuiu justamente nessa questão de eu começar a estabelecer relações e a preocupação se o que estou falando tem que fazer sentido para o estudante.

A declaração de FP13 remete aos “saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos” (Cavalcanti, 2006), que estão

ligados diretamente à prática reflexiva, à medida que o professor utiliza esses e outros saberes para planejar suas ações. Percebe-se, assim, com a análise das falas dos estudantes, que estavam em diferentes etapas do curso, um aparente consenso sobre a importância da disciplina Didática Geral no curso de Licenciatura em Química. As falas mostram que a disciplina é complementar e pode servir como um pré-requisito para subsidiar as disciplinas pedagógicas do ensino de Química, como a metodologia, a instrumentação e o estágio, e que ela é fundamental por abordar conceitos importantes que não são trabalhados em outros momentos do curso.

Considerações finais

Este estudo permitiu verificar os diferentes significados que a disciplina de Didática tem para a formação inicial de professores de Química. A análise das entrevistas identificou a presença de conteúdos importantes para a formação inicial docente, que podem favorecer uma abordagem reflexiva, sem ignorar a relevância de instrumentalizar o futuro professor, com ênfase na promoção da criticidade e da reflexão. Mas isso depende do modo de atuação do docente que ministra a disciplina, pois se nota, nas entrevistas com os futuros docentes, que nem todos os professores valorizam essa abordagem. Esse destaque pode auxiliar nas escolhas pedagógicas do professor formador quando o tempo se mostrar reduzido no desenvolvimento da disciplina e houver a necessidade de priorizar certos conteúdos e tratar outros mais superficialmente, o que justifica o fato de alguns conteúdos, como o planejamento, serem menos memoráveis para alguns dos futuros docentes.

Ao falarem sobre as experiências vivenciadas na disciplina, os futuros professores descrevem que aprenderam conteúdos mais abrangentes, aproximando-se de uma vertente de didática fundamental, e acreditam que essa disciplina contribuiu muito para sua formação. Fica evidente em alguns depoimentos que ainda persiste uma definição mais técnica, como a primeira que vem à mente ao falar de didática, demonstrando que, mesmo expostos aos conteúdos e debates, não romperam com a visão limitada anteriormente construída durante a vida acadêmica, desde a educação básica. Essa ruptura é possivelmente um aspecto relevante a ser abordado na disciplina, outro, seria um conceito mais abrangente de avaliação. Além disso, ao observar que a atividade mais marcante para os futuros professores foi o trabalho envolvendo conteúdo específico de Química, percebe-se que essa associação da Didática com conteúdos específicos é bastante significativa, o que evidencia a pertinência de um maior contato entre os professores de Didática e os que trabalham com o ensino de Química especificamente.

Referências

ALVES, K. S. G. *A didática das ciências no Brasil: um olhar sobre uma década (2003-2012)*. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 7 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 1.303, de 6 de novembro de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 dez. 2001. Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CANAU, V. M. *A didática em questão*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

CASTRO, A. D. *A trajetória histórica da didática*. [S.l.], 1991. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

CAVALCANTI, O. M. C. *A concepção da didática sob o olhar dos(as) alunos(as) dos cursos de licenciatura: uma experiência na FAFIFA*. 2006. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CRUZ, G. B. et al. A Didática e a iniciação à docência no processo de constituição profissional do futuro professor. In: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2013. p. 17108-17116.

CRUZ, G. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. Ensino de didática: concepções e práticas de professores formadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, 2012. p. 1-16.

DELGADO, A. P. O papel da disciplina didática em cursos de formação inicial e no exercício da docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LEAL, M. C. *Didática da química: fundamentos e práticas para o ensino médio*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia? uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, São Paulo, n. 3, p. 135-156, maio 2015.

MASETTO, M. T. *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD, 1997.

MOURÃO, I. C. *Ensino de didática na Licenciatura em Química no Brasil*. 2015. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

SANTOS, N. O.; FADIGAS, J. C. A didática nos currículos dos cursos de Licenciatura em Química das universidades do estado da Bahia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2016. p. 1-11.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. A. (Org.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 39-50.

SILVA, W. S. A pesquisa qualitativa em educação. *Horizontes: Revista de*

Educação, Dourados, v. 2, n. 3, p. 109-112, jan./jun. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

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

VIEIRA, D. C. O.; MARTINS, P. L. O. As disciplinas de Didática nos cursos de licenciaturas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2009. p. 11303-11311.

Recebido em 31 de março de 2020.

Aprovado em 18 de fevereiro de 2021.



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

Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade cultural brasileira

Andressa Regiane Gesser^{I, II}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4286>

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar um projeto de letramento voltado à ampliação do conhecimento relacionado à diversidade cultural brasileira, no que se refere a aspectos como alimentação, costumes, vestimentas, tradições, danças e estilos musicais. Tal projeto foi desenvolvido em uma escola pública situada na região do Vale do Itajaí (Santa Catarina), em parceria com o subprojeto "Letras-Português" do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Regional de Blumenau (Furb). Visando ao desenvolvimento de práticas de letramento relacionadas ao contexto social, o trabalho foi realizado com base em um levantamento de necessidades, no qual foram utilizadas as seguintes estratégias: observações participantes, questionário com perguntas abertas e fechadas e uma proposta de produção de texto inicial. A partir dessas informações, foi realizado um projeto de letramento, que foi avaliado de forma processual. As informações e as análises realizadas ao longo do processo foram registradas por meio de diário de campo reflexivo e examinadas com base na perspectiva dos (Novos) Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*). A análise dos resultados das atividades realizadas apontou que essas contribuíram para a ampliação das práticas de letramento relacionadas à cultura brasileira em nível local e global.

Palavras-chave: letramentos locais e globais; Pibid; projeto de letramento.

^I Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <andressa.regianegesser@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-6365-9900>>

^{II} Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Abstract

Literacy projects and their contributions to the expansion of local and global knowledge of Brazilian cultural diversity

This study aims to present and analyze a literacy project geared towards the knowledge expansion of the knowledge of Brazilian cultural diversity, related to aspects such as food, customs, clothing, traditions, dances and musical styles. This project was developed in a public school located in the region of Vale do Itajaí (Santa Catarina), in partnership with the subproject "Letras-Português", which is part of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), in the Universidade Regional de Blumenau (Furb). To propel the development of literacy practices related to social context, the study was carried out from an analysis of needs, in which the following strategies were used: participant observation, questionnaire with open and closed questions, and an initial text production proposal. From this information, a literacy project was developed, which was being evaluated in a procedural way. The information and analyses carried out throughout the process were recorded through a reflective field diary and analyzed based on the perspective of the New Literacy Studies. The final analysis of performed activities showed that they contributed to the expansion of literacy practices related to Brazilian culture at a local and global level.

Keywords: global and local literacies; literacy project; Pibid.

Resumen

Proyectos de literacidad y sus contribuciones a la expansión de los conocimientos locales y globales sobre la diversidad cultural brasileña

Este trabajo tiene como objetivo presentar y analizar un proyecto de literacidad destinado a la ampliación del conocimiento relacionado con la diversidad cultural brasileña respecto a aspectos como la alimentación, costumbres, vestimentas, tradiciones, danzas y estilos musicales. Este proyecto se desarrolló as en una escuela pública ubicada en la región del Vale do Itajaí, en asociación con el subproyecto Letras-Portugués de Pibid–Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia–de una universidad comunitaria. Con el objetivo de desarrollar prácticas de literacidad relacionadas con el contexto social, el trabajo se realizó a partir de una identificación de necesidades, utilizando las siguientes estrategias: Observaciones participantes, cuestionario con preguntas abiertas y cerradas y una propuesta para la producción de un texto inicial. A partir de esta información, se llevó a cabo un proyecto de literacidad, que fue evaluado progresivamente. La información y los análisis llevados a cabo durante todo el proceso se registraron por medio de un diario de campo reflexivo y se analizaron en función de la perspectiva de los (Nuevos) Estudios de la Literacidad (New Literacy Studies). El análisis de los resultados de las

actividades realizadas mostró que éstas contribuyeron a la ampliación de las prácticas de literacidad relacionadas con la cultura brasileña a nivel local y global.

Palabras clave: literacidades locales y globales; proyecto de literacidad; Pibid.

Introdução

Durante muitos anos, a prática docente, em muitos contextos educacionais, esteve centrada no currículo, isto é, nos conteúdos segmentados a serem ensinados. Esses conteúdos eram geralmente lecionados sem nenhuma relação histórico-social com o contexto em que os estudantes estavam inseridos e, muitas vezes, esse ensino partia dos conteúdos que naturalizavam os processos de dominação, sem relacioná-los com a realidade escolar local e sem possuir caráter crítico e reflexivo. Essa forma de ensino alinhada à escola tradicional é atualmente criticada por não considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, nem o contexto histórico-político e social no qual eles estão inseridos. Em decorrência dessas características, tais práticas educativas não promovem o desenvolvimento de cidadãos críticos (Freire, 1987, 1996; Giroux, 1990), estando em dissonância com o que sugerem os documentos parametrizadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil. MEC, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil. MEC, 2017).

Muitos autores, visando romper com essa perspectiva tecnicista e promover um ensino que objetive a criticidade e a reflexão dos estudantes e de todos os envolvidos no contexto escolar, vêm propondo projetos de letramento baseados na perspectiva dos (Novos) Estudos do Letramento (Kleiman, 2000; 2001; 2007; 2009; 2012; Baltar, 2010; Oliveira, 2010; Rojo, 2009; Oliveira; Tinoco; Santos, 2014; Correia, 2016; Carvalho; Ribeiro, 2016; Souza, 2017; Sousa; Noronha, 2017; Brandão; Tinoco, 2017; Souza; Oliveira, 2017; Marques; Kleiman, 2019). Com base nas reflexões apresentadas por esses autores, parte-se do pressuposto de que o trabalho educativo conduzido por meio de projetos de letramento pode promover a aprendizagem significativa, crítica, reflexiva, coletiva e coerente com o contexto educacional. Kleiman (2000) conceitua projeto de letramento como:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (Kleiman, 2000, p. 238).

Desse modo, é possível notar que os projetos de letramento surgem de um interesse real na vida dos estudantes e, durante sua realização, envolvem práticas de leitura e de escritura num trabalho coletivo. Vale salientar que as práticas de leitura e a escrita, no bojo desse tipo de projeto, buscam utilizar textos (orais ou escritos) que de fato circulam no meio social. A produção de textos, nessa perspectiva metodológica, não é feita apenas para envolver a escrita e para ser avaliada; pelo contrário, há uma questão social sobre o que escrever e para quem escrever, sendo o texto compartilhado para que outras pessoas possam lê-lo.

Ademais, Baltar (2010) faz uma crítica à concepção reducionista presente em algumas práticas de letramento, destacando a importância de elas abrangerem tanto as práticas de letramento de prestígio globais quanto as práticas de letramentos locais. O autor destaca ainda a importância de essas práticas serem organizadas em torno de “processos de ensino-aprendizagem que assegurem aos sujeitos envolvidos a sensibilização para o reconhecimento e uso dos gêneros textuais/discursivos que movimentam, estabilizam e emergem dessas práticas” (Baltar, 2010, p. 179).

A perspectiva de práticas de letramento acima apresentada coaduna com a concepção de educação proposta por Paulo Freire (1987, 1996), autor que buscou transformar a educação por meio da pedagogia crítica, visando fazer com que os estudantes aprendessem a ler o mundo paralelamente à leitura da palavra. Assim, os sujeitos poderiam questionar os modelos sociais, políticos e ideológicos vigentes na sociedade, promovendo sua emancipação e seu empoderamento por meio da linguagem e do pensamento crítico.

Este trabalho busca apresentar e analisar um projeto de letramento voltado à ampliação do conhecimento relacionado à diversidade cultural brasileira, no que se refere a aspectos como alimentação, costumes, vestimentas, tradições, danças e estilos musicais. Tal projeto foi desenvolvido em uma escola pública em parceria com o subprojeto “Letras-Português” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Regional de Blumenau (Furb), programa do qual participei como bolsista durante minha graduação (2013-2016).

O Pibid é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e regido inicialmente pela Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, e pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. O programa oferece bolsas para acadêmicos dos cursos de licenciatura (bolsistas de iniciação à docência), professores supervisores que atuam na educação básica e coordenadores de diferentes áreas da licenciatura em universidades brasileiras que aderem a ele. Como objetivos, o Pibid visa melhorar a qualidade de ensino, incentivar a formação docente de acadêmicos dos cursos de licenciatura e promover práticas de aprendizado significativas nas escolas por meio dos subprojetos. Na universidade em que este trabalho foi desenvolvido, há subprojetos do Pibid em diversas áreas do conhecimento, implementados em escolas públicas da região do Vale do Itajaí (Santa Catarina).

Na próxima seção, será apresentado o referencial teórico que embasou este estudo, com destaque na perspectiva do letramento como prática social. Em seguida, será descrita a metodologia utilizada no planejamento. Após, serão apresentadas as atividades realizadas e os efeitos produzidos no contexto histórico, cultural e político. Por fim, serão tecidas algumas considerações acerca do trabalho realizado.

Letramentos e práticas sociais

A perspectiva dos (Novos) Estudos do Letramento pretende adicionar os aspectos socioculturais ao letramento, considerando-o não como algo homogêneo, mas como um conjunto plural de práticas sociais. Diante dessa visão de práticas sociais na pluralidade, o termo “letramento” tornou-se “letramentos”, no plural (Gee, 1994).

Os estudos do letramento surgiram para dar conta da infinidade de práticas que envolvem a leitura e a escrita, sendo essas caracterizadas como ferramentas para agir socialmente (Kleiman, 2009) – consideram aspectos que envolvem as relações de poder, as mais diversas formas de opressão, nas quais a língua escrita pode operar como um instrumento, os saberes impostos por uma determinada comunidade ou grupo social e também promovem, com base em Paulo Freire (1987), a leitura do mundo para criticá-lo e transformá-lo.

Nas últimas décadas, muitos pesquisadores adentraram no campo dos (Novos) Estudos do Letramento a fim de compreenderem o letramento, seus eventos e suas práticas. Barton e Hamilton (1998) veem o letramento como um conjunto de práticas sociais, mediadas por eventos com textos escritos, em diferentes situações da vida, sendo esse letramento sempre situado historicamente. Os autores afirmam que as práticas de letramento estão modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, fazendo com que algumas sejam consideradas mais dominantes ou influentes do que outras. Afirmam ainda que tais práticas possuem um propósito e estão inseridas em objetivos sociais e práticas culturais mais amplas e, por isso, podem mudar por meio de processos informais de aprendizagem e construção de sentido.

De acordo com Barton e Hamilton (1998), é nas práticas sociais que o letramento cumpre sua função social. Assim, a teoria social do letramento está constituída por práticas letradas, que são formas culturais generalizadas de uso da língua escrita, em que se encontra alguma inspiração para a vida. São os processos sociais que conectam as pessoas entre si, incluindo seus conhecimentos compartilhados, representados em ideologias e identidades sociais (Barton; Hamilton, 1998).

Nos (Novos) Estudos do Letramento, muitos autores destacam a importância dos eventos e das práticas de letramento (Barton; Hamilton, 1998; Heath, 1982; Street, 2000; Hamilton, 2000, entre outros). Os eventos de letramento podem ser compreendidos como “[...] ocasiões em que a linguagem escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e seus processos e estratégias interpretativas” (Heath,

1982, p. 50, tradução nossa). Barton e Hamilton (1998) consideram que tais eventos são atividades contextualizadas em que a escrita possui um papel. Além disso, são episódios observáveis que surgem e se formam nas práticas sociais.

Street (2000) considera o conceito de evento de letramento útil, pois, com base nele, os pesquisadores podem focar uma situação particular, em que há eventos acontecendo e que são possíveis de serem observados. No entanto, não há evidência, segundo Street (2000), de como os conceitos e as reflexões são construídos dentro de um evento de letramento, por isso o autor sugere o conceito de práticas de letramento. Esse conceito tenta lidar com os padrões de atividade que subjazem à participação em eventos, a fim de relacioná-los a algo mais amplo, cultural e social referente às formas particulares de se pensar e de se fazer a leitura e a escrita dentro de um contexto (Street, 2000).

Hamilton (2000), ao diferenciar eventos de práticas de letramento, utilizou a metáfora do *iceberg*. Para a autora, os eventos de letramento são a ponta do *iceberg*, pois são visíveis. Já as práticas de letramento constituem toda a parte que fica abaixo do topo do *iceberg*, a base, ou seja, são invisíveis, pois envolvem recursos como conhecimento, sentimentos, propósitos e valores sociais. Segundo a autora, as práticas de letramento podem ser somente inferidas com base em evidências observáveis no contexto.

Os conceitos de evento e práticas de letramento são apresentados por vários autores, pois fazem parte, de fato, do processo de letramentos em que os indivíduos participam durante sua vida. Diante disso, Kalman (2003) afirma que para o indivíduo ser letrado ele tem que utilizar a língua escrita para participar do mundo social. Em razão disso, a autora destaca a importância das condições materiais para a prática de leitura e escrita, em termos de acesso e disponibilidade. Para a autora,

a *disponibilidade* indica a presença física de materiais impressos, a infraestrutura para distribuição (biblioteca, pontos de venda de livros, revistas, jornais, serviços de correio, etc.), enquanto o *acesso* se refere às oportunidades tanto para participar em eventos de língua escrita (situações em que o sujeito fica na frente de outros leitores e escritores) como em aprender a ler e escrever. (Kalman, 2003, p. 39, grifo do autor, tradução nossa).

Os letramentos estão presentes no cotidiano social dos indivíduos por meio dos eventos de letramento. No entanto, nem todos os indivíduos têm acesso a determinados eventos. Tal situação evidencia uma questão muito maior relacionada à desigualdade social (Rojo, 2009).

Nesta seção, foi abordado o conceito de prática social e a sua associação ao termo letramento, bem como o fato de as práticas de leitura e a escrita serem situadas histórica e socialmente. Também foi apresentada a diferenciação dos termos “eventos” e “práticas de letramento”, assim como foi ressaltada a importância do acesso e da disponibilidade dessas práticas para que os indivíduos se desenvolvam no processo de letramento. Na próxima seção, propõe-se um olhar reflexivo sobre o ensino de Língua Portuguesa envolvendo o letramento e as práticas sociais por meio de projetos.

O ensino de língua por meio de projetos de letramento

Como já destacado na introdução deste trabalho, o desenvolvimento de projetos de letramento tem uma função muito importante no ensino da língua, principalmente quando promove uma visão crítica acerca da realidade presente no cotidiano, no contexto local, para assim questionar a realidade mais ampla e transformá-la. Tal aspecto significa promover o processo de empoderamento dos estudantes – que tem a finalidade, de acordo com McLaren (1988), de contribuir para que os estudantes desenvolvam uma capacidade de análise crítica da realidade na direção de transformar a ordem social dominante.

Marques e Kleiman (2019) destacam que a aprendizagem das práticas de linguagem por meio de projetos de letramentos tem mais chances de ser exitosa no sentido de promover uma maior conscientização sobre o que é agir socialmente. Dessa forma, essas práticas favorecem a agência cívica e a participação social.

Em relação às características dos letramentos, Oliveira (2010) destaca que esses são múltiplos, dêiticos, ideológicos, culturais e críticos. Múltiplos, pois seus estudos englobam toda a complexidade da vida social, a grande pluralidade de contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e as suas implicações nas práticas de letramento, como as diferentes formas de textos midiáticos e expressões semióticas. Os letramentos são dêiticos, pois as práticas de leitura e escritura mudam em termos de forma e função; evoluem e se transformam segundo condições socio-históricas. São ideológicos, pois cada grupo social busca assegurar seus interesses, suas crenças, seus valores, isto é, sua ideologia. Culturais, pois estão presentes em contextos culturais diferentes, sendo tanto locais quanto globais. Por fim, os letramentos são críticos, pois é por meio de suas práticas que o cidadão pode se mostrar crítico e capaz de analisar e desafiar as forças opressoras da sociedade (Oliveira, 2010).

Diante dessas características, o ensino precisa, de acordo com Rojo (2009), possibilitar aos estudantes a participação em várias práticas sociais que utilizam os letramentos de maneira ética, crítica e democrática. Além disso, é preciso que a educação linguística leve em consideração os letramentos múltiplos, abrangendo as culturas locais e globais e os letramentos críticos, para assim desvendar os sentidos, as intenções e os significados presentes em um texto com um olhar crítico. Por fim, o ensino deve acolher também os letramentos multissemióticos, ou seja, a multiplicidade das práticas discursivas com as diversas semioses (Rojo, 2009).

Ao elencar esses pontos em um projeto de letramento, acredita-se que “a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (Rojo, 2009, p. 115). O argumento da autora indica que é por meio desses projetos que os estudantes podem ter acesso aos eventos de letramento presentes no contexto escolar. Ao serem inseridos nas práticas de letramento de maneira a pensar criticamente toda questão cultural e social enraizada nos discursos presentes nessas práticas, poderão se tornar protagonistas na busca pela transformação.

Com base nessas discussões sobre o ensino por meio de projetos de letramento, as quais englobam os aspectos críticos, sociais, culturais e semióticos da língua, propõe-se, na próxima seção, relatar e analisar um projeto de letramento, desenvolvido em uma escola municipal em parceria com o subprojeto “Letras-Português” do Pibid.

Percurso metodológico: processo de construção do projeto de letramento

Todo o projeto de letramento apresentado foi desenvolvido com base na perspectiva dos (Novos) Estudos do Letramento, previamente caracterizada, e foi realizado coletivamente pelas bolsistas, pela coordenadora e pela supervisora do subprojeto “Letras-Português” do Pibid da Universidade Regional de Blumenau do Vale do Itajaí em uma escola pública municipal situada na mesma região. O objetivo central do subprojeto foi a criação de projetos de letramento interdisciplinares, valorizando os multiletramentos, conforme propõem Rojo e Moura (2012), e práticas pedagógicas significativas dentro do contexto da comunidade escolar. Multiletramentos, na visão de Rojo e Moura (2012, p. 13), é um termo que abrange “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”.

O trabalho foi realizado com base em um levantamento voltado à caracterização do contexto escolar, dos estudantes e de suas necessidades. Nessa etapa, foram utilizadas as seguintes estratégias: *i)* observações participantes com o intuito de compreender o contexto escolar, conhecer a professora supervisora, os estudantes e o entorno da escola; *ii)* diário de campo, no qual foram descritas todas as etapas do projeto, desde a inserção na comunidade escolar até a finalização das atividades realizadas; *iii)* questionário com perguntas abertas e fechadas, visando conhecer os eventos de letramento, o acesso e a disponibilidade de recursos tecnológicos e de livros, em consonância com a perspectiva de Kalman (2003), bem como os assuntos de interesse dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa; e *iv)* uma proposta de produção de texto inicial, visando identificar o conhecimento linguístico e cultural prévio dos estudantes. A partir dessas informações, foi realizado um projeto de letramento, construído coletivamente e aberto a modificações de acordo com a avaliação processual da equipe e das anotações do diário de campo reflexivo. O detalhamento das atividades realizadas no projeto de letramento e a discussão dos resultados serão objeto da próxima seção.

Resultados e discussão: projeto “Que Brasil é esse?”

Com base nas observações realizadas nas aulas de Língua Portuguesa da turma do 8º ano, bem como por meio da aplicação do questionário, foi possível identificar a existência de uma diversidade cultural na turma, o que provavelmente é decorrente de os estudantes serem provenientes

de diversas regiões do País. Os resultados obtidos nessa etapa também indicaram temas de interesse dos alunos no que se refere à Língua Portuguesa e suas intersecções, conforme descrito no diário de campo:

Com base na análise dos questionários, percebi que a maioria dos estudantes gostam de ler desde gibis até romances, embora não tenham identificação com alguns aspectos da língua portuguesa, tais como o conteúdo gramatical. No entanto, tanto os questionários, como também as observações participantes, mostraram que eles gostariam de aprender 'teatro', 'poemas', 'textos de opinião', 'música', entre outros temas relacionados à cultura. A maioria possui parentes em outros estados, como Paraná, São Paulo e Bahia e pode-se perceber relações entre suas preferências culturais e a região do Brasil da qual eles são provenientes. (Diário de campo reflexivo).

Segundo essas observações e o instrumento utilizado para analisar os eventos de letramento aos quais os estudantes estão expostos, foi possível notar a importância de tentar compreender o contexto escolar. A análise deste "[...] proporciona oportunidades para inserir o trabalho escolar em uma atividade significativa, própria desse âmbito, permitindo mostrar, assim, a relação imbricada entre texto, contexto e prática letrada [...]" (Kleiman, 2000, p. 241).

Com base na constatação e por meio das observações da existência de uma grande diversidade cultural na sala de aula, optou-se por proporcionar aos estudantes a chance de escreverem sobre sua realidade local/global em uma proposta de produção inicial de um texto dissertativo sobre o tema "Que Brasil é esse?", nome dado ao projeto posteriormente. Essa produção permitiu um olhar reflexivo sobre os conhecimentos culturais dos estudantes e sobre os aspectos textuais de suas produções.

Ao analisar as produções iniciais dos estudantes, foram constatadas dificuldades na elaboração de um texto dissertativo, como a escrita do texto em tópicos e textos muito genéricos, sem aprofundamento das ideias, ou abordando somente o descobrimento do Brasil. Outros textos, no entanto, abordavam a cultura brasileira, geralmente exposta na mídia por meio do futebol e do carnaval e, em relação à culinária, traziam apenas exemplos como o arroz e o feijão. Alguns textos questionavam a realidade do País e davam dicas para se tornar um lugar melhor. Contudo, essas ideias não correspondiam à tipologia textual. Os estudantes também mostraram grandes dificuldades em relação à coesão e à coerência e apresentaram muitos erros ortográficos.

Diante das dificuldades encontradas nos textos, foi realizada uma exposição dialogada interdisciplinar sobre alguns aspectos culturais do Brasil. Essa discussão teve como ponto de partida a chegada dos diversos povos ao País e o que eles trouxeram para a cultura brasileira. Foram abordadas também as formas de opressão que alguns desses povos, vindos de outros países, sofreram por terem sido submetidos à escravidão, assim como dos povos já existentes no Brasil, a exemplo da população indígena, que teve que se submeter às ordens de quem, baseado no discurso eurocêntrico, tinha poder.

Segundo essa exposição dialogada, foram elencadas as heranças culturais que todos os povos deixaram no Brasil e como isso se manifesta na cultura brasileira atualmente. Os estudantes participaram trazendo seus conhecimentos culturais prévios e aqueles provenientes de outras regiões do País e relataram as especificidades culturais de onde vieram. Após essa exposição dialogada, foi possível fazer uma associação das práticas de letramento globais e locais e suas relações com determinados povos, como relatado no diário de campo:

Essa discussão sobre aspectos culturais aparentou ser interessante para os estudantes. Aqueles que eram mais tímidos e não participavam muito nas aulas, tiveram a oportunidade de relatar sobre algumas festas e comidas típicas dos lugares de onde eram provenientes. Percebi que a turma estava motivada a participar e a ouvir o que cada estudante tinha a dizer. (Diário de campo reflexivo).

Por meio dessa prática inicial, o professor pôde assumir o papel de agente do letramento (Kleiman, 2006), possibilitando que os estudantes participassem desse evento trazendo suas vozes e experiências, com base em uma perspectiva horizontal de ensino. Sobre isso, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 55) afirmam:

Esse novo modo de gerar conhecimento, além de descentralizar a ação e redimensionar a função do professor e do aluno, salienta habilidades, saberes e competências de todos os agentes envolvidos na ação de ensinar e aprender, geralmente apagadas pelo monopólio da docência, legitimado institucionalmente.

Após essa discussão sobre os aspectos culturais das diferentes regiões dos estudantes, foi apresentada à turma a ideia de trabalhar a cultura brasileira no projeto. O problema social, considerado o ponto de partida, foi a ampliação dos conhecimentos culturais brasileiros. Para isso, os estudantes foram divididos em cinco grupos, correspondendo às cinco regiões brasileiras, a fim de envolvê-los em práticas de letramento interdisciplinares e interculturais com vistas aos multiletramentos, como propõem Rojo e Moura (2012, p. 8):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...].

Interdisciplinaridade, neste projeto, consistiu na utilização de conhecimentos vindos de diversas disciplinas, como História, Geografia e Artes. Sobre o termo, Severo e Paula (2010, p. 28) afirmam que a interdisciplinaridade "supõe um diálogo e uma troca de conhecimentos, de análises, de métodos entre duas ou mais disciplinas".

O projeto de letramento teve como objetivos iniciais: *i*) ampliar o conhecimento cultural a respeito da diversidade presente no Brasil;

ii) promover situações voltadas à ampliação dos conhecimentos gramaticais e estilísticos dentro do contexto da diversidade cultural; *iii)* oportunizar a ampliação dos mecanismos linguístico-discursivos; e *iv)* aperfeiçoar o repertório de práticas discursivas. O produto final do projeto foi a encenação sobre os aspectos culturais do Brasil, abordando os ritmos, as vestimentas, a culinária e os costumes de cada região, fazendo com que os estudantes pudessem refletir sobre bens culturais ligados à pluralidade de culturas e línguas de dentro e fora da comunidade em que estão inseridos.

Os estudantes tinham quatro aulas de Língua Portuguesa durante a semana, sendo duas com as bolsistas do Pibid e duas com a professora supervisora, mas todas as aulas foram planejadas conjuntamente e realizadas de forma integrada. Isso se relaciona com o que Kleiman (2009, p. 9) destaca acerca dos projetos de letramento:

[...] a articulação do trabalho escolar em torno de projetos de letramento confere organicidade e unidade ao conjunto de atividades a serem realizadas durante o ano escolar, facilitando o trabalho colaborativo e em equipe do pessoal da escola. Com o projeto, é possível trabalhar letramentos, rever a relação entre educadores, crianças e comunidade; organizar o tempo e o espaço escolar, de modo a garantir que a construção de saberes sobre a escrita, que servirão a essas crianças ao longo de suas vidas, ocupe lugar central nas atividades curriculares e seja meta de todos os que trabalham na escola.

Os temas abordados no projeto de letramento foram: *i)* variações linguísticas no País e preconceito linguístico; *ii)* heranças históricas: culinária, costumes, festas e roupas de cada região do Brasil; *iii)* ritmos musicais presentes no País; *iv)* elaboração de música e videoclipe; *v)* roupas típicas de cada região; *vi)* diversidade da culinária brasileira; *vii)* heranças culturais das diferentes regiões do Brasil; e *viii)* diferenças culturais: a celebração da diversidade.

Durante todo o processo de implementação do projeto, procurou-se trazer um pouco da cultura do Brasil, por meio de recursos audiovisuais, textos e exposições dialogadas em que os estudantes pudessem ter espaço para mostrar seus conhecimentos e suas vivências sobre a cultura. Nesse sentido, foi possível contribuir para que eles se tornassem autores reflexivos sobre os acontecimentos de suas vidas, conforme propõe Geraldi (2015, p. 100):

[...] a herança cultural exige que cada sujeito – professor e alunos – se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido. Isto exige repensar o ensino como projeto, e para dar conta de um projeto não se pode esporadicamente conceder lugar ao acontecimento. O projeto como um todo tem de estar sempre voltado para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida.

Por meio das práticas e dos eventos de letramento presentes no projeto, os estudantes puderam aperfeiçoar seus conhecimentos sobre a cultura de nosso País. Na aula sobre variação linguística, por exemplo, foram

apresentadas notícias e reportagens de jornais de diversas regiões do Brasil. Por meio desses eventos de letramento, os estudantes puderam perceber os fatores causadores dessa variação, como idade, região geográfica, classe social e sexo (Bagno, 2007), e compreender que tais variações linguísticas são típicas da nossa cultura e devem ser respeitadas. Na aula sobre as heranças culturais, foram apresentadas, por meio de vídeos e imagens, manifestações culturais presentes em cada região do País e foi pedido que os estudantes relatassem suas experiências e memórias a elas relacionadas. Alguns participantes falaram de como é o carnaval na região Nordeste e compararam com a cultura local, onde não é tão comum comemorar esse feriado. Outros estudantes, por exemplo, também relataram aspectos culturais de uma festa típica alemã que acontece anualmente na região em que a escola está situada. Essas atividades estão em consonância com o que propõe Rojo (2009), ao ressaltar a importância do diálogo multicultural. A autora afirma que:

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (Rojo, 2009, p. 12).

Na aula seguinte, foram apresentados diversos gêneros musicais por meio de músicas, e os estudantes foram solicitados, em pequenos grupos, a identificar o gênero e o cantor. Essa atividade teve uma participação ativa e, por meio dela, foi possível verificar que eles tinham uma maior identificação com os estilos musicais de *rap* e *funk*. Após apresentar os ritmos musicais presentes no Brasil, foram trazidas duas músicas mais antigas de MPB (“Valsinha”, de Chico Buarque, e “Sonho de uma Flauta”, do Teatro Mágico) para que os estudantes acompanhassem na letra as rimas exibidas nessas canções. Essa prática trouxe um estranhamento por parte deles, pois alguns nunca tinham tido acesso a essas músicas e em razão da temática ser bem diferente das músicas que eles escutam.

Foi proposta, então, a atividade de elaboração de uma música dentro de qualquer ritmo, trazendo críticas sobre o Brasil. Nessa atividade, os estudantes tiveram preferência pelos gêneros musicais *rap* e *pop*. A próxima etapa do projeto foi a elaboração de um videoclipe dessas músicas para ser apresentado à comunidade escolar. Este teve como objetivo envolver os estudantes no trabalho com os letramentos semióticos (Rojo, 2009) e com as tecnologias digitais. Nessa etapa, alguns grupos demonstraram interesse de alterar a letra de suas músicas para outra temática. Essa sugestão foi aceita pelas bolsistas e pela professora supervisora, pois, assim, os estudantes poderiam mostrar um pouco de seu universo cultural, mesmo que isso significasse mudanças no planejamento do projeto de letramento. Essa ação de adequação está em consonância com o que propõe Oliveira (2008), ao destacar que tais projetos não precisam ser utilizados como uma receita do fazer pedagógico. Nessa direção, a autora evidencia que “[...] o trabalho com projetos apresenta-se como um apelo à experiência que tem

como ponto de partida a incerteza, o recurso à criatividade, delineando-se e criando corpo à medida que se coloca em ação” (Oliveira, 2008, p. 97). A perspectiva de Oliveira coaduna com a noção de planejamento flexível de Geraldi (2015). Segundo o autor:

[...] focalizado na aprendizagem, o ensino não pode ter um planejamento inflexível. Importa muito mais aprender a aprender do que aprender o já sabido e definido. O conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não deve ser o fim do percurso (Geradi, 2015, p. 100).

Esses vídeos foram apresentados para a turma e, à medida que eram exibidos, os colegas faziam sugestões do que poderia ser aprimorado, para posterior apresentação à comunidade escolar. O próximo assunto foi relacionado às roupas típicas de cada região. Tal tema foi abordado por meio de vídeos de apresentações de danças presentes em diferentes regiões do Brasil e, em seguida, foi feita uma discussão sobre as danças e as roupas típicas. Durante essa discussão, foram elencadas algumas características dos figurinos no quadro e foi proposto que cada grupo elaborasse o traje referente à região de seu grupo, em forma de cartaz.

O próximo tema trabalhado foi sobre a culinária brasileira, por meio da apresentação de alguns dos pratos típicos de cada região, mediante um pôster elaborado pelas bolsistas. Após apresentação e discussão dos pratos típicos, foi proposto que cada grupo pesquisasse e demonstrasse para a turma um dos pratos da região de seu grupo, conforme o seguinte relato:

Os grupos se engajaram efetivamente nessa proposta, além de produzirem um texto informativo com os principais pratos típicos de cada região, trouxeram para aula pratos como bolo de chocolate, tapioca, bolo de fubá e pão de queijo. (Diário de campo reflexivo).

Com base no diário reflexivo, percebe-se que, por meio dos projetos de letramento, os estudantes vivenciam o conhecimento. Isso está em consonância com o que propõem Marques e Kleiman (2019, p. 22), ao afirmarem que “a aprendizagem se dá vivencialmente, isto é, o modo situado: o que os alunos aprendem tem um relevante papel no conhecimento que querem construir.”.

A próxima etapa do projeto consistiu na produção coletiva de um texto dissertativo com base nos conhecimentos desenvolvidos nas aulas. Para a elaboração desse texto, foram retomados alguns aspectos do texto dissertativo, como a introdução, o desenvolvimento e o fechamento com a conclusão. Esse texto foi escrito com o propósito de elencar os conhecimentos culturais de cada região estudada e de ser apresentado para a comunidade escolar, em uma noite cultural, como parte do produto final do projeto.

A última aula do projeto “Que Brasil é esse?” consistiu no ensaio e na organização do produto final, que se constituiu em uma encenação, para a noite cultural, de aspectos culturais do Brasil, envolvendo bens culturais relacionados à multiculturalidade (Rojo, 2009), presentes tanto no contexto local quanto global. Nessa noite, ocorreu a socialização dos trabalhos dos estudantes, contando com a presença de pais e responsáveis, dos professores e da direção da escola. Essa socialização foi desenvolvida

por meio da leitura do texto dissertativo de cada região por um estudante de cada grupo e pela apresentação presencial de trajes típicos. As demais heranças culturais eram expostas à comunidade escolar pelas fotos dos trabalhos exibidas no telão, simultaneamente com a leitura do texto.

Ao final do projeto, percebeu-se que os objetivos foram alcançados e que os estudantes apresentaram uma visão de cultura mais crítica, que vai além do que é exposto pela mídia. Em relação aos usos sociais da escrita, o projeto cumpriu com o seu objetivo de “repensar o ensino da escrita a fim de que esta passe a fazer parte do mundo social do aluno” (Kleiman, 2012, p. 30), visto que os estudantes produziram textos orais e escritos que circularam pela escola.

Considerações finais

O projeto de letramento relatado teve como objetivo promover a ampliação do conhecimento relacionado à diversidade cultural brasileira no que se refere a aspectos como alimentação, costumes, vestimentas, tradições, danças e estilos musicais com base na perspectiva dos (Novos) Estudos do Letramento e com um enfoque na multiculturalidade. Os resultados do trabalho mostraram que esse objetivo foi atingido, uma vez que os estudantes puderam ampliar o conhecimento acerca das diferentes culturas presentes em cada região do Brasil de forma crítica e reflexiva.

A perspectiva adotada, pautada no planejamento de todas as atividades de forma dialógica, horizontal e com base no contexto histórico-cultural dos estudantes, foi muito importante para a promoção do engajamento nas atividades e para que eles pudessem ampliar suas aprendizagens do nível local para o global, conforme apontam os ensinamentos do Paulo Freire (1996). Além disso, também possibilitou que os estudantes conseguissem ampliar a capacidade de estranhamento do processo de naturalização de algumas expressões da cultura tidas como as únicas legítimas do ponto de vista dos discursos dominantes.

Destaca-se também que este trabalho desenvolvido em uma escola pública situada na região do Vale do Itajaí, em parceria com o subprojeto “Letras-Português” do Pibid da Furb, teve contribuições que vão além dos ganhos obtidos pelos estudantes. A experiência relatada colaborou para a formação em serviço dos docentes que já estão atuando na escola, uma vez que foi construída em parceria com eles, assim como para a formação inicial de novos professores do curso de Letras que dela participaram. Dessa forma, destaca-se a relevância de programas de formação como o Pibid para a qualificação da educação pública e de qualidade no Brasil, uma vez que por meio desses programas é possível ampliar o diálogo entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática. Para finalizar, o Pibid, por envolver os acadêmicos de licenciatura e os professores supervisores em eventos de letramento tanto na esfera escolar como na esfera acadêmica, por meio do compartilhamento das experiências em eventos e publicação de artigos científicos, possibilita a ampliação dos conhecimentos relacionados ao campo dos processos de letramentos entre os envolvidos.

Referências

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BALTAR, M. Letramentos e gêneros textuais midiático-escolares. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 177-190, jan./jun. 2010.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Local Literacies: reading and writing in one community. *Issues in Applied Linguistics*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 87-92, July 1998.
- BRANDÃO, L. C. L.; TINOCO, G. M. A. M. O lugar dos gêneros discursivos em projetos de letramento. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 1, p. 178-198, 1º sem. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4-5.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 mar. 2020.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 abr. 2010. Seção 1, p. 26-27. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf>. Acesso em 23 mar. 2020.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- CARVALHO, K. C. H. P.; RIBEIRO, S. C. R. Projeto de letramento: uma experiência de pesquisa no contexto PROFLETRAS. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 1120-1132, 2016.

- CORREIA, K. Projetos de letramento no ensino médio: novas perspectivas e desafios. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEE, J. P. Background to the 'New Literacy Studies'. In: GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1994. p. 49-70.
- GERALDI, J. W. *A aula como um acontecimento*. São Carlos: Pedro & Editores, 2015.
- GIROUX, H. Introdução. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 1-27.
- HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). *Situated literacies*. London: Routledge, 2000. p. 16-35.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, [S.l.], v. 11, p. 49-76, 1982.
- KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 9, n. 17, p. 37-66, enero/abr. 2003.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 223-243.
- KLEIMAN, A. B. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: PUC Minas, 2001. p. 84-101. Disponível em: <<http://www.proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva/sem2/palestras.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. B. Projetos de Letramento na Educação Infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

KLEIMAN, A. B. EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento. *EJA em Debate*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 23-38, nov. 2012.

MARQUES, I. B. A. S.; KLEIMAN, A. B. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. *Revista ComSertões*, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 16-34, nov. 2019.

MCLAREN, P. L. Culture or canon? critical pedagogy and the political of literacy. *Harvard Educational Review*, v. 58, n. 2, p. 213-234, 1988.

OLIVEIRA, M. S. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. (Org.) *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal: EDUFRN, 2008. p. 93-118.

OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, fev. 2010.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN, 2014.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SEVERO, C. G.; PAULA, A. C. *No mundo da linguagem: ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

SOUSA, A. C. G.; NORONHA, C. A. Curso de extensão: letramento em práticas interdisciplinares de ensino. *Revista Extensão & Sociedade*, Natal, v. 7, n. 1, p. 67-83, ago. 2017.

SOUZA, A. G.; OLIVEIRA, M. S. Os projetos de letramento como instrumentos de resignificação do tempo, do espaço e dos materiais escolares. *Revista do GELNE*, Natal, v. 19, p. 139-154, dez. 2017.

SOUZA, F. E. B. *O ensino de língua portuguesa e os projetos de letramento: uma proposta de atividades com foco na questão alimentar*

a partir do gênero anúncio de campanha comunitária. 2017. 77 f.
Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade
Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

STREET, B. V. Literacy events and literacy practices: theory and practice
in the New Literacy Studies. In: JONES, M. M.; JONES, K. *Multilingual
literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John
Benjamins, 2000.

Recebido em 25 de março de 2020.

Aprovado em 19 de abril de 2021.



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

Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência visual nas aulas de Língua Portuguesa

Paula Roberta Paschoal Boulitreau^{I,II}

José Batista de Barros^{III,IV}

Adriana Letícia Torres da Rosa^{V,VI}

Bárbara Cristina Oliveira Macedo^{VII,VIII}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4552>

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência pedagógica no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, no âmbito de uma escola pública de educação básica, inserida em uma universidade pública federal de Pernambuco, e envolve a temática da inclusão e da acessibilidade vinculada ao estudo do gênero do discurso entrevista. Seu quadro teórico abarca os pressupostos de Mantoan (2003) e Sasaki (2002) a respeito do horizonte da educação inclusiva e a perspectiva do estudo sociointeracional da linguagem com base em Voloschínov (2017), Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008). Buscamos desenvolver um olhar qualitativo sobre a experiência pedagógica realizada entre agosto e dezembro de 2018, cujo registro foi por observação participante em diários de campo, por 16 horas-aulas. A vivência está inserida no contexto do projeto de ensino/estágio da escola, visando apoiar a formação inicial docente no contexto da universidade, contemplando, em específico, o curso de licenciatura em Letras. Os resultados apontam que, por meio do projeto de ensino-aprendizagem desenvolvido, além de reconhecerem o funcionamento social e as características textuais da entrevista, ao entrevistarem uma pessoa com deficiência visual, os

^I Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <roberta.boulitreau@ufpe.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-7044-0712>>.

^{II} Mestra em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (UPE), Recife, Pernambuco, Brasil e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

^{III} Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <josebatista.40@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-1463-7929>>.

^{IV} Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Recife, Pernambuco, Brasil.

^V Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <adriana.trosa@ufpe.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9529-7251>>.

^{VI} Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

^{VII} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <barbaracristina.m@outlook.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9417-1622>>.

^{VIII} Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

estudantes compreenderam que a acessibilidade é um direito que precisa ser garantido à pessoa com deficiência, a fim de que esta possa viver com maior autonomia, participar com mais efetividade da vida social e exercer seus direitos como cidadã.

Palavras-chave: deficiência visual; educação inclusiva; entrevista; ensino de Língua Portuguesa.

Abstract

Inclusion and accessibility at school: understanding visual impairment in Portuguese Language classes

This work aims to report a pedagogical experience in the context of teaching and learning Portuguese language in a 6th-grade class in middle school, in a basic education public school, in a federal public university in Pernambuco. This deals with themes of inclusion and accessibility at school related to the study of the discourse gender 'interview'. Its theoretical framework encompasses assumptions by Mantoan (2003) and Sasaki (2002) regarding the horizon of inclusive education and Voloschínov (2017), Bakhtin (2003) and Marcuschi's (2008) perspective of socio-interactive study of language. The objective was to develop a qualitative look over our pedagogical experience carried through August and December 2018. Its record was made through participant observation in field diaries in the course of 16 hours of classes. The experience takes part in the context of the school's project of teaching/internship, aiming to support the initial teacher training in the context of the university, in particular, when it comes to the teaching degree course in Letters. Results show that, through the teaching-learning project, besides recognizing the social functioning and the textual characteristics of the interview, while interviewing a visually-impaired person, students understood that accessibility is a right people with disabilities need guaranteed so that they can have greater autonomy, participate more effectively in social life, and exercise their rights as citizens.

Keywords: inclusive education; interview; Portuguese language teaching; visual impairment.

Resumen

Inclusión y accesibilidad en la escuela: conociendo la discapacidad visual en las clases de portugués

El objetivo de este trabajo es presentar una descripción de la experiencia pedagógica en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua portuguesa de una clase de sexto grado de la escuela primaria,

dentro de las posibilidades de una escuela pública de educación básica, insertada en una universidad pública federal de Pernambuco, que trata el tema de inclusión y accesibilidad en la escuela vinculado al estudio del género del discurso de la entrevista. Su marco teórico abarca los conceptos o las teorías de Mantoan (2003) y Sasaki (2002) con respecto al horizonte de la educación inclusiva y la perspectiva del estudio sociointeraccional del lenguaje de Voloschínov (2017), Bakhtin (2003) y Marcuschi (2008). Buscamos desarrollar una mirada cualitativa a la experiencia pedagógica realizada por nosotros, autores, vivida entre agosto y diciembre de 2018, cuyo registro se hizo por observación participante, en diarios de campo, durante 16 horas de clases. La experiencia se inserta en el contexto del proyecto docente/pasantía escolar con el objetivo de apoyar la formación inicial del profesorado en el contexto de la universidad. Nuestro proyecto, en particular, incluyó el curso licenciatura en Letras. Los resultados muestran que, por medio del proyecto de enseñanza-aprendizaje desarrollado, además de reconocer el funcionamiento social y las características textuales de la entrevista, al entrevistar a una persona con discapacidad visual, los estudiantes entendieron que la accesibilidad es un derecho que debe garantizarse a la persona con discapacidad para que pueda vivir con mayor autonomía, participar más efectivamente en la vida social y ejercer sus derechos como ciudadanos.

Palabras clave: discapacidad visual; educación inclusiva; enseñanza del portugués; entrevista.

Abrindo o diálogo

Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência pedagógica no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de uma turma de 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de educação básica, inserida em uma universidade pública federal de Pernambuco, e envolve a temática da inclusão e da acessibilidade vinculada ao estudo do gênero do discurso entrevista.

O interesse pelo estudo nasceu de duas grandes demandas: a primeira se refere aos debates atuais sobre a necessidade de se abordar na escola o respeito à diversidade na perspectiva do exercício da cidadania no convívio com as diferenças; e a segunda está associada ao contexto específico da própria comunidade escolar à qual estamos vinculados como docentes e que se propõe a refletir, em suas formações continuadas, sobre a emergente necessidade de garantir a inclusão das pessoas com deficiência no corpo discente¹, o que tem mobilizado o engajamento de todos nessa empreitada ante os desafios pedagógicos vindouros.

Com base nessas demandas, três docentes da escola em questão e mais uma estagiária compuseram um grupo para tratar da problemática, além de desenvolver uma pesquisa que nos ajudasse a identificar os possíveis caminhos a serem trilhados. As análises são apresentadas neste trabalho.

¹ Atualmente a escola tem o acesso dos estudantes realizado por meio de seleção pública com provas de Língua Portuguesa e Matemática, na qual 50% das vagas são destinadas a estudantes provenientes de escolas públicas; entretanto, ainda não há vagas destinadas especificamente a pessoas com deficiência, algo que tem deixado a comunidade escolar inquieta.

É nessa ótica que o projeto político-pedagógico institucional da escola aponta como uma de suas metas consolidar a educação especial e inclusiva na realidade escolar. Todavia, consideramos que os desafios enfrentados pela formação docente para o atendimento à pessoa com deficiência, que resultem no desenvolvimento de práticas exitosas em sala de aula e articulem no currículo o trabalho com as competências de linguagem, associado à interação social, à formação cidadã e à formação humana, são significativos. Concebemos que existem lacunas deixadas pela formação docente inicial que precisam ser superadas não só pelo estudo contínuo por parte dos professores, mas também pelo esforço do desenvolvimento de projetos de experimentações pedagógicas inovadoras, por isso optamos pela realização de tal experiência com os estudantes do 6º ano.

Para além disso, vale ressaltar que a escola em questão também objetiva, em sua missão institucional, colaborar com o processo de formação inicial dos acadêmicos da graduação da referida universidade, servindo como campo privilegiado para o estágio, no qual possam ser realizadas vivências experimentais de ensino-aprendizagem. Para tanto, ao planejarmos o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa ao longo da escolarização, desenvolvemos de modo interdisciplinar o trato pedagógico de temáticas que emergem da realidade dos estudantes tanto da educação básica como da graduação.

O ano de 2018 foi o segundo em que a escola trabalhou especificamente com a realidade da reserva de 50% das suas vagas para estudantes que cursaram exclusivamente do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em escolas públicas, sendo as demais vagas para livre concorrência. Diante disso, acentuaram-se as discussões sobre a inclusão e, ainda mais, sobre as possíveis necessidades de avanço nesse processo. Assim, entre seus profissionais, surgiu a ampliação do debate sobre a pessoa com deficiência, por isso, realizamos um projeto pedagógico que relacionou o conteúdo programático da Língua Portuguesa (gênero do discurso entrevista) à temática da inclusão e da acessibilidade. O projeto visou refletir sobre a diversidade com base no estudo do gênero do discurso: na leitura, análise linguística e produção oral e escrita.

A fim de pôr em prática a referida ação, formou-se uma equipe de trabalho composta por: a docente de Língua Portuguesa e a estagiária de Letras que atuaram no 6º ano, turma em estudo; um docente vinculado ao núcleo de acessibilidade e inclusão da escola; e uma docente colaboradora – todos membros do Grupo de Pesquisa em Formação Docente e Experimentação Pedagógica da instituição de ensino utilizada como campo de pesquisa.

Desenvolvemos a experiência, pois vislumbramos que ela poderia, potencialmente, ampliar as possibilidades de reflexão sobre a acessibilidade e inclusão entre os estudantes da educação básica, os estudantes de graduação do curso de licenciatura em Letras, bem como a comunidade escolar como um todo.

Na metodologia deste relato, apontamos as linhas mestras de construção do próprio projeto para referenciar o objeto de análise que selecionamos

para este estudo: a realização da entrevista, por parte dos estudantes, com a pessoa com deficiência visual e os conhecimentos consolidados na interação de linguagem verbal situada contextualmente. Descrevemos, em diário de campo, o desenvolvimento do projeto, focados na rotina das práticas de ensino realizadas durante o período da experimentação pedagógica.

O quadro teórico deste estudo abrange a perspectiva inclusiva de educação, representada pelos pressupostos de Mantoan (2003) e Sasaki (2002) a respeito do horizonte do trabalho pedagógico no convívio com a diversidade, com o respeito mútuo, priorizando-se o ensino-aprendizagem-avaliação, com foco na pessoa e não na deficiência, por uma escola de fato inclusiva. Ainda, abarca a filosofia sociointerativa de linguagem de Volóschinov (2017), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Rojo (2009), para os quais a língua é uma forma de interação que se materializa com base no uso dos gêneros do discurso (textuais) em situações sociais concretas cujos interlocutores agem conforme orientações ideológicas coletivas.

Interação em Língua Portuguesa: um espaço para inclusão

Para se tratar da inclusão e acessibilidade na escola no contexto do ensino de língua materna, faz-se necessário apresentar o paradigma educacional da educação inclusiva que adotamos como estudiosos. No projeto político-pedagógico da instituição à qual estamos vinculados, defendemos que:

A educação inclusiva é um processo educacional inserido em uma proposta pedagógica que deva propiciar um conjunto de estratégias e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para subsidiar, complementar, suplementar e garantir a escolarização ao promover o desenvolvimento dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. (UFPE, 2016, p. 72).

Ao tratar das questões da deficiência visual em sala de aula com base no estudo do gênero entrevista, guiamo-nos pela perspectiva da educação como direito de todos e, como tal, comprometida com o atendimento de qualidade para todas as pessoas, considerando e valorizando a diversidade humana no que se refere às particularidades socioculturais, intelectuais, emocionais, físicas, linguísticas, entre tantas outras.

Do ponto de vista do marco legal brasileiro, essa perspectiva inclusiva educacional se ancora na Constituição Federal de 1988 para a qual todos têm direito à educação, ao passo que cabe ao Estado e à família a sua efetivação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), sob a influência da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), reforça o princípio do direito humano à educação como política de justiça social. Nessa lei, o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais tem capítulo específico que regulamenta que serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades dos sujeitos da educação especial deverão ser implementados diante da demanda. Por fim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), em seu capítulo 4,

reforça que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo a esta assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, de forma a se alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e suas habilidades intelectuais, sensoriais, físicas e sociais, segundo suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem.

Embora o marco legal brasileiro seja bastante avançado, na prática, a garantia de todos os direitos da pessoa com deficiência não está posta na mesma medida: várias barreiras informativas, atitudinais e arquitetônicas circundam as escolas da educação básica, inclusive a falta de preparo pedagógico e a ausência de recursos didáticos apropriados para se atender o estudante com deficiência. Mantoan (2003) atenta para premência de reconhecer e valorizar as diferenças no processo de abordagem do conteúdo acadêmico e científico no contexto escolar inclusivo. Para tal, o projeto educativo precisa investir na formação humana, em toda a sua dimensão; a comunidade escolar deve ser protagonista de atitudes de cooperação e solidariedade; e os professores devem estar em constante aperfeiçoamento das suas práticas a fim de que as escolas atendam às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, para além da educação especial. Para a estudiosa, escolas inclusivas são ambientes educativos que:

[...] ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (Mantoan, 2003, p. 35).

Por seu turno, Sasaki (2002) já apontava indícios daquilo que seria evidenciado pelo pensamento de Mantoan (2003) quando defendia a construção de um ambiente escolar inclusivo em que a acessibilidade seja algo naturalmente cotidiano, visto que a pessoa com deficiência goza de direitos cidadãos plenos. A inclusão é tomada como um processo bilateral em que a sociedade e as pessoas excluídas visam instaurar um processo de equiparação de oportunidades para todos. Nesse caminhar, a transformação social está presente na medida em que os seres humanos, suas práticas e suas condições de vida são reconfigurados na valorização do convívio com a diversidade.

As transformações no campo pedagógico, ao se incluir a pessoa com deficiência na escola, segundo os estudos de Hehir *et al.* (2016), evidenciam a promoção de melhorias nas práticas educativas que beneficiam todos os estudantes: gestores e professores desenvolvem habilidades para apoiar as necessidades individuais de cada aluno, não apenas daqueles com deficiência. Além disso, as escolas de fato inclusivas formam cidadãos menos preconceituosos e mais respeitosos em relação à diversidade.

Com essa visão, implementamos o projeto de ensino de Língua Portuguesa com o gênero do discurso entrevista, pautado na concepção de

linguagem de Volóschinov (2017), para quem o signo linguístico é social e ideológico, entendimento que põe em relação a percepção individual com a interação social. Aproximando-nos do campo pedagógico, partimos do pressuposto de que ensinar língua materna envolve inserir o estudante em práticas sociais de uso da escrita e da oralidade, conforme preconizam Marcuschi (2008) e Rojo (2009). A compreensão e a interpretação de textos escritos e orais, a produção textual e a análise linguística devem priorizar o estudo de interações situadas em contextos autênticos do uso da língua, nos quais a relação entre sujeitos sociais se realiza segundo os propósitos que envolvem cada esfera discursiva.

É nesse caminhar que o ensino de língua, por nós defendido, adere a visão do objeto numa perspectiva sociointerativa, como bem descreveu Volóchinov (2017): a mutabilidade das formas linguísticas está em realce e não o seu aspecto estável; a situação concreta de interação é o parâmetro para o entendimento da linguagem e não a abstração; o valor histórico da constituição linguística é basilar para se compreender o seu funcionamento; as formas do todo são preponderantes às formas dos elementos particulares; a palavra é plural nos seus sentidos. O ensino, nesses termos, considera o texto associado a um gênero do discurso como central para abordagem pedagógica em leitura, produção e análise linguística.

Assim, vislumbramos a abordagem da entrevista, um gênero do discurso no campo da captação de novas informações, bem como da formação de pontos de vista, como uma possibilidade de aliar a discussão ao tema da inclusão e da acessibilidade. Tal temática carece de debates mais ampliados e aprofundados no contexto da escola, que foi nosso campo de intervenção e investigação, sobretudo se considerarmos a necessidade de conectá-lo ao estudo da Língua Portuguesa em situação concreta de uso. Para tornar a experiência possível, a Teoria dos Gêneros do Discurso bakhtiniana foi de fundamental importância, porque parte do pressuposto de que a linguagem tem caráter socioideológico e que se realiza em gêneros:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua composição. (Bakhtin, 2003, p. 261).

Os tipos relativamente estáveis de enunciados (orais e escritos) são os gêneros que encontramos na nossa vida diária e que têm o papel fulcral na organização da interação humana. Estes possuem características típicas sinalizadas por seus propósitos sócio-históricos de usos, as quais refletem em conteúdos, composição e estilo esperados, sem, contudo, desconsiderar a flexibilidade da linguagem e a possibilidade de mudança conforme as condições da situação de comunicação em que se inserem.

Na vertente sociointerativa da linguagem, Volochínov (2017) destaca um percurso metodológico para o estudo do fenômeno:

1. Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
2. Formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
3. Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volochínov, 2017, p. 220).

Nessa esteira, aproximando-se do campo pedagógico, Marcuschi (2008) observa que o núcleo do trabalho com a língua parte do enunciado e de suas condições de elaboração para o entendimento e a produção de textos. Esse é um caminho para fazer com que o estudante perceba a função da língua no cotidiano e nos seus modos de agir e interagir e, assim, desenvolva competências discursivas e linguísticas funcionalmente adequadas.

Como bem observa o estudioso citado, ensinar/aprender língua com base em textos (falados e escritos) abre perspectivas para uma gama de potencialidades exploratórias no campo linguístico que envolvem aspectos como: elementos do desenvolvimento histórico da língua; funcionamento autêntico da língua; relações entre as variantes linguísticas; conexões fala-escrita; fonologia e fonética; questões morfológicas em diferentes níveis de complexidade; funcionamento das categorias gramaticais; organização e seleção lexical; processos semânticos, pragmáticos e estilísticos da língua; elementos de coesão e coerência, entre outros.

A educação linguística, em consonância com tal perspectiva, visa perceber as práticas sociais de usos da leitura, escrita e oralidade mediadas pelo gênero entrevista, considerando a temática da inclusão social, vislumbrando que a experiência pedagógica com a linguagem verbal pode aproximar o estudante de vivências linguísticas inseridas em culturas diversas, em que terá que construir sentidos ancorando-se em variadas semioses (verbais e não verbais) a fim de se inserir e intervir socialmente.

De acordo com Moita-Lopes e Rojo (2004), a escola precisa considerar:

Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais [...].

Os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente à escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design, etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...]. (Moita-Lopes; Rojo, 2004, p. 107).

Com a entrevista, é possível realçar tanto os letramentos das culturas locais quanto os letramentos valorizados universalmente com base na seleção dos textos que serão alvos de leitura e estudo. Além disso, há a possibilidade de explorar relações multissemióticas constitutivas do gênero associadas à fala, à escrita e à imagem: conexões e distanciamentos referentes ao modo de concepção, planejamento, realização e divulgação do texto. Ademais, todo o processo de entendimento e produção da entrevista posiciona o estudante como protagonista, agente crítico que reflete sobre as informações e age socialmente na construção de conteúdos a partir de pesquisas sobre temas caros a uma sociedade mais igualitária e democrática.

Assim, optamos por um projeto pedagógico que realça o estudo da entrevista midiática, gênero de variada e grande circulação, seja em TV, rádio, internet, jornais ou revistas, que se pauta no propósito da difusão do conhecimento e da formação da opinião pública sobre determinado tema eleito como de importância social. Desse projeto, para este relato, enfatizamos aspectos centrados na realização da própria entrevista – as questões dos estudantes e as respostas do entrevistado –, para refletirmos qualitativamente sobre o potencial dessa experiência para consolidação de conhecimentos transversais sobre inclusão e acessibilidade, possibilidade ofertada pelo gênero em evidência, baseada em uma escolha de conteúdo temático comprometida com os princípios da educação inclusiva.

O trabalho pedagógico com textos da esfera jornalística, nas aulas de Língua Portuguesa, é sempre motivo de grande valor para estudantes e professores. Ao se utilizar da carga de realidade, intrínseca a esse gênero discursivo, o evento se caracteriza por envolver e prender a atenção de entrevistado/entrevistador e plateia. Também se caracteriza por sua estruturação como dialogal, interativo e expositivo de uma experiência real de linguagem situada.

De acordo com Costa (2008), o gênero entrevista pode ser definido como:

Conversa/conversação entre pessoas em local combinado, para obtenção de esclarecimentos, opiniões, etc., como, por exemplo, numa entrevista de emprego.

No discurso jornalístico, pode ser definida como uma coleta de declarações, informações, opiniões tomadas por jornalista(s) para divulgação através de meios de comunicação (imprensa falada, escrita, televisiva, internética). Pode designar também uma matéria jornalística – chamada pingue-pongue – que é redigida em forma de pergunta-resposta. Trata-se de um discurso assimétrico em que os interlocutores têm papel diverso. O entrevistado tem conhecimento do assunto/tema e o poder da palavra, que deve ser limitado ao que é perguntado. O(s) entrevistador(es), por sua vez, organiza(m) as respostas do entrevistado sem debatê-las ou discuti-las como é de praxe numa conversa/conversação ou em certos tipos de debate. Isso não significa que a entrevista seja um evento discursivo dialógico em que só o entrevistado tenha papel fundamental na construção do todo enunciativo e o(s) entrevistador(es) seja(m) mero(s) “perguntador(es)”. Na verdade, os interlocutores constroem esse todo enunciativo em conjunto, geralmente oral, gravado em áudio e/ou vídeo, que depois pode aparecer publicado por escrito num jornal ou revista.

A entrevista, entre outros tipos, pode ser individual (dada a um só entrevistador) ou coletiva, quando concedida a um grupo de jornalistas de diferentes órgãos de comunicação. Trata-se, em qualquer caso, de um gênero formal de troca/busca de informações, em que o entrevistador deve estar seguro sobre o que vai perguntar a fim de obter informações relevantes. (Costa, 2008, p. 93).

Registrada na modalidade escrita ou oral, a entrevista é marcada pelo processo dialogal de interação entre entrevistado e entrevistador. Esse gênero, quando tomado como objeto de estudo pelo professor de Língua Portuguesa, exigirá dos estudantes o uso de competências linguísticas, dentre as quais: o questionamento, a argumentação, o recurso ao discurso de autoridade com variados propósitos e a transcrição de falas; tudo isso com vistas à coleta e divulgação de informações junto à comunidade.

Paralelo a tais exigências, os estudantes são desafiados a superar problemas de comunicação, ampliando suas habilidades comunicativas por meio de uma situação real de uso da língua/linguagem, o que contribui significativamente para o aumento do aprendizado de aspectos diversos da língua, sejam eles de origem semântica, fonética, fonológica ou sintática.

Diante dos apontamentos apresentados sobre o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, dos gêneros do discurso, considerando também as necessidades de aprendizagem da turma, em específico, bem como as indicações presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), elaboramos alguns objetivos para tratar pedagogicamente tais conhecimentos, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos do projeto de ensino-aprendizagem do gênero entrevista com tema transversal da inclusão

(continua)

Campo	Competências	Habilidades	Aspectos da inclusão
Leitura	Apreensão dos sentidos globais do texto	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar, em entrevistas, os principais temas/ subtemas abordados, as explicações dadas ou as teses defendidas em relação a esses subtemas. – Analisar posicionamentos defendidos e refutados nos textos e se posicionar ante eles. 	<ul style="list-style-type: none"> – Selecionar, ler e assistir a entrevistas que dialoguem com a temática da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, ressaltando posicionamentos de respeito à diversidade. – Reconhecer a educação na perspectiva da inclusão como um espaço para defesa dos direitos humanos.

Campo	Competências	Habilidades	Aspectos da inclusão
Oralidade e escrita	Planejamento e produção de entrevistas orais e escritas	<ul style="list-style-type: none"> – Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, por que aquele entrevistado etc.). – Levantar informações sobre o tema (pessoa com deficiência visual) e o entrevistado. – Preparar o roteiro de perguntas. – Entrevistar, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas. – Realizar processo de retextualização da fala para escrita, entrevista oral para entrevista impressa, a fim de publicar a produção em jornal mural da escola, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. Eventualmente: eliminação de marcas de oralidade, palavras, expressões ou ideias repetidas; reformulação de frases truncadas; substituição de léxico para adequação ao contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisar sobre a deficiência visual: as pessoas e suas formas de exercer a cidadania. – Divulgar, junto à comunidade escolar, sua produção textual a fim de ampliar o entendimento do público sobre a acessibilidade e a inclusão da pessoa com deficiência como um compromisso de <i>todos</i> numa sociedade democrática.

(conclusão)

Campo	Competências	Habilidades	Aspectos da inclusão
Oralidade e escrita	Construção composicional	– Analisar e utilizar as formas de composição do gênero entrevista: apresentação e contextualização do tema e entrevistado; estrutura pergunta e resposta; recurso a pronomes interrogativos; exploração do discurso direto; uso da pontuação para marcar expressões da oralidade; formatação do <i>design</i> visual do texto.	

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. MEC (2017).

Com essas escolhas curriculares, a temática da educação especial e inclusiva aliada ao estudo do gênero entrevista, tentamos consolidar um caminho para que a escola, por sua função social, seja um lugar privilegiado de construção de uma sociedade inclusiva que combata atitudes preconceituosas e discriminatórias e crie oportunidades educativas para todas as pessoas.

Afinal, lidar com a entrevista é uma possibilidade que os envolvidos no processo têm de olhar para as pessoas que apresentam diferentes condições de vida a partir das suas peculiaridades (limitações, mas também potencialidades). Ou seja, com base no ensino-aprendizagem da língua em seu contexto de uso, professores, estagiários e estudantes podem lidar com as diferenças de modo positivo, desenvolvendo habilidades e competências necessárias à formação humana.

Participar de um processo inclusivo, pensando sobre a pessoa com deficiência e aprofundando as discussões sobre os cegos, gera empatia e alteridade porque solicita dos estudantes a criação de condições intra e interpessoais para que se estabeleça o respeito às diferenças.

Percurso metodológico

Este trabalho enfoca um olhar de natureza qualitativa sobre a experiência pedagógica vivenciada com uma turma de 6º ano do ensino fundamental, durante o período de agosto a dezembro de 2018. Nesse recorte, computamos o registro de observação de 16 horas-aulas, mais

especificamente daquelas voltadas para o estudo do gênero entrevista. Isso porque não buscamos quantificar os dados coletados, mas sim descrever uma realidade com base na observação dos atores sociais, suscitando reflexões sobre as possibilidades de intervenção pedagógica a partir de um relato de experiência no qual os estudantes foram convidados a analisar suas aprendizagens e ações, bem como o reflexo delas em suas práticas sociais, considerando a realidade na qual estão inseridos (Gil, 2008).

A escolha pelo relato nos permitiu o compartilhamento da experiência de uma intervenção pedagógica exitosa no campo da inclusão e da acessibilidade, cujo foco foi exercitar a empatia e a alteridade. Para tanto, metodologicamente, buscamos contribuir com a discussão, a troca e a proposição de ideias no âmbito da prática pedagógica ao descrever o acontecido na escola.

A escola em questão é de educação básica e possui 14 turmas, sendo duas de cada série (A e B), cada uma com aproximadamente 30 estudantes, distribuídas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª a 3ª série do ensino médio. O ingresso, em geral, acontece no 6º ano, por meio da realização de seleção composta por avaliações de Língua Portuguesa, Matemática e Redação. Desde 2017, 50% das vagas ofertadas são preferencialmente destinadas a estudantes que cursaram os anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas.

Para além disso, a escola está inserida no contexto universitário, por isso se propõe a ser um campo privilegiado de estágio para os acadêmicos da instituição e se pauta no princípio da indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão. Portanto, seus docentes contribuem também para o processo de formação inicial dos licenciados, desenvolvem projetos e pesquisas de modo integrado e articulado, o que de acordo com Farias, Soares e Farias (2010) possibilita uma formação acadêmica mais consistente.

Por isso, nosso estudo tem como base epistemológica a etnometodologia que, segundo Coulon (1995), é uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa, voltada para os estudos de cunho qualitativo, com foco na compreensão da realidade social, uma vez que busca captar *in loco* as peculiaridades do fenômeno investigado. Ou seja, não observamos questões postas e estanques, mas a realidade em constante transformação.

Diante do aporte epistemológico, os atores sociais envolvidos foram: os 30 estudantes do 6º ano, a docente responsável pelo componente de Língua Portuguesa na turma, os dois professores colaboradores na estruturação do projeto de inclusão e da referida pesquisa, bem como a estagiária de Letras em formação na época. Todos atuaram e planejaram de modo participativo e colaborativo durante o desenvolvimento do projeto. Ao final, a equipe de professores e a estagiária avaliaram o processo, a fim de refletirem sobre a prática de ensino-aprendizagem para ressignificá-la, tendo como produto este relato de experiência.

Na ocasião, existiam duas turmas de 6º ano estudando o gênero entrevista, tendo como tema transversal os aspectos gerais da inclusão em função das questões trazidas pelo processo de seleção recém vivenciado por eles diante do contexto da reserva de vagas. Entretanto, sendo elas

diferentes, uma dessas turmas, no desenvolvimento dos estudos, apontou a necessidade de aprofundar a discussão com base na perspectiva do avanço para as questões da acessibilidade. Por isso, foi selecionada para o desenvolvimento do projeto de inclusão e acessibilidade.

Foram realizados 11 encontros, totalizando 16 horas-aulas, todos registrados em diário de campo por meio de observação participante. O diário de campo teve natureza descritiva e reflexiva, buscando captar os detalhes possíveis: comportamentos, ideias, reflexões, debates, ambiente sociocultural etc. (Fajer; Araújo; Waismann, 2016), e foi registrado por dois pesquisadores em processo de observação participante que, de acordo com Marconi e Lakatos (2011), é uma técnica que permite a inserção do pesquisador no grupo observado para possibilitar a realidade social que o rodeia.

O projeto foi sistematizado e procedeu às seguintes etapas: *i)* encontros para estudos; *ii)* afinilamento dos estudos e convite à pessoa com deficiência; *iii)* distribuição dos estudantes em grupos de trabalho e estruturação da entrevista; *iv)* entrevista; *v)* transcrição de entrevista; *vi)* confecção de mural; e *vii)* debate e análise final. Todos os momentos foram mediados pela docente, bem como pela estagiária em formação, e registrados pelos pesquisadores, mantendo a tríade ensino-pesquisa-extensão.

O tempo foi organizado conforme apresenta o Quadro 2:

Quadro 2 – Estruturação do projeto por carga horária de aula

(continua)

Carga horária destinada	Etapas	Descrição
5 horas/aula	Encontros para estudos	A introdução do diálogo ao gênero entrevista com base em textos sobre a temática inclusão, considerando como ponto de partida a questão mais ampla do conceito e a questão da reserva de vagas, esteve presente. Aos poucos surgiu o interesse por inclusão e acessibilidade e foram implementados em duas aulas textos sobre pessoas com deficiência. Atividades de estudo sobre o gênero, com sugestões de leitura e questões de análise, também foram indicadas para os estudantes realizarem extraclasse.
2 horas/aula	Afinilamento dos estudos e convite à pessoa com deficiência	Nesse momento, aprofundou-se em deficiência visual e decidiu-se pela entrevista com um sujeito que tivesse tal característica. Os estudantes foram solicitados a escrever, individualmente, cinco perguntas no caderno sem saber detalhes sobre o entrevistado. O convite foi realizado pela equipe do projeto a um professor colaborador da própria universidade.

Carga horária destinada	Etapa	Descrição
2 horas/aula	Distribuição dos estudantes em grupos de trabalho e estruturação da entrevista	<p>Posteriormente em sala, foi entregue uma notícia em que continham informações básicas sobre a vida do entrevistado. Foi solicitado que fizessem essa leitura e a partir dela reescrevessem as perguntas elaboradas individualmente e caso necessário acrescentassem outras.</p> <p>Na sequência, os estudantes foram divididos em oito grupos com quatro pessoas cada. Em cada grupo, compartilharam-se as perguntas já elaboradas individualmente (por ordem de prioridade) a serem questionadas. Cada um dos oito grupos levou suas perguntas para o grande grupo, a fim de destacar ao menos uma delas por grupo a ser questionada ao entrevistado. As perguntas a se realizarem no dia da entrevista foram organizadas numa sequência coerente (temas e subtemas articulados). Cada grupo, assim, ficou de fazer ao menos uma questão ao entrevistado.</p>
2 horas/aula	Entrevista	<p>Foi convidado um professor, licenciado em Música. O percussionista ficou cego aos 28 anos, durante o curso universitário em função de um descolamento de retina.</p> <p>Foi realizada a entrevista com o professor na própria sala de aula da turma. Cada equipe teve a oportunidade de fazer sua pergunta, que foi autorizada para gravação pelo entrevistado.</p> <p>Finalizada a rodada de perguntas dos grupos, houve um momento de livre questionamento dos estudantes para o entrevistado.</p> <p>Dois estudantes voluntários fotografaram o evento com a autorização de todos os presentes.</p>
1 hora/aula	Transcrição de entrevista	<p>Na aula subsequente, os estudantes fizeram um trabalho de transcrição do texto oral para o escrito, realizando as adequações sociolinguísticas necessárias para publicação impressa e divulgação da produção coletiva em painel para conhecimento da comunidade escolar com mediação da docente e da estagiária.</p>

(conclusão)

Carga horária destinada	Etapa	Descrição
1 hora/aula	Confecção de mural	Os estudantes receberam materiais, como imagens fotográficas da entrevista, e foram estimulados a escreverem as respostas da entrevista de forma ampliada. Eles elaboraram um mural que ficou exposto para comunidade escolar, onde puderam compartilhar um pouco do que viveram em sala.
2 horas/aula	Debate e análise final	Por fim, analisamos de modo crítico e reflexivo os achados, debatendo coletivamente sobre os desafios e as condições de vida de sujeitos com deficiência visual como o entrevistado.

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. MEC (2017).

Feitos os procedimentos apresentados, a equipe responsável pela idealização do projeto se reuniu para analisar o conteúdo presente nos instrumentos utilizados para coleta de dados (diários de campo), estando o enfoque voltado ao processo de produção textual, quando os estudantes entrevistaram a pessoa com deficiência convidada. Na ocasião, as questões elaboradas pelos estudantes e respondidas pelo interlocutor foram transcritas no diário.

Nesse sentido, reforçamos que a entrevista foi realizada com a pessoa cega, já nossos achados/registros foram obtidos via diário de campo, em que registramos a dinâmica de entrevistas feitas pelos estudantes da turma a tal pessoa.

A análise dos estudantes sobre o teor da entrevista ocorreu para que eles pudessem refletir sobre os aspectos da inclusão e da acessibilidade. O que foi registrado pelos pesquisadores.

Fizemos análises de duas ordens: *i)* sobre o teor da entrevista da pessoa cega diante dos estudantes a partir dos registros em diários de campo; e *ii)* o teor das reflexões feitas pelos estudantes com base na entrevista que eles fizeram com a pessoa cega.

Diante dos dados coletados por esse instrumento, utilizamos a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2010), que consiste em uma descrição sistemática do conteúdo captado a partir das comunicações, considerando a respectiva interpretação do pesquisador. Sendo assim, objetiva a análise das relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores. Associada a tal técnica, a interpretação dos discursos também utilizou o olhar da perspectiva inclusiva de educação, realçando especialmente quanto à educação linguística o valor da abordagem sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de língua materna.

Resultados e discussão

Ao longo da interação que se estabeleceu, professores, estudantes e entrevistado refletiram sobre vários aspectos que envolvem a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Isso ocorreu por meio da realização das perguntas em uma entrevista estruturada pelo coletivo da turma.

Surgiram diversas questões que visaram conhecer a história de vida do sujeito, os medos, as angústias, as dificuldades, as superações etc. Analisaremos alguns aspectos que circundam o processo de acolhimento da pessoa cega e as identidades, muitas vezes preconceituosas, que se constroem em relação a ela, na indagação apresentada a seguir:

(01)

6º ano – Qual foi a sua maior dificuldade após perder a visão?

R – A maior dificuldade que eu tive foi por causa das questões históricas, por conta das ideias que se criaram sobre pessoas com deficiência, por exemplo: “as pessoas com deficiência não sabem o que fazem”, “o deficiente é inválido, ele não serve para nada”. Se você tiver uma família com condições razoáveis, você ainda pode ter uma vida um pouco melhor, mas se sua família vivesse em condições precárias, você teria que ir para um internato ou pedir dinheiro na feira ou tocar algum instrumento para ganhar alguma coisa... geralmente, as pessoas com deficiência visual desenvolviam uma grande habilidade para tocar instrumentos. Por isso, em 2010, quando eu perdi a visão, a imagem que veio em minha cabeça é que eu ficaria inválido, até porque o meu médico mandou eu parar de estudar e focar no tratamento, demorou três anos para eu perceber que não era inválido.

A resposta do entrevistado permitiu aos estudantes consolidarem as discussões iniciais de sala de aula ao realizarmos leituras sobre as pessoas com deficiência em comunidade e quando abordamos sobre o preconceito e a discriminação aos quais estão sujeitas no seu cotidiano, passando pela ideia equivocada de que são “inválidas, não servem para nada”. Essa visão equivocada da pessoa com deficiência visual, cega, ainda se presentifica em questões íntimas que dizem respeito à aceitação e adaptação da família a novas realidades quando um ente se apresenta com deficiência:

(02)

6º ano – Você já sofreu algum tipo de discriminação?

R – O tempo todo! Sem dúvida. Até em casa minha mãe não aceita o fato de eu ter perdido a visão. Ela não aceita muito isso, inclusive ela diz pra mim isso. Isso é uma barreira entre nós.

Como apontou o convidado, há estereótipos históricos que contribuem para construção social da imagem da pessoa cega como inábil à participação social efetiva, e tal imagem pode se constituir como uma barreira psicológica ao deficiente e a sua família. A pessoa cega precisará lutar para se autorreconhecer como ser humano capaz e pelos seus direitos de cidadã.

Na perspectiva da sociedade democrática e inclusiva, a acessibilidade garante a autonomia para a participação social: em dignas condições, as pessoas com deficiências podem estudar, trabalhar, viajar, socializar, entre tantas outras coisas. A educação inclusiva, nesse caminhar, proporciona a desmitificação dos estereótipos, pois as pessoas, com ou sem deficiência, como lembra Mantoan (2003), na perspectiva da formação humana, são ensinadas a valorizar a diferença na convivência cooperativa e solidária. Nesse sentido, o acesso à informação é primordial para se compreender e lidar com a realidade:

(03)

6º ano – Várias pessoas nessa sala usam óculos, podemos dizer que são todas deficientes visuais?

R – Teoricamente todas teriam alguma deficiência visual já que usam óculos. Mas legalmente, para ser considerada deficiente visual, a pessoa precisa ter uma limitação grande que não tem como ser corrigida por óculos ou perda total da visão; ou seja, ter baixa visão ou ser cega. Nos documentos oficiais encontramos a definição das condições para se dizer que alguém é deficiente, eles se amparam nos estudos médicos, científicos, sobre o sistema visual.

Identificando-se a deficiência e as suas singularidades, é possível entender e respeitar o lugar do outro na sociedade, bem como perceber e traçar caminhos para minimizar os impactos negativos decorrentes da deficiência, a fim de garantir a acessibilidade de todos. Uma das maiores barreiras encontradas pelas pessoas com deficiência, conforme relatado pelo entrevistado, é a atitudinal, decorrente de estereótipos, preconceitos e desinformação das pessoas. Nesse sentido, a escola desempenha um grande papel de informar, conscientizar e transformar mentes e ações acerca do tema para garantia dos direitos plenos de todos os cidadãos. Como bem observa Sasaki (2002), uma escola inclusiva tem a acessibilidade em toda a sua dimensão (atitudinal, arquitetônica, procedimental, pedagógica etc.) como naturalmente cotidiana num processo de equiparação de oportunidades para todos, em toda a sua diversidade.

No momento de entrevista, foi possível também ponderar com os estudantes sobre as matérias que envolvem o despreparo de instituições sociais para atender com dignidade as pessoas com deficiência. Contudo, por outro lado, contemplou-se o esforço de alguns agentes sociais que investem na garantia dos direitos humanos nas diversas esferas sociais, como é o caso da universidade:

(04)

6º ano – Ao tornar-se deficiente visual, você recebeu apoio da universidade? Como você se sentiu ao receber esse apoio?

R – Ou naquele momento o não apoio. A gente não pode ficar só no conto de fadas, pois logo que eu perdi a visão, para ser bem sincero, eu não recebi apoio da universidade, o que é previsto em lei. Existe um parágrafo que fala que o aluno que tem uma necessidade com relação a questões de saúde, precisa receber assistência estudantil, mas eu não tive nenhum tipo de acesso. Mas eu sabia que tinha? Não, eu não

sabia que existia esse suporte, mas também ninguém me informou. Mas naquela época tinham os coordenadores dos cursos para orientar os alunos [...] eu não fui orientado e passei três anos sem estudar. Só depois disso que eu conheci alguns professores aqui no Centro de Educação que puderam me dar esse suporte, [...]. Hoje o aluno com deficiência tem o suporte específico do Nace² na Universidade.

As palavras do entrevistado evidenciam a previsão legal da educação inclusiva e mostram que, no momento em que ficou cego, ele não tinha ainda compreendido a dimensão de seus direitos. A Constituição Federal e a LDB, para citar, destacam o princípio do direito humano à educação como política de justiça social. Contudo, as pessoas e as instituições nem sempre colocam em prática essa política: a falta de recursos materiais e humanos, as barreiras arquitetônicas e atitudinais e a ausência de informações legais, pedagógicas ou relacionais evidenciam o desrespeito à lei quando o assunto é a inclusão da pessoa com deficiência.

Todavia, embora ainda haja muito a se avançar, há uma mudança de paradigma que vem sendo abarcada pelas instituições sociais, visto que a luta da comunidade organizada para garantia dos seus direitos cresce, bem como as pesquisas na área da educação inclusiva se ampliam, levando a sociedade a se esclarecer e mudar de atitude. Universidades e escolas, por exemplo, vêm ampliando a oferta de um atendimento especializado para pessoa com deficiência, oferecendo salas de recursos multifuncionais, formando professores, debatendo a temática com todos os atores da comunidade, trabalhando com adaptações arquitetônicas, embora, como se observa no discurso do entrevistado, ainda haja muito a se avançar para se consolidar a política da inclusão.

Finalmente, várias curiosidades dos estudantes também foram elucidadas sobre o universo das pessoas cegas: quais os diferentes tipos de deficiência visual; o que é o Braile; como se consegue um cão guia; se os outros sentidos da pessoa cega se aguçam pela ausência da visão; como é andar por uma cidade cheia de barreiras arquitetônicas; como se dá a dinâmica da família: pai (cego) e esposa e filho pequeno (não cegos); entre outros questionamentos. Por meio do trabalho pedagógico com o gênero entrevista, o professor convidado relatou à classe os conceitos científicos sobre a deficiência visual; as dificuldades cotidianas; o preconceito que sofria e ainda sofre; a sua forma de se perceber e perceber o outro; a sua readaptação para a realização de coisas que lhe eram bem simples antes de ficar cego; as experiências engraçadas que já lhe aconteceram; e o mais importante: a cegueira não o impediu de trabalhar, estudar, relacionar-se com as pessoas a sua volta e muito menos de ser feliz.

Dessa forma, os estudantes compreenderam que a acessibilidade é um direito que precisa ser garantido à pessoa com deficiência para que ela possa viver com maior autonomia, participar com mais efetividade da vida social e exercer seus direitos como cidadã. Além disso, perceberam o papel de cada um como agente de transformação social na medida em que identificaram concretamente na relação com o entrevistado que preconceitos e discriminações são barreiras que devem ser vencidas com o apoio de todos.

² Núcleo de Acessibilidade.

No tocante ao conteúdo e aos objetivos curriculares de Língua Portuguesa na escola, os estudantes verificaram que o gênero entrevista é uma excelente forma de interação social que possibilita a ampliação de conhecimentos por meio de pesquisas que envolvem a preparação de questões que visem à obtenção de mais informações sobre temas de interesse da comunidade. Exercitaram empiricamente a seleção de entrevistado para o tema em discussão; elaboraram um roteiro de questões pertinentes a serem usadas na interação; valeram-se da oralidade em práticas formais de comunicação com estrutura dialogal em que o respeito aos turnos de fala se fez presente; compreenderam técnicas de transcrição do oral para a escrita; como também divulgaram as informações obtidas junto à escola em painel. Na avaliação geral do grupo, observamos que os alunos atingiram os critérios elencados para o estudo do gênero do discurso, considerando a fase pedagógica em que se encontram.

Considerações finais

Com este estudo participativo experienciado no seio da escola de educação básica, percebemos o quão é importante que o ensino de Língua Portuguesa seja desenvolvido a partir de um gênero do discurso, visando à interação do aluno com a comunidade, de modo que o professor dê direcionamento e autonomia ao estudante para a produção textual, para que seja possível não somente desenvolver as habilidades linguísticas – coesão, coerência, norma culta –, mas construir conhecimentos sobre uma temática relevante na sociedade atual.

Por meio dessa vivência procedimental e analítica, constatamos, como grupo de pesquisa, que dentro do contexto escolar é factível inserir os estudantes nas práticas sociais interativas autênticas de uso da linguagem verbal, contribuindo para a formação de um cidadão que esteja apto a se posicionar nas diversas esferas da sociedade com base na apropriação de conhecimentos qualificados na perspectiva dos direitos humanos que reverberem em atuação com compromisso social para transformação de suas realidades. E, para que a temática da inclusão seja abordada no contexto escolar, é necessário que o professor se posicione como pesquisador, disposto a dialogar com o cotidiano dos alunos e aprender com eles.

Nesse caminhar, percebemos que, para se consolidar um currículo comprometido com a inclusão, é relevante estabelecer relação com pessoas com deficiência, para entender seus potenciais e suas dificuldades e limitações e, assim, incluí-las em nosso meio, tratando-as com o devido respeito. A experiência pedagógica em relato sugere que os estudantes articularam significativamente as leituras e as pesquisas para aporte do planejamento e da realização da entrevista com a experiência singularmente contextualizada na situação dialógica e histórica de interação sociodiscursiva da qual foram protagonistas.

Verificamos, ademais, que o projeto pedagógico proposto sinaliza agregar valores e aprendizagem a todos os sujeitos envolvidos: professora, estagiária e demais docentes da equipe de pesquisa, bem como estudantes do ensino fundamental e convidado entrevistado; atendendo ao objetivo da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão universitários, além de contemplar as dimensões da formação humana nas perspectivas do aprender os conhecimentos formais, mas também lidar com os aspectos socioemocionais.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 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. 27833.
- 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). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Inep, [2017].
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis. RJ: vozes, 1995.
- FAJER, R. F.; ARAÚJO, M. P.; WAISMANN, M. Importância do diário de campo nas pesquisas qualitativas com metodologia de história oral. In: SEMANA CIENTÍFICA UNILASALLE, 12., 2016, Canoas. *Anais... Canoas: Centro Universitário La Salle*, 2016. p. 1-6. Disponível em: <<https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2016/article/download/358/299>>. Acesso em: 10 maio 2021.
- FARIAS, M. C. M.; SOARES, L. R.; FARIAS, M. M. Ensino, pesquisa e extensão: histórico, abordagem, conceitos e considerações. *Revista Em Extensão*, Uberlândia, v. 9, n. 1, out. 2010.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEHIR, T. et al. *Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo: Instituto Alana, 2016.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2004. p.14-56.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, ES: Unesco, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Projeto Político-Pedagógico Institucional do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (PPPI)*. Recife: UFPE, 2016. v. 2. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39038/0/PP+CAp+março+2020.pdf/cb5990b2-55ed-41df-b35a-9913c738bd47>>. Acesso em: 10 maio 2021.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em 30 de julho de 2020.

Aprovado em 9 de fevereiro de 2021.



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

O estudo do meio como opção metodológica na formação inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista*

Núria Hanglei Cacete^{I,II}

Fabíola Alice dos Anjos Durães^{III,IV}

Cleberon Henrique de Moura^{V,VI}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4474>

Resumo

Este relato de experiência trata de um estudo do meio realizado nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista, desenvolvido em uma disciplina ministrada para licenciandos/as em Geografia da Universidade de São Paulo (USP). Descrevemos e analisamos as etapas de realização do trabalho, avaliando sua importância para a formação docente e construindo um referencial que contribua para o desenvolvimento de experiências em outros níveis de ensino. As atividades foram ancoradas no referencial teórico e metodológico do estudo do meio e no protagonismo estudantil. A experiência foi realizada em 2018, suas etapas foram acompanhadas por um projeto de observação participante e documentação, e os resultados dos procedimentos didáticos adotados, os depoimentos de estudantes e a avaliação da proposta foram analisados. O desenvolvimento do projeto possibilitou aos/às estudantes uma aprendizagem significativa por meio da liberdade na elaboração de projetos; da metodologia ativa com produções autorais; de discussões de temas contemporâneos e produção de recursos e

* Parte deste artigo foi publicada nos *Anais do XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe): Fazeres-saberes pedagógicos: Diálogos, insurgências e políticas*, Rio de Janeiro, 2020.

^I Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <nuriah@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-7064-8553>>.

^{II} Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <fabiola.duraes@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-9949-5079>>.

^{IV} Bacharela e Licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^V Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <cleberon.moura@usp.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-6627-9487>>.

^{VI} Graduando em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

materiais didáticos baseados em novas mídias – elementos que evidenciam o potencial pedagógico da prática apresentada.

Palavras-chave: ensino de Geografia; estudo do meio; formação de professores.

Abstract

The milieu analysis as a methodological option for the initial training of Geography teachers: an experience report compiled in the historic cities of Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista

This experience report is about a study carried out in the historic cities of Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista, developed in a class taught at the University of São Paulo (USP) for undergraduates Geography teachers-to-be. The stages in the development of this work are described and analyzed, assessing its importance for teacher training and constructing a reference that contributes to the development of other experiences at different levels of education. Activities are supported by the theoretical and methodological framework of the milieu analysis and the student leadership. The experience was carried in 2018, its stages were followed by a project of participant observation and production; the results of the chosen teaching procedures, testimonials from students and evaluation of the proposal were analyzed. The development of this project allowed students to apprehend a meaningful knowledge aided by a freedom to elaborate projects; by the use of an active methodology with authorial productions; by discussions of contemporary themes and by the production of resources and teaching materials based on new media - which highlight the pedagogical potential of the practice presented.

Keywords: Geography teaching; milieu analysis; teacher training.

Resumen

El estudio del medio como una opción metodológica en la formación inicial de profesores de Geografía: un informe de experiencia en las ciudades históricas del Valle del Río Paraíba do Sul Paulista

Este relato de experiencia hace referencia a una práctica de estudio del medio ambiente realizada en las ciudades históricas del Valle del Río Paraíba do Sul Paulista desarrollada en una disciplina que se imparte en la Universidad de São Paulo (USP) para estudiantes del curso de formación de profesores de Geografía. Buscamos describir y analizar las etapas de la realización del estudio del medio ambiente, valorando su importancia para la formación docente y proporcionando la construcción de un referente que

pueda contribuir al desarrollo de otras experiencias en diferentes niveles educativos. Las actividades están basadas en el marco teórico y metodológico del estudio del medio y en el protagonismo estudiantil. Nos acercamos a la experiencia realizada en el 2018 en que todas las etapas –desde el pre hasta el post campo– fueron acompañadas por un proyecto de observación participante y producción de documentación sistemática. Analizamos los resultados de los procedimientos de enseñanza adoptados, testimonios de los estudiantes y evaluación de la propuesta. El desarrollo de ese proyecto permitió a los/as estudiantes un aprendizaje significativo propiciado por la libertad en la elaboración de los proyectos; por el uso de una metodología activa con producciones autorales; discusiones sobre temas contemporáneos y la producción de recursos y materiales didácticos basados en los nuevos medios – elementos que resaltan el potencial pedagógico de la práctica presentada.

Palabras clave: enseñanza de Geografía; estudio del medio; formación de profesores.

Introdução

A crítica sobre a atuação técnica e instrumental do/a professor/a como produtor/a de práticas convencionais, sobretudo aquelas voltadas para uma concepção do conhecimento como passível de transmissão, é uma temática bastante discutida na formação inicial e continuada de professores/as. A ideia de professor/a como mediador/a, produtor/a de conhecimentos e autor/a de sua ação educativa pressupõe o questionamento e a reflexão sobre sua prática e o contexto em que esta se insere na perspectiva da construção de uma atuação autônoma e responsável. A formação inicial de professores/as cumpre papel importante nesse processo, sobretudo no sentido de trabalhar com metodologias que exercitem a reflexão, a análise e a interpretação crítica do mundo.

Parece claro que às inovações introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores. Todavia, tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógicos-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também ganhar elementos conceituais para apropriação crítica da realidade. [...] Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela. (Zemelman, 1994 *apud* Libâneo, 1998, p. 86).

Gatti (2012) apresenta um levantamento sobre as contribuições de estudos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Rbep),

entre 1998 e 2011, em relação à formação de professores/as. No artigo, a autora destaca que esses estudos enfatizam a necessidade de transformação nas práticas de formação docente, levando em consideração “novas formas de sociabilidade e trabalho” do século 21. A autora aponta vários aspectos. Aqui, evidenciamos dois deles:

[...] pesquisas e estudos sinalizam fortemente que as estruturas formativas de professores no Brasil são arcaicas e superadas e necessitam de sofrer mudanças radicais em função dos movimentos no social emergentes no século 21;

[...] é preciso considerar a mudança nas características socioculturais dos que buscam as licenciaturas, gerando ações institucionais que permitam favorecimentos formativos a esses estudantes e apoios aos formadores de professores [...]. (Gatti, 2012, p. 438).

Assim, é importante, nos cursos de formação de professores/as, pensar os conteúdos como instrumentos para desvendar e compreender a realidade contemporânea. Na medida em que os conteúdos deixam de ser um fim em si e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem elementos para que os/as estudantes construam uma visão articulada, organizada e crítica do mundo. Para Wachowicz (1991) e Libâneo (1998), não é propriamente o conteúdo de cada disciplina escolar que deve ser apreendido, mas a realidade mesma como prática social. Assim, do ponto de vista do ensino, é necessário desenvolver um método que possibilite a apropriação da realidade em sua totalidade.

Mas o que se entende por *estudo do meio*? Como afirma Pontuschka (2008), a origem de atividades didáticas semelhantes ao estudo do meio remonta às escolas anarquistas, nos anos de 1900, com ascensão da prática na década de 1960, proibição durante o Ato Institucional nº 5 (AI-5) na Ditadura Militar e retomada na década de 1980. Assim, a definição desse conceito apresenta modificações de acordo com o momento na história da educação brasileira e a depender da prática realizada pelas escolas.

Acompanhando a discussão sobre estudo do meio nos trabalhos científicos publicados nos últimos dez anos,¹ é possível notar um número crescente de publicações nesse período, que, basicamente, apresentam relações com o ensino de Geografia de forma imediata (Fernandes, 2012; Oliveira, 2014; Fernandes; Fávero Sobrinho, 2016; Louzada; Frota Filho, 2017; Marafon; Martins; Teófilo, 2018; Silva, 2018) ou via interdisciplinaridade (Pontuschka; Lutfi, 2014; Lambert; Fernandes, 2016; Mercado, 2017; Ferretti, 2019; Campelo Junior *et al.*, 2020; Pimentel, 2020), evidenciando a relevância e atualidade dessa metodologia de ensino.

O trabalho relatado no presente artigo utiliza a definição de estudo do meio elaborada por Nídia Nacib Pontuschka, professora, pesquisadora e grande referência teórica e prática (Cacete, 2020), que deixou um legado importante de trabalhos sobre a temática no Brasil (Pontuschka, 1984, 2006, 2008; Pontuschka *et al.*; 1992; Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009; Lopes; Pontuschka, 2009; Pontuschka; Lutfi, 2014).

As abordagens sobre estudo do meio apontadas por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) asseveram como princípios a pesquisa, a

¹ Baseada em pesquisa realizada nas bases de dados Google Acadêmico e Portal de Periódicos Capes mediante a equação de busca “estudo do meio”.

dialogicidade e a interdisciplinaridade, destacando-o como um método privilegiado de investigação do espaço geográfico e de sua história na perspectiva de apreensão da totalidade social de uma área estudada, permitindo a fusão entre teoria e prática, bem como do ensino e da pesquisa. Além disso, trata-se de uma metodologia ativa, resultando em uma prática que estimula a autonomia e o protagonismo dos/as envolvidos/as como produtores/as de conhecimentos e não meros/as receptores/as ou reprodutores/as de um saber externo a eles/as.

Resumidamente, o estudo do meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar e ativo que tem como objetivo propiciar a educadores/as e educandos/as um:

[...] contato direto com determinada realidade [...] que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e produzir novos conhecimentos. (Lopes; Pontuschka, 2009, p. 174).

Por ser interdisciplinar, o estudo do meio alia pesquisadores/as e professores/as de várias áreas do conhecimento. Entretanto, os trabalhos que envolvem a interação entre os diversos campos do conhecimento, sobretudo na educação básica, não se constituem tarefa fácil, dada a falta de interlocução entre os docentes das diferentes disciplinas e a tradição de trabalhos individuais e solitários, caracterizando um excessivo especialismo. Nesse sentido, é cada vez mais necessário criar e implementar metodologias educacionais que facilitem a construção de ambientes de diálogo e de processos de aprendizagem mais efetivos e significativos.

Comumente, o estudo do meio tem sido abordado em sua potencialidade na educação básica; entretanto, para que o/a professor/a possa realizá-lo, é preciso que ele/a mesmo/a tenha vivenciado essa experiência de forma significativa.

Os/As alunos/as do curso de Geografia da Universidade de São Paulo (USP) experimentam vários trabalhos de campo nas diversas disciplinas que compõem esse curso de graduação. Entretanto, o trabalho de campo não pode ser confundido com o estudo do meio, embora faça parte dele. Os/As estudantes se surpreendem e se entusiasmam com a perspectiva de um “campo” em uma disciplina como Metodologia do Ensino de Geografia, ministrada na Faculdade de Educação da USP. Em geral, são alunos/as que estão finalizando o curso e realizando parte significativa do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório nessa disciplina, tornando o contato mais orgânico, portanto, com a escola básica. O fato de ser uma disciplina realizada ao final do curso é um ponto importante, pois possibilita que os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação sejam melhor articulados com a observação da realidade *in loco*, potencializando, então, a relação entre teoria e prática.

Quando abordamos o estudo do meio como metodologia do ensino de Geografia, o primeiro questionamento diz respeito às dificuldades que envolvem a realização desse trabalho na escola básica, o que, de fato, deve

ser levado em conta. Ocorre que o processo de desenvolvimento do estudo do meio, que envolve um trabalho de pré-campo, campo propriamente dito e pós-campo, vivenciado pelos/as estudantes, acaba por produzir a certeza de sua importância e a motivação para o enfrentamento das dificuldades para sua execução. Além disso, no Estágio Curricular Supervisionado, que envolve regência, há muitas experiências de estudo do meio realizadas pelos/as estudantes regentes na escola básica.

Ao final da disciplina, é possível notar que os/as estudantes ficam satisfeitos/as com a forma como as atividades foram conduzidas, principalmente por se tratar de um "trabalho de campo" diferenciado para a formação, ao estimular a construção de novos conhecimentos e de um olhar geográfico integrado sobre a realidade. Assim, essa experiência permite que os/as futuros/as professores/as tenham acesso a reflexões, práticas e ferramentas importantes para o ensino contemporâneo de Geografia, pois, ao propiciar um contato com a realidade de forma integral, não fragmentada, a construção do raciocínio geográfico é impulsionada.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência que envolve a realização do estudo do meio no Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista, a fim de trazer argumentos que evidenciem a importância dessa metodologia para a formação inicial de professores/as de Geografia.

Para a construção dos dados, realizamos um processo de documentação sistemática de todas as etapas do estudo do meio, realizado em 2018, lançando mão da metodologia de pesquisa qualitativa em que nos posicionamos como observadores participantes, assumindo o nosso papel e as nossas intenções para com os/as estudantes (Creswell, 2007).

O relato está organizado nas seguintes seções: *i*) o contexto em que foi desenvolvido o estudo do meio; *ii*) os objetivos da proposta; *iii*) os conteúdos programáticos priorizados no desenvolvimento do trabalho; *iv*) os procedimentos didáticos adotados ao longo do processo de execução; *v*) os resultados e a avaliação da aplicação do método; em seguida, as considerações finais, em que avaliamos a importância deste trabalho para a formação de futuros/as professores/as de Geografia.

Do contexto de desenvolvimento do trabalho

As disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia I e II do curso de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) ofertadas aos/as estudantes de Geografia têm abordado, inicialmente, o contexto em que se desenvolvem as metodologias do ensino, ou seja, as concepções de educação escolar (Barroso, 2007; Nóvoa, 2000), do papel do/a professor/a e as concepções de currículo (Apple, 1997; Moreira, 2000). Na sequência, discutimos os sentidos do ensino de Geografia e sua epistemologia na perspectiva da construção de significados. Partimos do pressuposto que o fazer docente no ensino superior, o modo de ensinar, tem papel mais determinante no processo de formação profissional do/a professor/a do que o conteúdo que é ensinado, de forma que o ato de

ensinar é mais significativo do que o ensino de estratégias de como ensinar determinados conteúdos (Wachowicz, 1991). Assim, as aulas se baseiam nesse pressuposto, priorizando metodologias que produzam vivências e aprendizados significativos à futura docência.

Essa dinâmica fundada na leitura, análise, interpretação e discussão de textos e no estabelecimento de analogias com vídeos, filmes e textos literários, sempre acompanhados de uma escrita autoral, busca exercitar a interação entre o diálogo e a escuta na perspectiva de que os/as alunos/as se reconheçam como sujeitos históricos e sociais, que produzem cultura/conhecimento, e que sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem.

No segundo semestre, direcionamos as discussões para o estudo do meio como uma potente metodologia do ensino de Geografia. Sobre o estudo do meio no Vale do Paraíba do Rio Sul Paulista, é importante destacar que é um trabalho desenvolvido na disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia II desde 2004, sendo, desde então, aprimorado, ampliado, aprofundado a cada edição, gerando importantes reflexões acerca das práticas pedagógicas no âmbito do ensino de Geografia.

Nos últimos anos, os/as estudantes que participaram dessa experiência têm insistido no registro dessa prática. Assim, em 2016, criamos um grupo na rede social *Facebook* (*Facebook*, 2021), em que os/as estudantes compartilham os resultados de seus trabalhos, que se traduzem pela produção de vídeo/documentário, exposição fotográfica, *folder*, *blog*, folheto educativo, roteiro de campo, história em quadrinhos etc.

Apoiados na vivência com a disciplina em 2017 e visando a uma documentação sistemática tanto dos produtos quanto de todo o processo desse estudo do meio, alguns/algumas estudantes elaboraram um projeto que foi contemplado no edital 2018/2019 do Programa Unificado de Bolsas da Universidade de São Paulo (PUB-USP). O projeto *Potencial pedagógico da metodologia estudo do meio: design instrucional e registro audiovisual* incluía o acompanhamento e o registro do trabalho realizado em 2018.

Nesse ano, tivemos duas turmas de Metodologia do Ensino de Geografia II e participaram do estudo do meio 60 licenciados/as. Acompanhados/as pela professora formadora, pelos/as estudantes responsáveis pelo desenvolvimento do projeto e pela estagiária do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), a atividade teve a duração de um semestre.

O estudo do meio apresenta alguns princípios e etapas em sua formulação, como metodologia do ensino e aprendizado; no entanto, consideramos ser possível e desejável que adaptações sejam feitas em função das condições existentes para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, adequamos o projeto considerando a perspectiva disciplinar, optando por desenvolvê-lo como um exercício de reflexão e prática do ensino de Geografia em uma abordagem integrada para além das divisões habitualmente presentes na Geografia Acadêmica e na Geografia Escolar (Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Agrária, Geografia Urbana etc.) mediante o estudo de uma área previamente escolhida.

Dos objetivos da proposta de estudo do meio realizada na disciplina

O objetivo central da proposta é proporcionar aos/às licenciandos/as em Geografia a vivência das etapas fundamentais para a realização de um estudo do meio. A intenção é que o exemplo de experiência vivenciada na disciplina possibilite ao/à estudante se enxergar como um/a professor/a habilitado/a a desenvolver essa prática com alunos/as da escola básica, destacando que se trata de uma prática que pode ser aplicada em qualquer nível de ensino.

As atividades que compõem a metodologia buscam exercitar a autonomia de interpretação do mundo por meio da observação orientada por um/a professor/a formador/a, da investigação e da produção coletiva de novos conhecimentos pelos/as estudantes participantes, possibilitando a construção de um estatuto de maioria intelectual para a profissão docente.

Esse objetivo geral se desdobra em objetivos específicos que buscam qualificar a formação docente na condução de processos de ensino e aprendizagem, como:

- compreender o estudo do meio em sua historicidade, captando o movimento de mudanças em suas formulações desde o início do século 20;
- desenvolver a capacidade de observação e a elaboração de visões integradas de aspectos habitualmente tratados de modo separado no ensino da Geografia, propiciando a construção de uma perspectiva crítica e totalizante do mundo;
- desenvolver, por meio do processo investigativo, a curiosidade epistemológica como fundamento da produção de novos conhecimentos;
- produzir reflexão individual e coletiva em diálogo com a paisagem, o lugar e seus/suas frequentadores/as e a relação que estes mantêm com outros espaços/lugares, desenvolvendo um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver;
- coletar dados e informações sobre o lugar e compartilhar os diferentes olhares e subjetividades presentes nas impressões pessoais, produzindo novos sentidos e compreensões;
- romper as fronteiras dos territórios institucionalizados de aprendizagem (sala de aula/escola/universidade), ampliando-os;
- exercitar a criatividade na produção de documentos, materiais e recursos didáticos baseados nos registros, utilizando diversas linguagens e novas mídias (recursos da internet, softwares, produção de fotografias, vídeos, jogos etc.); e
- sistematizar dados e informações levantados e divulgar os resultados para o coletivo de forma não convencional.

Dos conteúdos curriculares priorizados

- Estudo do meio: concepções em diferentes contextos históricos. Com apoio em Pontuschka (2008) e nos contextos históricos, analisamos as transformações pelas quais essa atividade passou, desde o momento em que foi introduzida no Brasil, no início do século 20. Apresentamos e discutimos o contexto social e econômico de seu surgimento desde a fundação das primeiras escolas livres independentes do Estado – escolas anarquistas –, passando pelo movimento escolanovista, pela prática nas escolas experimentais e de aplicação, por sua proscrição durante o Regime Militar, explicitando as diferentes abordagens e práticas do estudo do meio até os dias atuais.
- A contribuição da pesquisa na formação de professores/as, tomando por base a produção científica sobre o assunto (Demo, 1996; Zeichner, 1998) e a contribuição dos processos investigativos, como atitude cotidiana, para o processo de compreensão da realidade social, favorecendo a prática crítico-reflexiva, a elaboração própria, o aprender a pensar, bem como o papel do professor na promoção da mudança de atitude perante o conhecimento, visto como provisório e em permanente (re)construção.
- Levantamento de fontes, produção bibliográfica e experiências desenvolvidas (artigos, dissertações, teses etc.) sobre o estudo do meio nos diferentes níveis de ensino, destacando sua contribuição como metodologia de ensino em diversas áreas do conhecimento. Abordamos especialmente sua contribuição no âmbito do ensino de Geografia, sobretudo considerando que ensinar Geografia se baseia na compreensão da espacialidade do fenômeno, na análise das particularidades dos lugares e de sua ressignificação nas práticas sociais *in loco* e nas relações estabelecidas com outros espaços e lugares. Destacamos que a apreensão da realidade por meio da análise espacial das diversas temporalidades expressas na paisagem constitui importante tarefa da Geografia.
- A perspectiva geográfica pela abordagem integrada dos aspectos físicos, humanos, ambientais, históricos, culturais, econômicos e políticos por meio da análise da paisagem e das fontes orais locais. Com suporte na literatura (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009), analisamos estudos de caso por meio da metodologia do estudo do meio para compreender a complexidade do real na perspectiva totalizadora da leitura de mundo baseada nos fundamentos da Geografia e do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas escalas de análise, isto é, como partes de um todo indissociável, propiciando o desenvolvimento de formas de raciocínio geográfico.

- Apresentação e discussão de documentários,² analisando as complexas relações que compõem a herança econômica, política e cultural brasileira, desde o contexto histórico do primeiro período da produção cafeeira no País, no início do século 19, com mão de obra escravizada nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista (Areias, Silveiras, São José do Barreiro e Bananal).
- Com base em referenciais teóricos (Candau, 2008; Rodrigues; Abramowicz, 2013), discutimos o caráter multi/intercultural da sociedade brasileira e a importância da educação na promoção de estudos socioculturais para o reconhecimento do outro e dos mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação de gênero, étnica, racial e cultural, visando problematizar o modo como temos concebido até hoje nossas práticas educativas e sociais.

Dos procedimentos didáticos adotados

O trabalho foi desenvolvido ao longo de 15 aulas, em encontros semanais com os/as estudantes, e foi regido pela professora formadora e por uma estagiária do PAE da USP. Os procedimentos didáticos foram constituídos por três etapas: pré-campo, campo e pós-campo. Essa sequência compõe a base das orientações didáticas que preveem, inicialmente, um trabalho coletivo (com participação de todos/as os/as alunos/as) e, posteriormente, um trabalho realizado em grupos.

A área escolhida – cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista – se justifica pela sua importância na formação econômico-social brasileira e pela nossa experiência de trabalho desenvolvida na região há algum tempo. Uma das primeiras áreas de produção cafeeira, com mão de obra escravizada, o Vale do Rio Paraíba constitui um referencial importante para a compreensão do processo de expansão econômica do território brasileiro. Sua importância se traduz, ainda, pelas marcas presentes na paisagem de um período no qual a história de exclusão, de desigualdades sociais, de discriminação e subtração da cidadania, se reflete ainda no século 21 (Bastos, 2016).

A análise desse espaço, sobretudo das chamadas “cidades mortas” (Lobato, [1991]), atualmente denominadas “cidades históricas”, sua formação, suas relações econômicas, suas crises e problemas atuais, fornecem importantes subsídios para o entendimento do processo de reorganização socioespacial em curso na região. As marcas expressas na paisagem de construções oitocentistas pouco preservadas, muitas em processo de deterioração, demonstram um descaso com a preservação da memória cultural e do patrimônio arquitetônico, e as formas de degradação ambiental decorrentes do modo inadequado de plantação de café têm sido pouco estudadas. Essa situação tem produzido o apagamento e o silenciamento de um processo histórico que moldou condutas e definiu hierarquias sociais e raciais que perduram e estão ainda muito arraigadas em nosso País.

² Trabalhamos com alguns documentários produzidos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), resultantes do projeto denominado *Terra Paulista*. Os documentários analisados foram: *Cidades não morrem, História não é só passado e Histórias com aroma de café*, lançados em 2004. Analisamos também o vídeo *Histórias da história de São Paulo – O café no Vale do Paraíba*, produzido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp TV) e lançado em 2012.

Das etapas do estudo do meio

Pré-campo

O pré-campo é o momento em que se organizam as formas de condução do trabalho. Para a realização dessa etapa, dedicamos seis aulas, que foram realizadas no laboratório de informática. Primeiramente, discutimos com o coletivo da classe sobre o estudo do meio como metodologia de ensino que busca desenvolver habilidades voltadas para a análise da paisagem entendida como resultante de múltiplas determinações – históricas, sociais, culturais, naturais – e, portanto, como possibilidade de abordagens integradas no ensino e aprendizagem de Geografia na educação básica. A etapa do pré-campo envolve os seguintes momentos:

- definição e organização dos grupos de trabalho;
- reconhecimento do espaço a ser investigado mediante o levantamento de fontes históricas como arquivos, fotografias, memórias, literatura, vídeos etc.;
- discussão em rodas de conversa intra e intergrupos sobre o material levantado;
- definição de recortes temáticos que busquem investigar a realidade segundo os pontos de interesse dos grupos;
- elaboração de projeto de investigação com definição de problemática, objetivos, justificativa, levantamento de hipóteses e procedimentos metodológicos;
- elaboração de roteiro de entrevista (a depender da proposta do projeto);
- apresentação, para o coletivo da sala de aula, dos recortes temáticos dos grupos de trabalho, trocas e sugestões para a abordagem dos temas;
- organização de cronograma a ser seguido – roteiro, percurso e caderno de campo com identificação das tarefas individuais e coletivas dos grupos; e
- definição das formas e formatos de apresentação dos resultados do estudo do meio, ficando a critério de cada grupo o processo de criação, produção, apresentação e disponibilização dos materiais e recursos didáticos produzidos.

Campo

O trabalho de campo foi realizado em uma imersão de dois dias nas cidades mencionadas. O campo é uma etapa fundamental do estudo do meio, pois se trata de um momento privilegiado do enfrentamento entre a teoria sobre a realidade pesquisada e a realidade mesma, ainda que imediata, e envolve os seguintes procedimentos:

- Exercício da observação e reflexão: o estudo do meio começa já no ônibus (algo previsto e mencionado no próprio roteiro de campo entregue a cada estudante). Durante o trajeto, a observação dirigida pela docente formadora permite desenvolver a capacidade de estabelecer relações e fazer comparações, buscando a apreensão das diversas temporalidades expressas na paisagem por meio dos testemunhos de ambientes preservados ou degradados, bem como de construções e edificações, o que gera uma reflexão sobre as possíveis relações que eles mantêm com outros espaços/lugares. No trajeto pela Rodovia Presidente Dutra (BR-116) e, posteriormente, pela Rodovia dos Tropeiros (SP-068), a docente estimula a observação e o estabelecimento de relações entre as formas de ocupação, uso do solo e as características singulares do meio físico do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista e entorno.
- Nas visitas monitoradas às fazendas localizadas na Rodovia dos Tropeiros (Pau D'Alho, Coqueiros e Três Barras), a professora destaca a importância de se identificar as formas preservadas e/ou modificadas das construções e as mudanças de seus usos e funções, captando os sentidos material, simbólico e funcional da memória cultural e do patrimônio arquitetônico da região.
- Ao percorrer a pé as cidades, a docente enfatiza e orienta sobre a importância do registro do que está sendo observado por meio de fotografias, vídeos, caderno de anotações etc., como forma de apreender as cidades como documentos de acumulação de tempos sociais e históricos. A professora provoca o debate para que os/a licenciandos/as enxerguem que esses tempos são apreendidos por meio da observação de elementos da paisagem como monumentos, características do meio físico, traçado das ruas, prédios, praças, igrejas, construções bem conservadas ou degradadas. Como a realidade em sua totalidade não é apenas aquilo que vemos ou percebemos de concreto ou testemunho da paisagem, a fim de ampliar o repertório de fontes de dados, a docente estimula também a realização de consultas a fontes orais por meio de conversas informais com moradores/as e guias dos locais visitados. Além disso, de acordo com os projetos investigativos, os grupos realizam entrevistas e conversas formais com personagens sociais portadores de diferentes relações temporais com o lugar, captando a dimensão do vivido, a memória cultural, o cotidiano etc.
- Ao final de cada dia, é fundamental o momento de roda de conversa, quando os grupos reapresentam seus projetos de pesquisa, compartilhando dados, informações e os diferentes olhares e subjetividades presentes nas impressões pessoais e coletivas adquiridas durante o trabalho de campo, produzindo novos sentidos e compreensões.

Pós-campo

De volta à sala de aula, na universidade, é o momento de sistematização e organização do material obtido, de manifestar as impressões e sensações, de pensar coletivamente o que revelam os registros, estabelecer relações, identificar os impasses e as contradições na perspectiva de construção de um novo olhar sobre a história e a geografia da área estudada, agora enriquecidas pelas várias experiências e pelos novos conhecimentos adquiridos no campo. Assim, o pós-campo é desenvolvido da seguinte maneira:

- primeiramente, é realizada uma roda de conversa geral com os/as participantes para que manifestem suas impressões e sensações mais significativas que afloraram, sendo feita uma primeira avaliação acerca do estudo do meio realizado, ressaltando o que foi mais importante, as dificuldades enfrentadas pelos grupos, as reflexões sobre os projetos de pesquisa, as discussões sobre adaptações de planejamento, a busca de soluções, as trocas de experiências, materiais e dados etc.;
- são reservadas três aulas para a realização da análise do material coletado na pesquisa de campo pelos grupos de trabalho, buscando identificar o que revelam os registros, estabelecendo os nexos, os significados, as contradições e as histórias dos lugares visitados, a fim de definir a melhor forma de apresentação dos resultados. Neste momento, a professora formadora e a estagiária interferem o mínimo possível, deixando os grupos livres para planejar, discutir, dividir tarefas. Nesta etapa, os grupos estão mais entrosados e vão exercendo e compreendendo a importância da autonomia e do protagonismo estudantil para a finalização da proposta;
- por fim, temos a apresentação dos trabalhos autorais dos grupos, com a coletivização e a disponibilização do material reunido.

Dos resultados e da avaliação da aplicação da proposta

No estudo do meio realizado em 2018, os/as 60 participantes formaram um total de 11 grupos de trabalho, cada um com três a seis pessoas. Os/As alunos/as tiveram autonomia para formarem os grupos por afinidade. A seguir, apresentamos os recortes temáticos tratados nos projetos investigativos, que, ao final do processo, se concretizaram na forma de produtos criativos como exposições fotográficas, vídeos/documentários, folhetos educativos, roteiros didáticos, jogos etc..³

³ Os trabalhos autorizados pelos/as estudantes foram hospedados na Plataforma Ensino de Geografia (FEUSP, [c2021]).

- Turismo e memória: a memória da escravidão no turismo das "cidades mortas" vale-paraibanas;
- Turismo histórico e geográfico na cidade de Bananal;

- Os espaços de lazer da população jovem nas cidades históricas do Vale do Paraíba;
- Questões ambientais no Vale do Paraíba: a relação da população com os rios das cidades históricas;
- Escravidão, degradação ambiental e crise econômica no vale do café: uma abordagem histórico-geográfica a partir da paisagem;
- A espetacularização do período escravocrata e o turismo pedagógico no Vale do Paraíba;
- A presença de afrodescendentes nas “cidades mortas” do Vale do Paraíba;
- Metamorfoses na morfologia de Bananal: estética, arquitetura e paisagem;
- A patrimonialização histórica e a dinâmica da expansão urbana;
- Cidades mortas e cemitérios: uma leitura da formação socioespacial do Vale do Paraíba a partir da necrópole.

Com base na análise de alguns itens, fica evidente que a experiência propicia o exercício de uma leitura crítica da realidade observada na área estudada. Notam-se, também, recortes de pesquisa que são afins às ciências sociais, como os recortes ambiental, racial e geracional, destacando que a autonomia para a escolha das investigações consiste em uma atitude que vai ao encontro do que Gatti (2012) afirma que a formação docente precisa levar em consideração as características socioculturais dos/as licenciandos/as, bem como atuar de modo alinhado com os movimentos sociais emergentes no século 21.

Durante a exposição dos trabalhos, os nexos vão sendo feitos, e a realidade vai se revelando de forma mais articulada e organizada e, ao mesmo tempo, percebida como parte de um contexto histórico mais amplo, como parte da história do País. A vivência desse estudo do meio tem revelado que o contato direto com a materialidade, expressa nas formas espaciais da história escravocrata do País, causa um grande incômodo emocional que conduz a um intenso processo introspectivo, seguido de uma reflexão crítica sobre a dimensão política e econômica do fato, que o evidencia como fenômeno social característico da história do País.

Isso ocorre porque esse estudo do meio aborda a história e a geografia do Brasil como marcadas por conflitos, apagamentos e silenciamentos dos povos indígenas e negros, revelando uma parte substancial das identidades nacionais e denunciando formas de opressão. Entender, refletir e discutir sobre o que aconteceu nessas cidades é compreender e repensar não só o passado como também as relações de poder que continuam sendo reproduzidas no Brasil, o que leva a um processo de ressignificação necessário para a promoção de uma educação na perspectiva da crítica social, multi/intercultural e antirracista, que são elementos cruciais para a construção da profissionalidade docente contemporânea.

Assim, entendemos que a experiência possibilitou aos/às estudantes uma aprendizagem significativa por meio do exercício de autonomia, propiciada pela liberdade na elaboração de projetos de acordo com seus

interesses e conhecimentos prévios; pelo uso de uma metodologia ativa que possibilita produções autorais; e pelo estímulo ao uso de novas mídias. Isso caracteriza algo que foge dos padrões acadêmicos tradicionais presentes em grande parte das avaliações dos cursos da universidade e possibilita o uso da capacidade criativa, promovendo maior aproximação das linguagens utilizadas na educação básica e na divulgação científica, ampliando, desse modo, a capacidade comunicativa do/a futuro/a professor/a.

Considerando que na academia tem sido reservado pouco espaço para o pensamento criativo e para a expressão artística, a superação de barreiras que limitam as possibilidades de realização do potencial criativo necessita ser exercitada e avaliada de forma incentivadora, pois o estímulo à criatividade contribui para o exercício da autonomia e do protagonismo docente, visto que o/a professor/a que aprende a criar está mais bem capacitado para adaptar os materiais e recursos didáticos disponíveis de acordo com as necessidades dos/as discentes e da(s) escola(s) em que atua. Assim, essa experiência permite também que o/a futuro/a professor/a ensine e estimule seus/suas alunos/as a utilizarem a criatividade e a autonomia no processo educativo, pois ninguém ensina aquilo que não sabe ou não aprendeu.

Além disso, destacamos que as interações intra e intergrupos exercitam a capacidade de comunicação, argumentação, negociação, análise de propostas, trocas de pontos de vista, reconhecimento de habilidades e divisão de tarefas, resultando na construção coletiva de novos conhecimentos sobre a região estudada.

Além dos projetos investigativos e dos conteúdos dos produtos gerados nessa experiência, apresentamos também alguns depoimentos de estudantes que indicam o quanto a experiência foi significativa para a sua formação:

Estudante 1:

A experiência vivenciada nesta disciplina com toda certeza será inesquecível para mim, tanto no sentido profissional quanto pessoal. Achei extremamente importante o trabalho realizado pela professora desde o início do processo. Nos dar a oportunidade e liberdade de escolher o tema, o recorte a ser trabalhado em campo e a forma de como apresentar os resultados, foi bem motivador. Aliou nossos interesses com a obrigatoriedade de cumprir as atividades propostas na disciplina. Isso fez com que as atividades se tornassem mais prazerosas. [...] Senti que o método do Estudo do Meio aliado à forma como foi conduzido fez com que a maioria das pessoas se engajassem e levassem a sério a realização deste trabalho. [...] O campo me surpreendeu bastante. Pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. A sensação foi de uma disciplina síntese da graduação. O exercício do olhar geográfico integrado da realidade estimulado pela professora fez toda diferença. A sensação foi de que finalmente estava fazendo um campo que trazia a questão da totalidade, tão discutida na teoria, mas pouco vivenciada nas práticas de campo que tive a oportunidade de participar no curso de Geografia da USP. Além disso, foi o único campo que participei em que nós, alunos, tivemos um tempo para desenvolvermos um projeto de investigação planejado por nós mesmos. Senti que ser protagonista fez toda a diferença para a apropriação dos conhecimentos abordados.

Estudante 2:

É difícil resumir em palavras, porque essa disciplina é uma experiência visceral em vários sentidos. É inesquecível, intelectual e afetivamente. A cultura material e os conhecimentos presentes nos depoimentos (dos moradores e monitores culturais) nos colocam em um contato muito direto e intenso com a cruel história escravocrata do Brasil. Ali, a escravização é material, então nos atinge profundamente; muito mais do que apenas os registros das fontes de pesquisa bibliográficas ou documentários. O campo, particularmente, é muito forte e me fez (re)pensar muito sobre a importância e responsabilidade que é ser professor de humanidades. Mas o patrimônio material presente no Vale do Paraíba é um material muito potente para ações educativas para além das humanas e da temática da escravização. [...] Esta disciplina é plural: é a melhor aula de geomorfologia (os mares de morros são um privilégio à parte), foi minha melhor aula sobre as dinâmicas de uma cidade, meu melhor aprendizado sobre escravização, sobre preservação histórica, sobre a importância da história oral e sobre mídias (aprendi muito sobre vídeos na produção do material final).

Estudante 3:

A dinâmica com os moradores e com a própria cidade de Bananal me pareceu extremamente enriquecedora, e isso se mostrou, sobretudo, na conversa final com os grupos, em que foram demonstradas conclusões bem assertivas de alunos que realmente sabiam de seus objetivos naquela viagem. Percebi que o olhar crítico dos estudantes é extremamente aguçado diante das relações entre as pessoas e o meio em que vivem. [...] Acredito que essa troca direta e indireta com a população é algo extremamente enriquecedor para ambos os lados e que adquirimos novas perspectivas dos nossos locais diários e triviais com intervenções propositais ou não de outras pessoas.

Analisando os depoimentos dos/as três estudantes, nota-se que o estudo do meio consiste em uma metodologia viável para a interpretação da realidade em sua totalidade, uma vez que, além de o próprio procedimento de campo pressupor um contato com a realidade *in loco*, observa-se, ainda, em comum aos três relatos, um evidente reconhecimento da contribuição desse contato direto com a “realidade”, a “cidade”, os “moradores”, a “cultura material” que o campo propicia, classificado como uma experiência “enriquecedora”, que “atinge profundamente”. Isso, somado ao fato de que o pré-campo orienta que esse contato com a realidade tenha uma perspectiva analítica/investigativa, leva-nos a atentar ao relato do/a Estudante 1 ao atestar que o estudo do meio proporcionou “colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso”, representando “uma disciplina síntese da graduação”. O depoimento do/a Estudante 3 endossa a afirmação sobre tal viabilidade, ao relatar: “Percebi que o olhar crítico dos estudantes é extremamente aguçado diante das relações entre as pessoas e o meio em que vivem”, ao mesmo tempo que justifica sua afirmação com o fato de ser “extremamente enriquecedor” o contato com “moradores e com a própria cidade”.

Outro elemento comum aos três depoimentos é o emprego de diversos pronomes indefinidos e advérbios de intensidade com conotação positiva sobre essa experiência – tais como “melhor aula”, “aprendi muito”, “extremamente enriquecedora” e “fez toda a diferença” –, termos que

evidenciam que se trata de um aprendizado intenso e significativo, que impacta a formação de futuros/as professores/as. Isso fica nítido também em trechos como “inesquecível” e “me fez repensar muito sobre a importância e responsabilidade que é ser professor de humanidades”, o que pode indicar a viabilização da aplicação futura das habilidades desenvolvidas nesse processo de formação inicial durante o exercício de sua profissão na educação básica.⁴

Considerações finais

Os dados, os resultados e a análise articulados neste relato mostram que uma orientação investigativa preliminar elaborada no pré-campo permite que o contato com a realidade *in loco*, proporcionada pelo campo, seja uma intensa experiência de aprendizado significativo com aspecto de síntese que articula teoria e prática de forma crítica. Assim, trata-se de uma metodologia que combina tanto uma dimensão cognitiva quanto vivencial do processo educativo. A potência formativa da experiência fica ainda mais evidente no pós-campo, quando os/as estudantes substancializam uma conjugação de métodos científicos e métodos de ensino, ao apresentarem suas sínteses criativas e acadêmicas, exercitando autonomia e protagonismo por meio da produção de recursos e materiais didáticos autorais com o suporte de novas mídias e gêneros comunicativos, diferentes dos dispositivos convencionais (relatórios e artigos científicos, por exemplo).

Assim, afirmamos que os conhecimentos e os procedimentos metodológicos mobilizados neste estudo do meio contribuem para o exercício profissional dos/as futuros/as professores/as, pois, entre outros aspectos, trata-se de uma metodologia que busca superar o clássico distanciamento dos conteúdos da realidade, produzindo um enfrentamento dinâmico da realidade como prática social com a teoria sobre essa mesma realidade, estabelecendo um patamar superior no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem.⁵

Esperamos que a divulgação deste relato de experiência possa contribuir e instigar o desenvolvimento de outras experiências em diferentes níveis de ensino, efetivando, assim, o papel social da universidade e da escola na compreensão, construção e intervenção na realidade concreta e simbólica do nosso País.

Agradecimentos

Agradecemos à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo (PRG-USP) pelo financiamento de projetos via Programa Unificado de Bolsas da Universidade de São Paulo (PUB-USP) e aos/às bolsistas, em especial, ao Pablo Haruo Hayashi Vivanco. Igualmente, agradecemos ao corpo discente egresso da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia II pelos depoimentos e autorização de publicização dos trabalhos

⁴ Além desses depoimentos, mais informações de como essa vivência repercutiu na formação dos/as participantes podem ser verificadas em Cacete e Durães (2020). O e-book *O potencial pedagógico do estudo do meio no Vale do Paraíba*, V. 1, é resultado do convite a discentes egressos/as para escreverem artigos sobre a atividade em questão e está disponível para baixar gratuitamente no Portal de Livros Abertos da USP. Nele, os/as ex-alunos/as, que atualmente atuam como profissionais da educação e/ou estão na pós-graduação, trazem relevantes contribuições para o ensino de Geografia e fazem reflexões sobre como foi importante participar desse estudo do meio, a relevância dos recortes investigativos realizados pelos grupos dos quais participaram e como a experiência impactou sua área de atuação.

⁵ Para Wachowicz (1991), o conteúdo das diferentes disciplinas da educação básica está duplamente afastado da realidade mesma. Primeiramente, quando a ciência apreende essa realidade produzindo um conhecimento sobre ela e, em seguida, quando se tenta apropriar do que foi descoberto.

desenvolvidos. Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento da pesquisa de mestrado de Fabiola Alice dos Anjos Durães, que tem investigado de forma aprofundada a prática docente objeto deste artigo.

Referências

APPLE, M. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997.

BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2007.

BASTOS, M. H. C. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (séculos XVI a XIX). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 743-768, maio/ago. 2016.

CACETE, N. H. Nídia Nacib Pontuschka: perspectiva de uma trajetória profissional e acadêmica. *Ciência Geográfica*, Bauru, SP, v. 24, n. 1, p. 19-26, jan./dez. 2020.

CACETE, N. H.; DURÃES, F. A. A. (Org.). *O potencial pedagógico do estudo do meio no Vale do Paraíba*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020. v. 1.

CAMPELO JÚNIOR, M. V. et al. Unidades de conservação como espaços de diálogos para a educação ambiental crítica. *Revista Pantaneira*, Aquidauana, MS, v. 18, p. 93-103, nov. 2020.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileiro de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Cortez, 1996.

FACEBOOK. *Grupo de ensino de Geografia*. [S.l.], 2021. Grupo criado para trocar experiências de ensino/aprendizagem e referências produzidas durante as disciplinas de Metodologia do Ensino de Geografia I e II,

ministradas Profa. Dra. Núria Hanglei. Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/ensiodegeo>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FEUSP). Plataforma Ensino de Geografia. São Paulo, [2021]. Disponível em: <sites.usp.br/ensinogeo/>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FERRETTI, O. E. A cidade como espaço educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

FERNANDES, M. L. B. *A prática educativa e o estudo do meio: o conceito de sustentabilidade em questão*. São Paulo: Annablume, 2012.

FERNANDES, M. L. B.; FÁVERO SOBRINHO, A. Cotidiano, sujeitos e territórios nos anos iniciais da escolarização. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, SP, v. 6, n. 11, p. 132-159, jan./jun. 2016.

GATTI, B. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 93, n. 234, p. 423-442, maio/ago. 2012.

HISTÓRIAS da história de São Paulo: o café no Vale do Paraíba. Direção de Ricardo Dias. Produção de Rodrigo Simon. São Paulo: Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4ZkREjRkZqQ>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

LAMBERT, L. L. M.; FERNANDES, M. L. B. O estudo do meio na educação ambiental formal: contribuições da ciência geográfica. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 22, n. 47, p. 150-169, jan./abr. 2016.

LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LOBATO, M. *Cidades mortas*. Biblioteca Azul. São Paulo, [1991].

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia*, Londrina, PR, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.

LOUZADA, C. O.; FROTA FILHO, A. B. Metodologias para o ensino de geografia física. *Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais*, Fortaleza, CE, v. 8, n. 14, p. 75-84, jan./abr. 2017.

MARAFON, G. J.; MARTINS, A.; TEÓFILO, V. A teoria e a prática na formação de professores de geografia na modalidade semipresencial. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 35640, jan./jun. 2018.

MERCADO, L. P. L. Estudo do meio presencial e on-line no ensino superior. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 3, p. 42-63, set./dez. 2017.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p. 109-138, dez. 2000.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Ed. Porto, 2000.

OLIVEIRA, M. M. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário? *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 609-623, set./dez. 2014.

PIMENTEL, A. O estudo do meio como processo gerador do ensino, pesquisa e extensão. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 15, n. 2, p. 1538-1552, ago. 2020.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se. . . em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 249-288.

PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: a região de Piracicaba: 2º Grau. *Orientação*, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 37-43, out. 1984.

PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio e ação pedagógica. In: AGB NACIONAL (Org.). *A Geografia e a Amazônia no contexto latino-americano: diálogos, práticas e percursos*. Rio Branco: AGB Nacional, 2006. p. 1-14.

PONTUSCHKA, N. N. et al. O “estudo do meio” como trabalho integrador das práticas de ensino. Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 70, p. 45-52, 1992.

PONTUSCHKA, N. N.; LUTFI, E. P. Geografia e português no estudo do meio - metodologia interdisciplinar de ciências humanas: a entrevista. *GEOUSP*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 386-402, maio/ago. 2014.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SILVA, D. J. O estudo do meio como uma possibilidade metodológica no ensino de geografia: um relato de experiência. *Revista Brasileira de*

Educação em Geografia, Campinas, SP, v. 8, n. 16, p. 372-390, jul./dez. 2018.

TERRA Paulista. São Paulo, 2021. Disponível em: <www.terrapaulista.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Portal de livros abertos da USP*. São Paulo, 2021. Disponível em: <www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP>. Acesso em: 16 jun. 2021.

VALE do Paraíba: cidades não morrem. Direção, fotografia e edição: Sergio Roizenblit. Produção: Marília Alvares. São Paulo: Miração Filmes, 2004a. Projeto Terra Paulista. Disponível em: <<https://vimeo.com/48549615>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

VALE do Paraíba: história não é só passado. Direção, fotografia e edição: Sergio Roizenblit. Produção: Marília Alvares. São Paulo: Miração Filmes, 2004b. Projeto Terra Paulista. Disponível em: <<https://vimeo.com/48741684>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

VALE do Paraíba: história com aroma de café. Direção, fotografia e edição: Sergio Roizenblit. Produção: Marília Alvares. São Paulo: Miração Filmes, 2004c. Projeto Terra Paulista. Disponível em: <<https://vimeo.com/48741684>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

WACHOWICZ, L. A. *O método dialético na didática*. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). *Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ZEMELMAN, H. El actual momento histórico y sus desafíos. *Cadernos Anped*: 16ª Reunião Anual da Anped, Belo Horizonte, n. 6, p. 7-28, out. 1994.

Recebido em 29 de abril de 2020.

Aprovado em 21 de março de 2021.



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

Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental e Responsabilidade Social: um relato de experiência

Jainer Diogo Vieira Matos^{I, II}

Matias Noll^{III, IV}

Cynthia Maria Felício^{V, VI}

Júlio César Ferreira^{VII, VIII}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4431>

Resumo

Este relato de experiência visa descrever a aplicação de uma prática educativa embasada em Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) e na utilização de mapas conceituais, criados com base na Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel. As MAA colocam o aluno em uma posição protagonista no processo de ensino-aprendizagem, em que é levado a pensar, criticar, projetar, ensinar, resolver problemas e concluir objetivos. A prática foi aplicada junto à disciplina de Gestão Ambiental e Responsabilidade Social ligada ao currículo do curso profissionalizante em Processos Minerio-Químicos, ofertado pelo Instituto Tecnológico do Estado de Goiás (Itego) Aguinaldo de Campos Netto. O objetivo principal foi desenvolver nos alunos uma perspectiva crítico-reflexiva sobre os impactos das atividades de mineração no município de Catalão (Goiás) e mensurar se houve desenvolvimento de aprendizagem significativa. A metodologia empregada neste estudo é de abordagem qualitativa e natureza aplicada; quanto aos objetivos, é considerada uma pesquisa descritiva no formato de estudo de caso. As principais atividades da prática foram o preparo e a apresentação de um seminário, além do desenvolvimento de mapas conceituais acerca do conteúdo trabalhado. Analisando os resultados obtidos e os mapas conceituais produzidos pelos alunos, foram encontradas evidências de que a prática educativa gerou aprendizagem

^I Universidade Federal de Catalão (UFCat). Catalão, Goiás, Brasil. *E-mail*: <jainerdiogo@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7411-3070>>.

^{II} Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Morrinhos, Goiás, Brasil.

^{III} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Ceres, Goiás, Brasil. *E-mail*: <matias.noll@ifgoiano.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-1482-0718>>.

^{IV} Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, Brasil.

^V Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Morrinhos, Goiás, Brasil. *E-mail*: <cynthia.felicio@ifgoiano.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-8362-2846>>.

^{VI} Doutora em Química pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, Goiás, Brasil.

^{VII} Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Urutaí, Goiás, Brasil. *E-mail*: <julio.ferreira@ifgoiano.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-5373-1294>>.

^{VIII} Doutor em Processamento de Imagens pela Escola de Doutorado MathSTIC/ Universidade de Rennes 1 (UR1). Rennes, Bretanha, França.

significativa nos educandos, reforçando o potencial de uso das MAA em cursos profissionalizantes.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; mapa conceitual; gestão ambiental; metodologias ativas de aprendizagem.

Abstract

Critical-reflective educational practice in environmental management and social responsibility: an experience report

This experience report aims to describe the application of an educational practice based on Active Learning Methodologies (ALM) and the use of concept maps, created from Ausubel's theory of Meaningful Learning. ALM raises students to a leadership role in the teaching-learning process, in which he is led to think, criticize, project, teach, solve problems, and complete goals. The practice was carried together with the discipline of Environmental Management and Social Responsibility linked to the curriculum of the professional course in Mining-Chemical Processes, offered by the Instituto Tecnológico do Estado de Goiás (Itego) Aguinaldo de Campos Netto. The main objective was to develop in students a critical-reflexive perspective on the impacts of mining activities in the municipality of Catalão - GO and to measure whether there was significant learning development. The methodology is of a qualitative approach and applied nature; as for the objectives, it is considered a descriptive research in the case study format. The main activity of the practice was the preparation and presentation of a seminar, in addition to the development of conceptual maps about the content explored. Analyzing the results and the conceptual maps produced by the students, evidence was found that the educational practice led to significant learning for students, reinforcing the potential of using ALM in professional courses.

Keywords: active learning methodologies; concept maps; environmental management; meaningful learning.

Resumen

Práctica educativa crítico-reflexiva en gestión ambiental y responsabilidad social: un informe de experiencia

El presente informe de experiencia tiene como objetivo describir la aplicación de una práctica educativa basada en Metodologías Activas de Aprendizaje (MAA) y el uso de mapas conceptuales, creados a partir de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Las MAA colocan al estudiante en una posición de liderazgo en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, donde se le lleva a pensar, criticar, proyectar, enseñar, resolver problemas y completar metas. La práctica se aplicó junto con la disciplina de Gestión Ambiental y Responsabilidad Social vinculada al currículo del curso profesional en Procesos Minero-Químicos, impartido por el Instituto Tecnológico del Estado de Goiás (Itego) Aguinaldo de Campos Netto. El objetivo principal fue desarrollar en los estudiantes una perspectiva crítico-reflexiva sobre los impactos de las actividades mineras en el municipio de Catalão (Goiás) y medir si hubo un desarrollo significativo del aprendizaje. La metodología utilizada en este estudio es de enfoque cualitativo y de carácter aplicado, ya que para los objetivos se considera una investigación descriptiva en el formato de estudio de caso. La actividad principal de la práctica fue la preparación y presentación de un seminario, además de la elaboración de mapas conceptuales sobre los contenidos trabajados. Analizando los resultados obtenidos y los mapas conceptuales producidos por los estudiantes, se encontró evidencia de que la práctica educativa generó aprendizajes significativos en los estudiantes, reforzando el potencial de utilizar de las MAA en cursos profesionales.

Palabras clave: aprendizaje significativo; gestión ambiental; mapas conceptuales; metodologías activas de aprendizaje.

Introdução

O ensino no formato tradicional não tem atraído o estudante, tampouco lhe propiciado a formação desejada para compreender o seu espaço de vivência, as relações naturais do universo e as relações sociais, econômicas e culturais de uma sociedade globalizada. É preciso que o sistema educativo evolua para um formato contemporâneo, em que o aluno atue de forma ativa na direção de seu aprendizado e que possa ser estimulado a uma leitura crítica da sociedade e de sua localidade (Fonseca *et al.*, 2008). Nessa perspectiva, o uso de Metodologias Ativas de Aprendizagem (MAA) tem se tornado mais evidente no contexto do sistema educativo brasileiro.

As MAA levam o aluno a refletir, a perguntar, a discutir, a projetar e a ensinar, geralmente para solucionar problemas e para cumprir objetivos predeterminados. Esse processo desenvolve a capacidade cognitiva do indivíduo, criando ligações entre os conhecimentos prévios e aqueles recém-adquiridos, tornando a aprendizagem significativa e ligada à realidade do discente (Franco; Costa Filho, 2017; Blikstein, [2011]). O mercado de trabalho busca profissionais que sejam capazes de solucionar determinados problemas, bem como desenvolver projetos com sucesso. Esse contexto demonstra a necessidade da introdução de um modelo ativo de aprendizagem no âmbito da educação profissional e tecnológica (EPT), a fim de formar profissionais completos, capazes de analisar, criticar e dar soluções ao cotidiano da atividade profissional.

Este trabalho tem por objetivo descrever a aplicação de uma prática educativa, embasada em MAA e no uso de mapas conceituais. A prática foi aplicada dentro da disciplina de Gestão Ambiental e Responsabilidade Social, que integra o currículo do curso de Processos Minero-Químicos (PMQ), ofertado pelo Instituto Tecnológico do Estado de Goiás (Itego) Aginaldo de Campos Netto, localizado em Catalão (Goiás). O objetivo principal da prática educativa foi desenvolver nos alunos uma perspectiva crítico-reflexiva sobre os impactos das atividades de extração mineral no município, além de avaliar, por meio do uso de mapas conceituais, se houve aprendizagem significativa.

Perspectivas do processo de ensino-aprendizagem em EPT e as MAA

Os cursos profissionalizantes ofertados por entidades de ensino brasileiras, sejam elas públicas, privadas ou provenientes de outras iniciativas, têm como missão primordial o preparo e a qualificação de mão de obra capacitada para o mercado. Os profissionais formados devem estar habilitados a se inserir no mercado de trabalho, bem como a compreendê-lo e a operar satisfatoriamente a tecnologia e o maquinário envolvidos no processo produtivo. Segundo Ferreti (2010, p. 1):

a educação profissional refere-se aos processos educativos que tem por finalidade desenvolver formação teórica, técnica e operacional que habilite o indivíduo ao exercício profissional de uma atividade produtiva.

De acordo com Rosa Júnior, Rosa e Mata (2018), a EPT se apresenta atualmente como um dos tipos mais desafiantes e complexos de educação existentes – acumula as funções de formar cidadãos, função principal de todos os tipos de educação, além de preparar bons profissionais para o mercado, função exclusiva da EPT. Segundo Góes *et al.* (2015), os conteúdos abordados no contexto da EPT devem estar ligados à realidade sociopolítica do educando, em que a formação deve desenvolver sua visão crítica, a compreensão das contradições da sociedade e a construção de uma prática profissional comprometida, ética e competente.

Tendo em vista os desafios a serem superados segundo o contexto da EPT, o modelo de educação tradicional se apresenta ultrapassado. Conforme Guerra (2000), o modelo educacional centrado na figura do professor como detentor do conhecimento não é mais adequado. Nesse modelo, os questionamentos não são fomentados, as tarefas são padronizadas, não são consideradas as particularidades dos estudantes, ou seja, um modelo passivo de aprendizagem. Isso converge apenas para reprodução, não para construção de conhecimento significativo.

Paulo Freire (1996, p. 58) tece com clareza a denominada “educação bancária”, centrada na atuação do professor como detentor do saber. Nas palavras do autor: “Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Freire complementa esclarecendo que

o resultado desse modelo educacional consiste na alienação do estudante e na difusão da ignorância, não sendo proporcionado a ele o ato de questionar, de pensar ou de criticar.

Segundo Fonseca *et al.* (2008), é necessário romper com a postura de transmissão de informações, em que o aluno assume um papel unicamente passivo, preocupado apenas em recuperar informações solicitadas. O modelo educacional proposto para a atualidade deve considerar o aluno como sujeito ativo e capaz de determinar seu próprio aprendizado. Deve favorecer a experimentação, o pensamento reflexivo, o levantamento e a solução de hipóteses, com estratégias interativas e participativas. O objetivo deve estar centrado em reduzir o distanciamento entre os conceitos teóricos e a prática profissional.

Tendo em vista a necessidade de adotar novas práticas pedagógicas, Vygotsky (1988) caracteriza que o docente deve agir como mediador no processo de aprendizagem, propondo desafios aos estudantes, orientando-os a resolvê-los e proporcionando atividades em grupo, de forma que os alunos cooperem entre si para superar dificuldades de aprendizado. Segundo Peixoto (2016), o papel do professor passa de mero reproduzidor do conhecimento para facilitador ou orientador, que motiva o estudante a fazer pesquisas, reflexões e a tomar decisões baseadas em seu próprio conhecimento. Tais preceitos se aliam ao uso de MAA.

As Metodologias Ativas de Aprendizagem podem ser definidas como processos que requerem a interação do aluno com o conhecimento. Entre as principais interações, destacam-se a análise, o desenvolvimento de estudos e a resolução de problemas ou questões, o que exige a tomada de decisões individuais ou coletivas após a reflexão sobre os conteúdos trabalhados. Nesse contexto, o processo de ensino depende do empenho do aluno, saindo do estado de receptor e passando a construir ativamente seu conhecimento (Bastos, 2006).

Para Sobral e Campos (2012), MAA seriam concepções educativas que incentivam o processo educacional crítico-reflexivo, em que o educando se compromete com o processo de aprendizado. A responsabilidade principal do professor está centrada no planejamento, na orientação e no acompanhamento do processo de ensino. O ensino por meio de projetos e a solução de problemas são alguns dos exemplos de MAA. Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017), durante aulas ou atividades utilizando tais metodologias, os alunos são motivados a ser protagonistas e a buscar a construção de seu próprio conhecimento de forma ativa, ocupando o centro das ações educacionais, em que o conhecimento é construído de forma colaborativa.

De acordo com Berbel (2011), as MAA se utilizam de experiências reais ou simuladas durante o processo de aprendizagem, o que força os alunos a solucionar com sucesso desafios relacionados à prática social, nos mais diferentes contextos. Borges e Alencar (2014) ressaltam o caráter motivacional das MAA, colocando o discente diante de problemas a serem resolvidos. Nesse processo, o estudante reflete, analisa, contextualiza, ressignifica e extrapola o que aprendeu em meio ao processo de resolução.

Os autores avaliam que esse tipo de atividade é de suma importância para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Para Franco e Costa Filho (2017), as MAA provocam no estudante o exercício do senso crítico e da reflexão. Em diversos casos, a abordagem ativa aproxima o ensino da realidade e dos problemas vivenciados pelo aluno, exigindo uma postura ativa para resolução de conflitos. Segundo Blikstein ([2011]), as MAA permitem aos discentes experimentarem situações de aprendizagem profundamente significativas, o que favorece a conciliação dos conteúdos teóricos com as atividades práticas ligadas ao exercício profissional.

Segundo Morán (2015), é necessário adotar metodologias nas quais o aluno se envolva em atividades cada vez mais complexas, exigindo a tomada de decisões e conseqüentemente a avaliação dos resultados obtidos. O autor reafirma que o aprendizado construído em meio à realidade do aluno, alicerçado em MAA, estimula o desenvolvimento de níveis mais avançados de reflexão e análise, de integração cognitiva, de extrapolação de conceitos e de reelaboração de práticas.

Todo o arcabouço apresentado identifica as possibilidades e os benefícios que a aplicação de MAA pode gerar no processo de ensino-aprendizagem, principalmente observando as especificidades da EPT. A utilização desses recursos pode conectar com maior facilidade o conhecimento teórico ao prático, estimulando a geração de aprendizagem significativa, conforme os ensinamentos de Malheiros (2012), na medida em que o conhecimento se pereniza quando de fato é aplicado pelo aluno.

Aprendizagem significativa e o uso de mapas conceituais

O principal termo referente à teoria desenvolvida por David Ausubel, a partir de 1960, é denominado aprendizagem significativa (Moreira, 2011). A aprendizagem é entendida como um processo cognitivo de alta complexidade, no qual o indivíduo busca compreender o universo, as leis da natureza, as diferentes interações sociais, ou seja, o mundo ao seu redor enquanto aprende (Bessa, 2008). O conhecimento de cada indivíduo é construído entre articulações do que já se conhece com novas informações absorvidas, em um processo contínuo que dura a vida toda, criando uma estrutura cognitiva idiossincrática (Tavares, 2004).

Segundo Tavares (2004), a teoria de Ausubel ressalta a aprendizagem de conceitos e/ou significados que são, em grande parte, adquiridos receptivamente, o que tem sido usado pela humanidade ao longo das gerações. Ausubel também definiu em sua teoria a diferenciação entre aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. De acordo com Moreira (2011), a principal característica da aprendizagem significativa é a interação entre conhecimentos novos e uma estrutura de conhecimentos prévios relevantes, anteriormente adquiridos pelo indivíduo. A interação deve proporcionar a ancoragem da nova informação de maneira não literal e não arbitrária. Em contrapartida, a aprendizagem mecânica ocorre

quando novas informações são armazenadas sem conexão com estruturas cognitivas prévias do indivíduo, de forma arbitrária.

Os conhecimentos ou conceitos prévios são denominados de conceitos subsunçores, ideias-âncoras ou apenas subsunçores. São conhecimentos específicos existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, que permitem a ancoragem de novas informações. O nível de estabilidade cognitiva dos subsunçores pode variar de acordo com o nível de elaboração de significado da mente de cada indivíduo. O processo de interação entre os novos conhecimentos e os subsunçores é contínuo, o que leva à modificação das ideias-âncoras, reforçando e extrapolando significados, tornando a estrutura cognitiva mais bem elaborada e estável (Moreira, 2012).

De acordo com Bessa (2008), os conceitos subsunçores agem como elementos facilitadores do processo de aprendizagem. Além dos conhecimentos previamente adquiridos, poderiam ser considerados como subsunçores os artifícios utilizados durante a aula para auxiliar na organização inicial do conteúdo, tais como: explicações introdutórias, materiais, vídeos, reportagens, jogos, atividades introdutórias, ou seja, tudo que possa servir para facilitar a aprendizagem. É importante que os artifícios produzam uma ideia inicial clara sobre o conteúdo a ser abordado durante a aula. Um artifício que pode ser usado em diferentes momentos e também para avaliar a aprendizagem é o mapeamento conceitual.

Mapeamento conceitual, mapas conceituais ou mapas de conceitos podem ser definidos como diagramas que indicam relações entre conceitos ou proposições, geralmente de forma hierarquizada (Moreira, 2011). Segundo o autor, essa técnica foi desenvolvida por Joseph Novak, em meados da década de 1970, na Universidade de Cornell, onde o pesquisador trabalhava com seus colaboradores. Toda a técnica se baseia na Teoria da Aprendizagem de Ausubel, principalmente evidenciando a relação entre conceitos mais gerais e elaborados com conceitos mais específicos.

Alguns autores relatam as principais funções dos mapas conceituais e as suas principais aplicações. Aguiar e Correia (2013) afirmam que o mapeamento conceitual auxilia na organização do conhecimento e colabora para a aprendizagem significativa. Gomes *et al.* (2011) relatam que sua utilização potencializa a aprendizagem, além de relacionar conceitos fragmentados, gerando uma teia de proposições e conceitos. Tavares e Luna (2003) apresentam possibilidades de utilização dos mapas conceituais para: organizar currículos, difundir conceitos por meio de estruturas hierarquizadas, dar liberdade ao discente para externalizar seus conhecimentos e construir seus próprios mapas, induzir o aluno à aprendizagem significativa, entre outras utilidades.

De acordo com Moreira (2011), os mapas conceituais são muito flexíveis e podem ser utilizados em diferentes contextos, níveis e tratar sobre os mais diversos conteúdos. Segundo o autor, os mapas conceituais se referem à atribuição de significados idiossincráticos que um indivíduo relaciona sobre determinado tema. Essas relações são únicas e se modificam ao longo do tempo, não podendo ser tomadas como verdades, mas como uma visão única e individual. Azevedo Júnior ([2015]) explicita que o

desenvolvimento de mapas conceituais centra o aprendizado na figura do aluno, favorecendo o desenvolvimento de competências. O esforço do discente em criar um mapa faz com que ele se torne protagonista, trabalhe com o conhecimento e interaja com as descobertas, corroborando o modelo das MAA, que propicia o desenvolvimento de aprendizagem significativa.

Percurso metodológico

A metodologia empregada neste trabalho está amparada em uma abordagem qualitativa, que se preocupa em compreender e descrever o comportamento de um grupo social diante de um evento não controlado. Quanto à natureza, este estudo se enquadra em uma pesquisa aplicada, em que os conhecimentos gerados possam ser aplicados à solução de problemas específicos e interesses locais (Gerhardt; Silveira, 2009).

Em relação aos objetivos, conforme Gil (2007), caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, com ênfase na descrição de fatos e fenômenos ocorridos em uma determinada realidade. Por último, de acordo com os procedimentos adotados, este trabalho foi desenvolvido no formato de um estudo de caso.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. (Fonseca, 2002, p. 33).

Com base na definição dos principais parâmetros da pesquisa, os autores desenvolveram uma proposta de intervenção pedagógica, embasada em MAA e na experiência dos autores com a docência aplicada à EPT. Cabe ressaltar que este estudo faz parte do projeto *Objeto de aprendizagem para apoio ao ensino de Geologia: uma proposta para o curso técnico em mineração – IF Goiano*, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano).

A intervenção pedagógica foi aplicada a uma turma do curso profissionalizante em Processos Mineró-Químicos, ligada ao Itego Aguinaldo de Campos Netto, localizado no distrito mineró-industrial em Catalão-GO. A prática educativa foi planejada e desenvolvida durante as aulas da disciplina de Gestão Ambiental e Responsabilidade Social, especificamente tratando sobre o conteúdo: o impacto das atividades de extração mineral em Catalão-GO. O principal objetivo foi gerar nos alunos uma perspectiva crítico-reflexiva sobre os impactos da atividade industrial. A intervenção durou aproximadamente 7 horas-aula, divididas em dois encontros presenciais consecutivos.

No primeiro encontro, a proposta de intervenção pedagógica foi apresentada aos alunos, bem como as etapas subsequentes a serem

executadas e os objetivos educacionais de cada etapa. Posteriormente, um questionário foi aplicado com o intuito de traçar o perfil dos educandos, conhecer as suas motivações e as expectativas em relação ao curso. O questionário foi elaborado pelos autores e é formado por sete questões, cinco objetivas e duas discursivas. Os dados relacionados aos estudantes coletados pelo questionário foram: sexo, idade, vínculo empregatício, naturalidade, escolaridade, motivos para ingressar no curso e expectativas ao final do curso.

A principal atividade que permeou toda intervenção pedagógica foi o preparo de um seminário. A dinâmica de apresentação escolhida foi a seguinte: a turma foi dividida em dois grupos, sendo um responsável por elucidar os impactos negativos, e o outro, os impactos positivos da atividade de mineração, especialmente com base na realidade observada e vivenciada cotidianamente no município de Catalão-GO.

O primeiro encontro também foi marcado pela realização de uma atividade de discussão e um debate sobre o conteúdo suscitado. Para estimular e motivar os discentes, foram apresentados vídeos retratando a realidade da atividade industrial de extração mineral e os reflexos causados sobre a sociedade, a economia e o meio ambiente, tanto positivos quanto negativos. Os vídeos utilizados foram baixados de um *site* gratuito de compartilhamento na *web*. Ao todo, foram utilizados nove vídeos com duração total de 57 minutos, variando desde vídeos com 2 minutos e 21 segundos a 13 minutos e 51 segundos. Os vídeos apresentados se tratavam de recortes de reportagens de âmbito regional e nacional, documentários e vídeos institucionais de grandes empresas do ramo mineral. O Quadro 1 apresenta a relação de vídeos utilizados durante a intervenção pedagógica.

Quadro 1 – Relação de vídeos utilizados durante a intervenção pedagógica

Vídeo	Título	Duração
1	Abaixo da Capital: Mineração, destruição e morte	13m:51s
2	Clipe Institucional da Vale 2012	3m:06s
3	Anglo American Institucional	7m:06s
4	Institucional Vale – Tella Vídeo	7m:56s
5	Mineração abre cratera e cria “bairros fantasmas” em região de Minas	8m:25s
6	Rio Doce ainda sofre com contaminação pelo desastre de Mariana-MG SBT Brasil (4/11/17)	3m:32s
7	Panorama mostra impactos da mineração no interior do País – Reportagem da TV Câmara	8m:02s
8	Institucional Vale do Rio Doce	2m:44s
9	Mineração expõe saúde dos trabalhadores a riscos	2m:21s

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à quantidade de indivíduos participantes do estudo, estavam matriculados previamente na turma do curso de PMQ-Itego-Catalão 15 estudantes, entretanto, apenas sete estavam frequentes durante a aplicação da prática educativa. Dessa forma, para a preparação do seminário proposto, os alunos foram divididos em dois grupos: três estudantes para o grupo 1 (impactos positivos da mineração) e quatro estudantes para o grupo 2 (impactos negativos da mineração).

O segundo encontro foi dividido em três etapas. Na primeira, os estudantes desenvolveram mapas conceituais em grupo, de acordo com a perspectiva de cada grupo sobre os impactos da indústria de mineração. Para tanto, foi desenvolvida uma aula sobre os principais conceitos referentes a mapas conceituais e as maneiras como podem ser construídos, possibilitando que fossem esquematizados os principais conceitos ou as regras acerca de um conteúdo ou uma disciplina específica.

Na segunda etapa, os estudantes apresentaram o seminário, conforme o formato indicado anteriormente. Cada grupo expôs o resultado de sua pesquisa e, após cada apresentação, houve um espaço dedicado à discussão e ao compartilhamento de experiências pelos estudantes, buscando ampliar o teor crítico e reflexivo da atividade. Por fim, na terceira etapa, os estudantes desenvolveram mapas conceituais individuais sobre todo o conteúdo abordado, os quais foram denominados de mapas conceituais finais.

Os discentes foram avaliados quanto ao desempenho nas apresentações, à participação e ao interesse em relação à atividade proposta. Além disso, os mapas conceituais preliminares e finais foram recolhidos para serem avaliados quanto à evidência de aprendizagem significativa durante a intervenção pedagógica. O perfil dos estudantes e os resultados observados durante a intervenção serão detalhados adiante.

Resultados e discussões

Como detalhado anteriormente, a primeira atividade da intervenção pedagógica aplicada à turma de alunos do PMQ-Itego-Catalão foi um pequeno questionário, com o intuito de traçar o perfil dos estudantes e compreender as perspectivas quanto à realização do curso. Os resultados coletados com o questionário se encontram planificados no Quadro 2.

Quadro 2 – Perfil dos alunos PMQ-Itego-Catalão

Aluno	Sexo	Idade	Vínculo empregatício	Escolaridade
1	Feminino	25 anos	Não	Ensino médio completo.
2	Feminino	20 anos	Não	Ensino superior incompleto.
3	Feminino	20 anos	Não	Ensino médio completo.
4	Masculino	27 anos	Não	Ensino superior incompleto.
5	Masculino	25 anos	Não	Ensino superior completo.
6	Masculino	39 anos	Não	Ensino superior incompleto.
7	Feminino	18 anos	Não	Ensino médio incompleto.

Fonte: Elaboração própria.

Ao observar o Quadro 2, nota-se que a idade dos estudantes é bastante variada, desde alunos com 18 anos até outros com 39 anos. Quanto à escolaridade, a turma também apresentou um perfil de variabilidade: um aluno ainda não concluiu o ensino médio, dois já concluíram, outros dois estão cursando o ensino superior e o último já concluiu sua graduação. Tal perfil de heterogeneidade apresentado pela turma demonstra o quanto é desafiador o processo de ensino na EPT, exigindo esforço a mais do docente para atingir as expectativas de todos os educandos, o que converge com as palavras de Rosa Júnior, Rosa e Mata (2011).

Uma característica evidenciada pelo Quadro 2 que acomete toda a turma é o desemprego, visto que nenhum dos alunos possuía vínculo empregatício no momento. Esse é um fator motivador para os estudantes, que buscam capacitação e qualificação, visando à inserção no mercado de trabalho e ao pleno exercício profissional. Tal inferência converge com os dados obtidos pelas duas questões discursivas do questionário aplicado, "motivos para ingressar no curso" e "expectativas ao final do curso". O Quadro 3 apresenta as respostas dos estudantes quanto às duas questões discursivas.

Quadro 3 – Motivações e expectativas dos alunos quanto ao curso de PMQ-Itego-Catalão

Aluno	Motivos para ingresso no curso	Expectativas ao final
1	1) Arrumar trabalho. 2) Adquirir conhecimento e experiência. 3) Qualificação para o mercado.	1) Aprendizado. 2) Experiência, qualificação e conhecimento.
2	1) Arrumar trabalho. 2) Adquirir experiência.	1) Arrumar trabalho.
3	1) Entrar no mercado de trabalho.	1) Entrar no mercado de trabalho. 2) Adquirir conhecimento.
4	1) Capacitação profissional.	1) Entrar no mercado de trabalho.
5	1) Oportunidades de trabalho. 2) Adquirir conhecimento e experiência na área.	1) Adquirir conhecimento para atuar no mercado de trabalho.
6	1) Mudança de área de atuação. 2) Capacitação.	1) Adquirir conhecimento para atuar no mercado de trabalho.
7	1) Trabalhar em laboratório. 2) Adquirir conhecimento e experiência na área minero-química.	1) Arrumar trabalho.

Fonte: Elaboração própria.

As respostas apresentadas pelos alunos demonstram o anseio para ingressar no mercado de trabalho, atendendo às necessidades financeiras imediatas. Fica explícito, nas respostas de todos os participantes, o desejo de acumular experiência e conhecimento, principalmente em relação a uma das áreas que mais empregam dentro do setor industrial do município de Catalão-GO. É importante observar que as motivações coincidem com as expectativas e que os discentes reconhecem a necessidade de se preparar e se qualificar para ingressar no mercado de trabalho com maior facilidade, estando de acordo com a definição de EPT apresentada por Ferreti (2010), segundo a qual a formação deve habilitar o indivíduo ao exercício profissional.

Após aplicação do questionário, conforme elucidado anteriormente, foram apresentados aos alunos os nove vídeos, conforme relação indicada no Quadro 1. Durante essa atividade, os estudantes compartilharam experiências, conhecimentos e vivências sobre o tema. Dessa forma, os vídeos agiram como subsunçores, elementos facilitadores do processo de aprendizagem, desencadeando relações cognitivas entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos adquiridos (Bessa, 2008).

Ademais, durante o debate, surgiram diversas dúvidas e questionamentos sobre o tema, sendo os estudantes estimulados a construir o conhecimento de forma ativa e coletiva. Muitos relataram experiências e fatos vividos por amigos e parentes durante a prática profissional no setor de mineração, fatos que se alinhavam com as questões levantadas nos vídeos exibidos. Essas experiências reais auxiliam no processo de aprendizagem; conforme Góes *et al.* (2015), os conteúdos ligados à realidade do educando auxiliam no desenvolvimento de uma visão crítica, na compreensão de contradições da sociedade e na construção de uma prática profissional competente.

A utilização de experiências reais também é uma técnica utilizada pelas MAA, de acordo com Berbel (2011), o que força os estudantes a solucionar desafios ligados à prática profissional e social em diferentes níveis e contextos. Avalia-se que o primeiro encontro da intervenção foi bastante rico e estimulante, levando os alunos a trabalhar com conceitos e conteúdos de diferentes formas e perspectivas. Após a discussão, os grupos iniciaram o processo de planejamento e construção do seminário proposto.

Entre o primeiro e o segundo encontro houve um intervalo de uma semana para que os alunos se dedicassem à pesquisa e ao preparo da atividade de seminário. O segundo encontro foi dividido em três etapas. Na primeira, após uma explanação sobre os conceitos básicos de confecção de mapas conceituais, foi solicitada aos alunos a produção de um mapa preliminar sobre a pesquisa realizada. Dessa forma, cada grupo criou um mapa conceitual de acordo com a perspectiva previamente definida em relação ao conteúdo: "o impacto das atividades de extração mineral em Catalão-GO".

A Figura 1 representa o mapa conceitual desenvolvido pelo grupo 1, destacando os impactos positivos da atividade de mineração. Já a Figura 2 demonstra o mapa conceitual produzido pelo grupo 2, o qual enfatiza os impactos negativos da atividade de extração mineral. Vale destacar que os mapas conceituais foram produzidos propositalmente antes da realização dos seminários, destacando os conceitos adquiridos pelos alunos durante o processo de pesquisa.

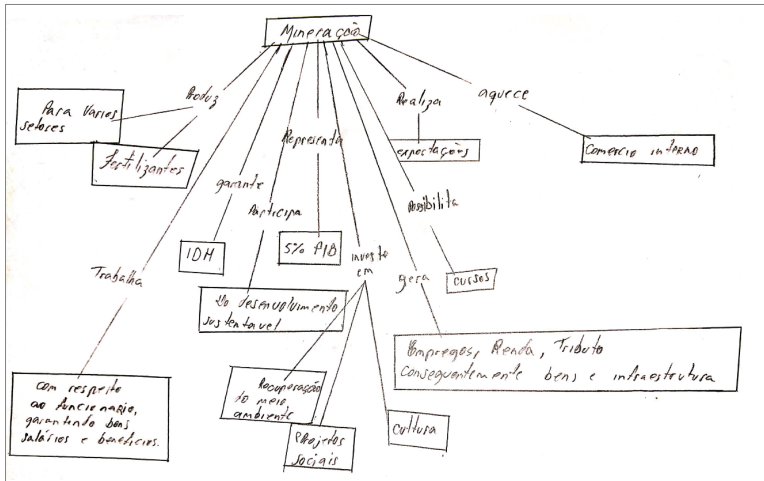


Figura 1 – Mapa conceitual do grupo 1: impactos positivos da atividade de mineração

Fonte: Elaboração própria.

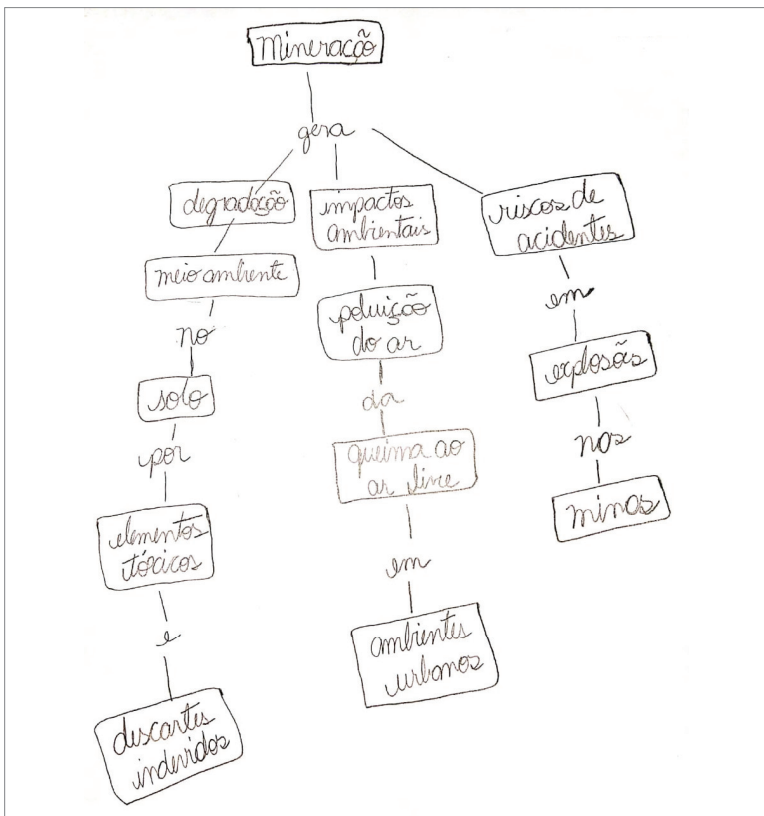


Figura 2 – Mapa conceitual do grupo 2: impactos negativos da atividade de mineração

Fonte: Elaboração própria.

Os mapas conceituais produzidos antes do seminário evidenciam algumas relações cognitivas e alguns conceitos prévios (subsunçores) que os alunos possuíam, ou mesmo que adquiriram durante o processo de pesquisa e preparo das apresentações. Entretanto, nota-se que os discentes apresentam uma visão direcionada em relação ao tema, expondo apenas proposições ligadas ao seu objeto de pesquisa, ou seja, os impactos positivos (Figura 1) ou os impactos negativos (Figura 2). De toda forma, vale ressaltar que os mapas conceituais produzidos apresentam uma estrutura hierarquizada, demonstrando uma relação entre conceitos mais gerais e conceitos mais específicos, o que pode ser entendido como evidências de aprendizagem significativa, conforme Moreira (2011).

Na segunda etapa do encontro, os alunos apresentaram o seminário proposto, tendo como base as pesquisas realizadas. Entre cada apresentação houve um momento de discussão, em torno de 10 minutos, em que os alunos compartilharam conhecimentos e experiências relacionados ao tema, além da vivência no contato com empresas mineradoras. Muitos relataram algumas histórias de familiares que trabalharam diretamente e indiretamente nessas empresas, destacando fatos positivos: crescimento profissional, oportunidades de viagens, custeio e apoio à formação dos filhos etc.; e fatos negativos: acidentes de trabalho, risco ambiental, demissão injusta etc.

Alguns alunos também apontaram fatos observados em áreas urbanas localizadas nas imediações das mineradoras, tais como: emissões volumosas de gases, ocorrência de chuva ácida, emissão de cheiro desagradável (denominado popularmente como "cheiro de barata"), grande volume de partículas suspensas no ar, entre outros fatos. A atividade de apresentação dos seminários, a discussão e os questionamentos tiveram duração estimada de 2 horas. É importante salientar que no primeiro encontro estavam presentes sete alunos, entretanto, no segundo, apenas cinco compareceram, três pertencentes ao grupo 1 e dois pertencentes ao grupo 2.

O seminário foi marcado pela participação intensa e colaborativa de todos os alunos presentes. Notou-se que os estudantes estavam motivados para trabalhar com questões referentes ao cotidiano e para apontar respostas às questões levantadas no início da intervenção. O caráter motivacional, o desenvolvimento de senso crítico, a busca por respostas, a avaliação de resultados e a tomada de decisões foram alguns benefícios observados nos discentes durante o encontro, que corroboram a melhoria da aprendizagem por meio do emprego das MAA, segundo Borges e Alencar (2014) e Morán (2015).

A abordagem de seminário proposta, com visões opostas sobre o tema, possibilitou a complementação das pesquisas e alimentou as discussões, levando os alunos a refletir sobre a importância da indústria de mineração e também os impactos que podem ser gerados. Entretanto, devido à ausência de dois integrantes do grupo 2, acredita-se que a participação e o envolvimento do grupo 1 foi mais relevante, demonstrando um perfil de maior engajamento dos indivíduos desse grupo.

Findo o seminário, como última etapa da intervenção foi solicitado aos estudantes o desenvolvimento de mapas conceituais individuais sobre

todo o conteúdo abordado. Nessa etapa, um dos participantes do grupo 2 precisou se ausentar por motivos pessoais, por isso, apenas quatro mapas conceituais individuais foram produzidos. Esse fato também corrobora o caráter de maior comprometimento e participação dos indivíduos do grupo 1 com a atividade proposta. A Figura 3 apresenta o mapa conceitual produzido por um dos estudantes do grupo 1 ao final da prática educativa, enquanto a Figura 4 demonstra o mapa conceitual confeccionado pelo estudante do grupo 2.

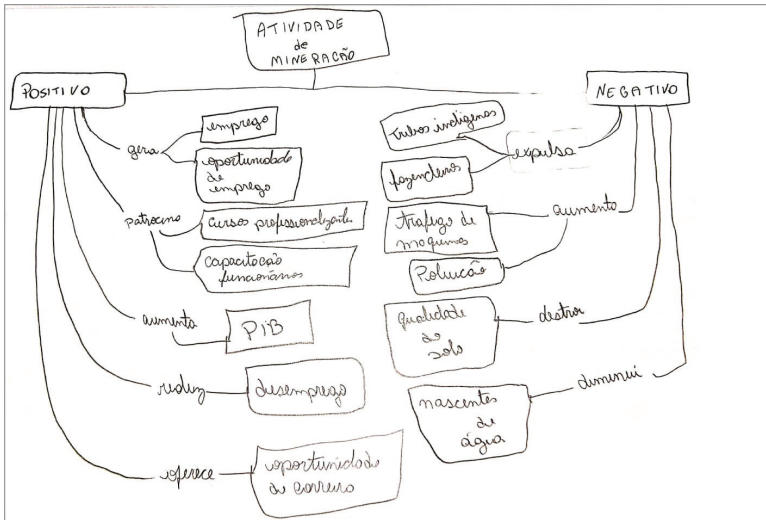


Figura 3 – Mapa conceitual final produzido por estudante do grupo 1

Fonte: Elaboração própria.

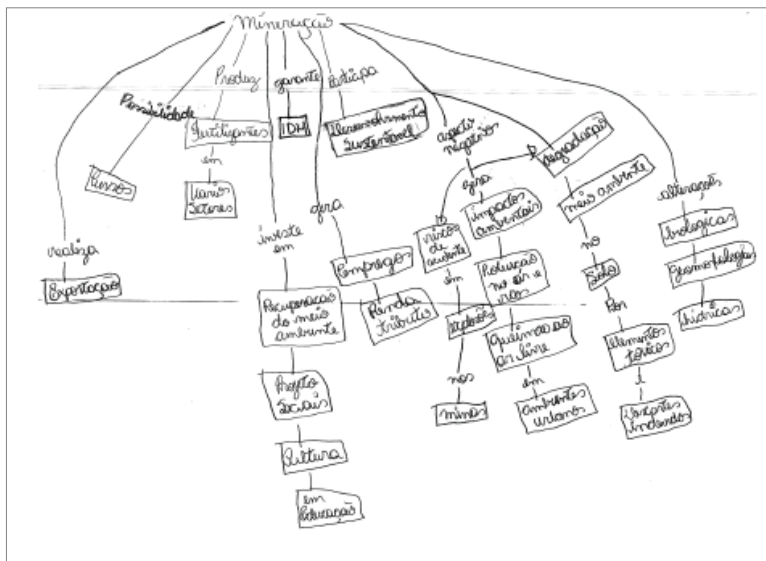


Figura 4 – Mapa conceitual final produzido por estudante do grupo 2

Fonte: Elaboração própria.

Comparando-se os mapas conceituais das Figuras 1 e 2, produzidos coletivamente pelos grupos, com os mapas das Figuras 3 e 4, que foram desenvolvidos de forma individualizada, observa-se a ampliação dos conceitos representados pelos alunos, bem como a evidência de uma rede de relações e proposições mais robusta, retratando tudo o que foi trabalhado durante a prática educativa e o conteúdo abordado no seminário. Os mapas finais (Figuras 3 e 4) demonstram uma hierarquização de conceitos mais desenvolvida e um nível mais elevado de organização das ideias, características que são vistas como evidências de aprendizagem significativa, conforme Moreira (2011) e Tavares (2004).

Outra questão a ser destacada, claramente observada nos mapas conceituais finais, são as novas estruturas conceituais desenvolvidas, referentes tanto a conceitos ligados aos impactos negativos, quanto a conceitos ligados aos impactos positivos. Essa ampliação de estruturas cognitivas ligadas ao tema central converge com o processo de interação contínua entre conceitos novos e conceitos prévios, no qual são extrapolados e reforçados conceitos e significados, o que torna a estrutura cognitiva mais estável e elaborada, de acordo com Moreira (2012).

O conjunto de resultados observados durante a realização deste estudo – entre eles os mapas conceituais produzidos, a pesquisa, o seminário apresentado pelos estudantes e as discussões e os debates ocorridos antes e após o seminário – forma evidências que corroboram os pressupostos elaborados pelos autores Malheiros (2012), Morán (2015), Borges e Alencar (2014) e Blikstein ([2011]). Segundo os autores e com base nos resultados obtidos, o emprego de Metodologias Ativas de Aprendizagem pode gerar a aprendizagem significativa, facilitando a ancoragem de novos conceitos a conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do indivíduo, aproximando os conteúdos vistos em sala da realidade do educando.

Considerações finais

As MAA despertam nos alunos novas maneiras de se relacionar com o processo educativo, exigindo uma postura comprometida e uma predisposição na busca pelo conhecimento e pelo desenvolvimento cognitivo. Os frutos desse empenho são nítidos quando o discente se envolve e desenvolve uma postura crítica diante do conteúdo. Isso possibilita a correlação de conceitos adquiridos teoricamente com a realidade vivenciada, de forma que sejam aplicados na resolução de problemas, no desenvolvimento de tecnologias, de processos e de ferramentas para auxiliar a sociedade.

Durante a prática desenvolvida, pode-se observar o quanto o emprego das MAA pode aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo nos educandos uma postura protagonista e engajada. A utilização de mapas conceituais se mostrou útil e eficaz no delineamento dos conhecimentos prévios (subsunçores), além de demonstrar com maior clareza as principais proposições e relações que foram desenvolvidas durante e ao final da intervenção pedagógica.

Durante o processo de análise dos mapas conceituais, a observação dos debates e as trocas de experiências, foram encontradas evidências de que a prática educativa gerou aprendizagem significativa nos educandos, despertando a elaboração de proposições e conceitos dependentes, relacionados a um conteúdo mais amplo previamente adquirido. Esse resultado ratifica a relevância e o potencial das MAA, que despertam nos alunos novas maneiras de se relacionar com o processo educativo, exigindo uma postura comprometida e uma predisposição na busca do desenvolvimento cognitivo. Recomenda-se que trabalhos futuros sejam aplicados a uma amostra com maior número de indivíduos, a fim de desenvolver uma investigação mais profunda e que possa apoiar a extrapolação dos resultados encontrados.

Agradecimentos

Agradecemos ao Instituto Tecnológico do Estado de Goiás (Itego) – Aginaldo de Campos Netto pelo acolhimento à realização deste trabalho, em especial à professora regente, Juliana Paula da Silva Rodrigues, pelo companheirismo e pelo carinho despendidos durante a prática realizada.

Referências

AGUIAR, J. G.; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais: estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 141-157, maio/ago. 2013.

AZEVEDO JÚNIOR, W. *Mapas conceituais: instrumentos para a compreensão de textos*. Juiz de Fora: Biblioteca Virtual do NEAD/UFJF, [2015]. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2015/05/media_biblioteca_mapas_conceituais.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BASTOS, C. C. *Metodologias ativas*. In: BASTOS, C. C. Educação e Medicina. Goiânia, 24 fev. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemmedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BESSA, V. H. *Teorias da aprendizagem*. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

BLIKSTEIN, P. *O mito do mau aluno e porque o Brasil pode ser o líder mundial de uma revolução educacional*. [S.l.]: [s.n.], [2011]. Disponível

em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinBrasil_pode_ser_lider_mundial_em_educacao.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante de ensino superior. *Cairu em Revista*, Salvador, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FERRETI, C. J. Educação profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA, L. M. M. et al. Semiotécnica e semiologia do recém-nascido pré-termo: avaliação de um software educacional. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 543-548, 2008.

FRANCO, A. F.; COSTA FILHO, J. O. As metodologias ativas como instrumento para se atingir uma aprendizagem significativa, reflexiva e interdisciplinar no ensino jurídico. *Colloquium Socialis*, Presidente Prudente, v. 1, n. esp., p. 510-516, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos da pesquisa*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, F. S. N. et al. Necessidades de aprendizagem de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 68, n. 1, p. 20-25, jan./fev. 2015.

GOMES, A. P. et al. O papel dos mapas conceituais na educação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, v. 35, n. 2, p. 275-282, jun. 2011.

GUERRA, J. H. L. *Utilização do computador no processo de ensino-aprendizagem*: uma aplicação em planejamento e controle da produção.

159 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos. 2000.

MALHEIROS, B.T. *Didática geral*. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/Proex, 2015. p. 15-33. (Mídias Contemporâneas, v. 2).

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, La Laguna, p. 29-56, marzo 2012.

MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. 2 ed. amp. São Paulo: EPU, 2011.

PEIXOTO, A. G. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. *Outras Palavras*, Brasília, DF, v. 12, n. 2, p. 35–50, 2016.

ROSA JÚNIOR, C. A.; ROSA, V. C. M.; MATA, L. A. *Anotações sobre o processo ensino-aprendizagem na educação profissional e tecnológica*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE. 4., 2011, Curitiba. In: *Anais...* Curitiba: Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias, 2011.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

TAVARES, R. S. Aprendizagem significativa. *Revista Conceitos*, João Pessoa, v. 10, p. 55-60, 2004.

TAVARES, R. S.; LUNA, G. R. *Mapas conceituais: uma ferramenta pedagógica na consecução do currículo*. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE POLITICAS CURRICULARES, 1., 2003, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

VYGOTSKY, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

Recebido em 27 de abril de 2020.

Aprovado em 15 de abril de 2021.



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 solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- c) Não aprovado – o artigo é rejeitado.

4.1.5 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

A complexa relação humana no espaço escolar:
o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?

Rosane Barreto Ramos dos Santos
Paulo Pires de Queiroz

“Licenciatura em Educação Básica Intercultural”:
avanços, desafios e potencialidades na formação superior
de professores indígenas

Laura Marcela Cubides Sanchez
Fabiana Soares Fernandes Leal

Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil
para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira

Thiago Leandro da Silva Dias
Rogério Santos Souza

Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento
da Coordenação (TDC): um estudo de revisão integrativa

Samia Darcila Barros Maia
Lúcio Fernandes Ferreira
Cleverton José Farias de Souza

Prêmio Escola Nota Dez no estado do Ceará: concessão,
ajustes e responsabilização

Anderson Gonçalves Costa
Eloisa Maia Vidal

Avaliação dos impactos do Programa de Apoio a
Planos de Expansão e Reestruturação das
Universidades Federais Brasileiras

Wagner Bandeira Andriola
Adriana Castro Araújo

Educação em saúde na escola: conhecimentos, valores e
práticas na formação de professores

Tatiane Cristina Possel Greter Schwingel
Maria Cristina Pansera de Araújo

Análise das contribuições da disciplina de Didática Geral para a
formação de professores de Química

Evellyn Priscila Nunes Martins
José Gonçalves Teixeira Júnior

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Projetos de letramento e suas contribuições para a ampliação
dos conhecimentos locais e globais sobre a diversidade
cultural brasileira

Andressa Regiane Gesser

Inclusão e acessibilidade na escola: conhecendo a deficiência
visual nas aulas de Língua Portuguesa

Paula Roberta Paschoal Boulitreau
José Batista de Barros
Adriana Letícia Torres da Rosa
Bárbara Cristina Oliveira Macedo

O estudo do meio como opção metodológica na formação
inicial de professores/as de Geografia: relato de experiência
nas cidades históricas do Vale do Rio Paraíba do Sul Paulista

Núria Hanglei Cacete
Fabiola Alice dos Anjos Durães
Cleberson Henrique de Moura

Prática educativa crítico-reflexiva em Gestão Ambiental
e responsabilidade social: um relato de experiência

Jainer Diogo Vieira Matos

DIRETRIZES PARA AUTORES

VENDA PROIBIDA

 CC BY

