

Natália Lampert Batista  
Tascieli Feltrin  
Maurício Rizzatti  
(Organizadores)

# Formação, Prática e Pesquisa em Educação 3



**Natália Lampert Batista**  
**Tascieli Feltrin**  
**Maurício Rizzatti**  
(Organizadores)

# **Formação, Prática e Pesquisa em Educação 3**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
F723	Formação, prática e pesquisa em educação 3 [recurso eletrônico] / Organizadores Natália Lampert Batista, Tascieli Feltrin, Maurício Rizzatti. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Formação, Prática e Pesquisa em Educação; v. 3)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-592-1 DOI 10.22533/at.ed.921190309  1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Batista, Natália Lampert. II. Feltrin, Tascieli. III. Rizzatti, Maurício. IV. Série.  CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A obra **Formação, Prática e Pesquisa em Educação** apresenta um apanhado da produção à nível superior da área da Educação no Brasil, contemplando as três esferas: a formativa através de relatos que percorrem os processos formativos, relacionada ao ensino e às teorias da aprendizagem; a prática com destaque para as iniciativas extensionista e de inserção escolar e por último, mas não menos importante, a da pesquisa apresentando as temáticas que têm movimentado a produção científica e intelectual do ensino superior brasileiro na área educacional. A qual apresento brevemente a seguir.

O capítulo “A Alfabetização de Crianças Autistas” de autoria de Fabiana Boff Grenzel apresenta uma reflexão acerca de crianças autistas na alfabetização, enfatizando a necessidade de se criar estratégias para facilitar a aprendizagem destes educandos. “A Construção da Escrita Pré-Silábica e suas Implicações na Perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita: Um Breve Estudo de Caso”, das autoras Telma Maria de Freitas Araújo, Nadja Sabrina Silva Gomes Lopes Duarte e Maria Estela Costa Holanda Campelo apresenta, segundo as autoras, uma *Sondagem de Escritas*, através da qual é realizada uma análise da produção escrita de uma criança, a partir da teoria da psicogênese da língua escrita.

“A Evasão como Subsídio para a Avaliação Institucional: Um Estudo de Caso com Cursos de Engenharia em uma Universidade Pública”, de Joice Pereira da Silva Carvalho, Simone Portella Teixeira de Mello e Daniela Vieira Amaral concentra seu olhar na evasão escolar no ensino superior enquanto fenômeno capaz de subsidiar uma avaliação institucional. Marcos Gonzaga e Regina Magna Bonifácio de Araújo, por sua vez, apresentam uma síntese das características fundamentais da pesquisa qualitativa, com destaque para a História Oral no capítulo “A História Oral na Produção Acadêmica: Três Leituras Metodológicas”

Em “A Motivação no Processo de Ensino/Aprendizagem de Francês no Curso de Secretariado Executivo da UEM: Entendimento e Desafios”, Edson José Gomes intenciona identificar quais são os principais entraves a um desempenho satisfatório no processo de ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira no curso de SET. As autoras Rayuska Dayelly de Andrade e Sueldes de Araújo discutem a concepção de escola inclusiva em uma análise do município de Angicos no Rio Grande do Norte para o atendimento de uma aluna surda em “A Percepção de Professore(a)s sobre a Prática Pedagógica no Contexto Inclusivo.

Já Andressa Grazielle Brandt, **Nadja Regina Sousa Magalhães**, Aline Aparecida Cezar Costa e Luciana Gelsleuchter Lohn apresentam algumas reflexões sobre o campo da etnografia a partir de um estudo sobre a pesquisa etnográfica com crianças, em seu capítulo “Pesquisa Etnográfica com Crianças Pequenas: Aproximações Teórico-Metodológicas.

No capítulo “A Qualidade no Ensino à Distância: o Novo Aluno e o Novo Professor”

Jéssica Reis Silvano Barbosa e Gislaine Reis elaboram uma reflexão sobre a expansão do ensino à distância e analisam as mudanças advindas dessa expansão para o ramo da educação virtual. Já os autores Karla dos Santos Guterres Alves e Antônio Luiz Santana objetivam compreender a relação entre a Grounded Theory e o processo de reflexividade que envolve a pesquisa científica em seu capítulo “A Reflexividade na Grounded Theory”. Na sequência, Raimundo Ribeiro Passos, Afrânio Ferreira Neves Junior, Paulo Rogério da Costa Couceiro, Genoveva Chagas de Azevedo, Maria Marly de Oliveira Coêlho e Valdete da Luz Carneiro através de “Análise do Instrumento de Autoavaliação Institucional Utilizado na UFAM nos Anos de 2014 e 2015” realizam uma análise dos instrumentos utilizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Amazonas, e a verificação de sua evolução no processo avaliativo interno de 2014 e 2015.

Na perspectiva dos planejamento de sistemas universitários estaduais brasileiros, Nelson De Abreu Júnior Apresenta “Aspectos Socioeconômicos na Espacialização da Universidade Estadual de Goiás”, capítulo no qual se encontra uma pesquisa documental combinada com a análise de dados estatísticos acerca da educação superior pública estadual em Goiás. Tendo por objetivo apresentar e discutir a temática da avaliação da aprendizagem na área da Educação Física escolar, e apontar suas relações com os currículos Alessandra Andrea Monteiro e Vilma Lení Nista-Piccolo são as autoras de: “Avaliação da Aprendizagem na Educação Física Escolar na Rede Municipal de São Paulo e Paulo Freire: Aproximações e Distanciamentos”. Nesse sentido também, Andreia Gasparino Fernandes avalia através de uma revisão temática a problemática da garantia de vagas em creches públicas municipais do município de São José do Rio Preto frente à legislação educacional vigente em “Avaliação da Política de Oferta de Vagas em Creches na Rede Pública Municipal de Ensino de São José do Rio Preto”.

Sob a ótica da organização das diretrizes operacionais de ensino Alderita Almeida de Castro e Sueli Aparecida de Souza refletem sobre a implementação da avaliação das aprendizagens enquanto impulsionadora do processo do conhecimento na educação básica do Estado de Goiás, entre os anos de 2009 e 2014 no capítulo “Avaliação das Aprendizagens: a Significativa Ascensão do IDEB nas escolas do Estado de Goiás do ano de 2009 a 2014”. Tendo em vista a Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) Glauco da Silva Aguiar e Ligia Gomes Elliot exploram o conceito de Oportunidade de Aprendizagem trazido pelo PISA 2012, analisando o desempenho do Brasil e de mais 11 países em “Avaliação em Matemática: Uso dos Resultados do Pisa 2012”.

No capítulo “Avaliação: Concepções e Implicações na Educação Infantil” Natascha Carolina de Oliveira Gervázi, Marcos Vinícius Meneguel Donati e José Roberto Boettger Giardinetto desenvolvem uma reflexão sobre a avaliação na Educação Infantil, através da análise e orientação a correta utilização da ferramenta portfólio. Ainda na perspectiva avaliativa Rosemary Farias Rufino, Santana Elvira Amaral da

Rocha e **Núbia do Socorro Pinto Breves** apresentam o capítulo “Avaliações em Larga Escala: Contribuições da ADE para Atingir a Meta da Proficiência no SAEB/ INEP em Escolas Públicas Municipais de Manaus” no qual retratam a percepção dos estudantes em relação às contribuições das avaliações em larga escala no processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas de ensino fundamental do município de Manaus.

Na sequência Andrialex William da Silva, Tarcileide Maria Costa Bezerra, Romênia Menezes Paiva Chaves Carneiro e Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro exibem “Concepções de Professores sobre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: uma Visão Romântica ou Direito à Educação?” No qual discutem as concepções dos profissionais do sistema educacional do município Jardim de Angicos (RN) sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Ainda na perspectiva inclusiva, o capítulo “Criatividade e Altas Habilidades/Superdotação” de Guacira Quirino Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo e Priscila Miranda Chaves apresenta uma revisão bibliográfica sobre a relação da criatividade com as altas habilidades/superdotação. Em “Desenhos e Desenhos: Conselhos Municipais de Educação” Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias e Rosimar de Fátima Oliveira analisam os elementos comuns do desenho institucional dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) no Brasil, como um dos fatores capazes de potencializar os esperados resultados democráticos dessas instâncias colegiadas.

A seguir Gildene do Ouro Lopes Silva, Amanda Lázari e Amanda Calefi Felex embasadas pelo modelo Oakland, Glutting E Horton realizaram a identificação dos estilos de aprendizagem em escolares do quarto ano do ensino fundamental no capítulo intitulado “Estilos de Aprendizagem no Modelo de Oakland, Glutting e Horton em Escolares do Ensino Fundamental I”. Já em “Financiamento da Educação: uma Análise a partir do Gasto Aluno-Ano nos Municípios do Paraná” Jokasta Pires Vieira Ferraz, Andrea Polena e Simony Rafaeli Quirino verificam o perfil de gasto aluno-ano dos municípios do Paraná, em 2014, em relação ao porte dos municípios. Em “Ideias Higienistas na Revista Pedagogium (1922-1923)” Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes, Arthur Beserra de Melo e Marlúcia Menezes de Paiva analisam a ocorrência de ideias higienistas na revista Pedagogium, durante os anos de 1922 e 1923.

Laura Renata Dourado Pereira em “O Ensino da Arte e a Interdisciplinaridade: Novos Modos de Pensar sobre a Produção do Conhecimento” propõe uma reflexão sobre a interdisciplinaridade como um possível caminho para superar a fragmentação do conhecimento existente. Na sequência, “O Professor como Mediador nas Habilidades de Leitura” de Clarice de Matos Oliveira e Thenner Freitas da Cunha analisa como o professor de Língua Portuguesa pode ser um facilitador no desenvolvimento das habilidades de leitura aferidas nas avaliações educacionais em larga escala. Na perspectiva do Projeto de Lei 7.180/14, Ana Carolina Fleury e Ivo Monteiro de Queiroz apresentam “O Projeto Escola Sem Partido e a Construção

de uma Educação Burguesa no Século XXI” a fim de compreender os conceitos e detectar a existência de uma relação entre a proposta, os fundamentos da educação e a perspectiva marxista. Em “Observatório Eçaí: a Aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente e outros Direitos Humanos na Fronteira Brasil-Bolívia” Cláudia Araújo de Lima sistematiza uma observação das políticas públicas voltadas à infância e à adolescência bem como investiga os fenômenos de violações de direitos de crianças e adolescentes na região da fronteira.

No capítulo “Os Desafios e as Demandas Socioculturais Brasileiras Frente à Inclusão Escolar” de Evaldo Batista Mariano Júnior, Maria Aparecida Augusto Satto Vilela e Valeska Guimarães Rezende da Cunha os autores retomam a temática das políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar com o intuito de fornecer subsídios a profissionais que atendam alunos portadores de necessidades especiais. Marcelo da Silva Machado em “Pacto Federativo na Educação e a Participação da União no Financiamento da Educação em Municípios da Região Metropolitana do Rio De Janeiro” realiza uma investigação sobre o pacto federativo e sua repercussão, entre os anos de 2008 e 2018, sobre o aumento das responsabilidades dos municípios na oferta de matrículas e, também de financiamento da educação na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

“Pedagogia Waldorf e Salutogênese: razões e caminhos no/do cotidiano escolar” de Elaine Marasca Garcia da Costa, Vilma Lení Nista-Piccolo reflete sobre a possibilidade de a área da Saúde ser edificada junto à Educação através da convergência de dois conceitos: a Salutogênese e o método pedagógico Waldorf. Na perspectiva de estabelecer um perfil do uso e descarte de óleo vegetal utilizado para o preparo de alimentos em Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica de Tubarão Douglas Bardini Silveira, Eduardo Aquini e Isonel Maria Comelli Pave desenvolvem “Perfil de Descarte de Óleo de Cozinha em Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica Situadas no Município de Tubarão, SC”. A fim de discutir a relação dos temas desenvolvidos na disciplina Filosofia das Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, e suas possíveis aproximações e com a pesquisa sobre objetos de estudo associados ao higienismo dentro do campo da História da Educação, Arthur Beserra de Melo, Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes e Marlúcia Menezes de Paiva fundamentam o capítulo “Relações entre Temas da Disciplina Filosofia das Ciências e a Pesquisa sobre Higienismo no Campo da História da Educação”.

No capítulo “Representações Sociais das Práticas dos Professores de Educação Física acerca da Educação Física Escolar”, Bruno Viviani dos Santos, Sabrina Araujo de Almeida e Pedro Humberto Faria Campos analisam a representação social da prática pedagógica de 103 professores de Educação Física do ensino fundamental. Em “Sistema de Avaliação Escolar”, Katia Verginia Pansani traz um Relato de Experiência sobre os resultados positivos do Sistema de Avaliação Escolar – SAEsc no Colégio Progresso Campineiro. Para proporcionar uma compreensão sobre as

políticas públicas de financiamento, tais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Jhonathan Martins da Costa, Carlos José de Farias Pontes e Maria Valdiza Ferreira Moniz Andrade publicam “Um Olhar Inicial a Respeito das Políticas Públicas de Financiamento no Brasil: Compreendendo o FUNDEB”. Laís Takaesu Ernandi, Willian Pereira da Silva, Suédina Brizola Rafael Rogato no capítulo “Uso do Medicamento na Infância: Reflexões sobre a Atuação Docente no Processo da Medicalização do Ensino” buscaram discutir o processo de medicalização na infância e a necessidade de problematização dessa questão.

Os textos, relatos de prática e conclusões de pesquisas tangentes às questões educacionais que compõem esse terceiro volume da obra Formação, Prática e Pesquisa em Educação portanto operam em favor de qualificar a produção do ensino superior brasileiro e subsidiar novas pesquisas, constituindo-se assim em importante devolutiva à sociedade dos investimentos feitos com a formação de profissionais da educação e pesquisadores.

Tascieli Feltrin

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS	
<i>Fabiana Boff Grenzel</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9211903091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>9</b>
A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PRÉ-SILÁBICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PERSPECTIVA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UM BREVE ESTUDO DE CASO	
<i>Telma Maria de Freitas Araújo</i>	
<i>Nadja Sabrina Silva Gomes Lopes Duarte</i>	
<i>Maria Estela Costa Holanda Campelo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9211903092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
A EVASÃO COMO SUBSÍDIO PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO DE CASO COM CURSOS DE ENGENHARIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	
<i>Joice Pereira da Silva Carvalho</i>	
<i>Simone Portella Teixeira de Mello</i>	
<i>Daniela Vieira Amaral</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9211903093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>32</b>
A HISTÓRIA ORAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: TRÊS LEITURAS METODOLÓGICAS	
<i>Marcos Gonzaga</i>	
<i>Regina Magna Bonifácio de Araújo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9211903094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>42</b>
A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE FRANCÊS NO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UEM: ENTENDIMENTO E DESAFIOS	
<i>Edson José Gomes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9211903095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>54</b>
A PERCEPÇÃO DE PROFESSOR(A)S SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO	
<i>Rayuska Dayelly de Andrade</i>	
<i>Sueldes de Araújo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9211903096</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>62</b>
A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	
<i>Andressa Grazielle Brandt</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
<i>Aline Aparecida Cezar Costa</i>	

**CAPÍTULO 8 ..... 72**

**A QUALIDADE NO ENSINO À DISTÂNCIA: O NOVO ALUNO E O NOVO PROFESSOR**

*Jéssica Reis Silvano Barbosa*

*Gislaine Reis*

**DOI 10.22533/at.ed.9211903098**

**CAPÍTULO 9 ..... 80**

**A REFLEXIVIDADE NA GROUNDED THEORY**

*Karla dos Santos Guterres Alves*

*Antônio Luiz Santana*

**DOI 10.22533/at.ed.9211903099**

**CAPÍTULO 10 ..... 88**

**ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UTILIZADO NA UFAM NOS ANOS DE 2014 E 2015**

*Raimundo Ribeiro Passos*

*Afrânio Ferreira Neves Junior*

*Paulo Rogério da Costa Couceiro*

*Genoveva Chagas de Azevedo*

*Maria Marly de Oliveira Coêlho*

*Valdete da Luz Carneiro*

**DOI 10.22533/at.ed.92119030910**

**CAPÍTULO 11 ..... 100**

**ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS NA ESPACIALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**

*Nelson de Abreu Júnior*

**DOI 10.22533/at.ed.92119030911**

**CAPÍTULO 12 ..... 109**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E PAULO FREIRE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS**

*Alessandra Andrea Monteiro*

*Vilma Lení Nista-Piccolo*

**DOI 10.22533/at.ed.92119030912**

**CAPÍTULO 13 ..... 119**

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE OFERTA DE VAGAS EM CRECHES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO**

*Andreia Gasparino Fernandes*

**DOI 10.22533/at.ed.92119030913**

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>130</b>
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: A SIGNIFICATIVA ASCENSÃO DO IDEB NAS ESCOLAS DO ESTADO DE GOIÁS DO ANO DE 2009 A 2014	
<i>Alderita Almeida de Castro</i>	
<i>Sueli Aparecida de Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030914</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>141</b>
AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: USO DOS RESULTADOS DO PISA 2012	
<i>Glauco da Silva Aguiar</i>	
<i>Ligía Gomes Elliot</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030915</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>154</b>
AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Natascha Carolina de Oliveira Gervázi</i>	
<i>Marcos Vinícius Meneguel Donati</i>	
<i>José Roberto Boettger Giardinetto</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030916</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>162</b>
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: CONTRIBUIÇÕES DA ADE PARA ATINGIR A META DA PROFICIÊNCIA NO SAEB/INEP EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MANAUS	
<i>Rosemary Farias Rufino</i>	
<i>Santana Elvira Amaral da Rocha</i>	
<i>Núbia do Socorro Pinto Breves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030917</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>174</b>
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA VISÃO ROMÂNTICA OU DIREITO À EDUCAÇÃO?	
<i>Andrialex William da Silva</i>	
<i>Tarcileide Maria Costa Bezerra</i>	
<i>Romênia Menezes Paiva Chaves Carneiro</i>	
<i>Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030918</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>183</b>
CRIATIVIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
<i>Guacira Quirino Miranda</i>	
<i>Arlete Aparecida Bertoldo</i>	
<i>Priscila Miranda Chaves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030919</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>191</b>
DESENHOS E DESENHOS: CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	
<i>Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias</i>	
<i>Rosimar de Fátima Oliveira</i>	

DOI 10.22533/at.ed.92119030920

**CAPÍTULO 21 ..... 203**

ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO MODELO DE OAKLAND, GLUTTING E HORTON EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

*Gildene do Ouro Lopes Silva*

*Amanda Lázari*

*Amanda Calefi Felex*

DOI 10.22533/at.ed.92119030921

**CAPÍTULO 22 ..... 211**

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO GASTO ALUNO-ANO NOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ

*Jokasta Pires Vieira Ferraz*

*Andrea Polena*

*Simony Rafaeli Quirino*

DOI 10.22533/at.ed.92119030922

**CAPÍTULO 23 ..... 224**

IDEIAS HIGIENISTAS NA REVISTA PEDAGOGIUM (1922-1923)

*Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes*

*Arthur Beserra de Melo*

*Marlúcia Menezes de Paiva*

DOI 10.22533/at.ed.92119030923

**CAPÍTULO 24 ..... 232**

O ENSINO DA ARTE E A INTERDISCIPLINARIDADE: NOVOS MODOS DE PENSAR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

*Laura Renata Dourado Pereira*

DOI 10.22533/at.ed.92119030924

**CAPÍTULO 25 ..... 241**

O PROFESSOR COMO MEDIADOR NAS HABILIDADES DE LEITURA

*Clarice de Matos Oliveira*

*Thenner Freitas da Cunha*

DOI 10.22533/at.ed.92119030925

**CAPÍTULO 26 ..... 250**

O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BURGUESA NO SÉCULO XXI

*Ana Carolina Fleury*

*Ivo Monteiro de Queiroz*

DOI 10.22533/at.ed.92119030926

**CAPÍTULO 27 ..... 262**

OBSERVATÓRIO EÇAÍ: A APLICAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OUTROS DIREITOS HUMANOS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

*Cláudia Araújo de Lima*

DOI 10.22533/at.ed.92119030927

**CAPÍTULO 28 ..... 271**

OS DESAFIOS E AS DEMANDAS SOCIOCULTURAIS BRASILEIRAS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

*Evaldo Batista Mariano Júnior*

*Maria Aparecida Augusto Satto Vilela*

*Valeska Guimarães Rezende da Cunha*

DOI 10.22533/at.ed.92119030928

**CAPÍTULO 29 ..... 283**

PACTO FEDERATIVO NA EDUCAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DA UNIÃO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

*Marcelo da Silva Machado*

DOI 10.22533/at.ed.92119030929

**CAPÍTULO 30 ..... 309**

PEDAGOGIA WALDORF E SALUTOGÊNESE: RAZÕES E CAMINHOS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

*Elaine Marasca Garcia da Costa*

*Vilma Lení Nista-Piccolo*

DOI 10.22533/at.ed.92119030930

**CAPÍTULO 31 ..... 323**

PERFIL DE DESCARTE DE ÓLEO DE COZINHA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA SITUADAS NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO, SC

*Douglas Bardini Silveira*

*Eduardo Aquini*

*Isonel Maria Comelli Pavei*

DOI 10.22533/at.ed.92119030931

**CAPÍTULO 32 ..... 331**

RELAÇÕES ENTRE TEMAS DA DISCIPLINA FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS E A PESQUISA SOBRE HIGIENISMO NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*Arthur Beserra de Melo*

*Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes*

*Marlúcia Menezes de Paiva*

DOI 10.22533/at.ed.92119030932

**CAPÍTULO 33 ..... 342**

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Bruno Viviani dos Santos*

*Sabrina Araujo de Almeida*

*Pedro Humberto Faria Campos*

DOI 10.22533/at.ed.92119030933

<b>CAPÍTULO 34</b> .....	<b>355</b>
SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR	
<i>Katia Verginia Pansani</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030934</b>	
<b>CAPÍTULO 35</b> .....	<b>363</b>
UM OLHAR INICIAL A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO NO BRASIL: COMPREENDENDO O FUNDEB	
<i>Jhonathan Martins da Costa</i>	
<i>Carlos José de Farias Pontes</i>	
<i>Maria Valdiza Ferreira Moniz Andrade</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030935</b>	
<b>CAPÍTULO 36</b> .....	<b>372</b>
USO DO MEDICAMENTO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DA MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO	
<i>Laís Takaesu Ernandi</i>	
<i>Willian Pereira da Silva</i>	
<i>Suédina Brizola Rafael Rogato</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030936</b>	
<b>CAPÍTULO 37</b> .....	<b>383</b>
PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO COTIDIANO DAS SESSÕES TÓRIAS	
<i>Débora Cabral Nunes Polaz</i>	
<i>Raquel Aparecida de Oliveira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030937</b>	
<b>CAPÍTULO 38</b> .....	<b>390</b>
EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: INDICADORES DE MATRÍCULAS (2007-2016)	
<i>Wania Regina Aranda da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92119030938</b>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....	<b>416</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>417</b>

## A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

**Fabiana Boff Grenzel**

Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil

Ijuí - RS

**RESUMO:** Este artigo propõe refletir a inclusão de crianças autistas na alfabetização. Surgem dúvidas de como incluir estas crianças no ambiente escolar e o interesse de saber se há a possibilidade de alfabetizar crianças autistas, assim como os profissionais podem contribuir na fase da alfabetização. O desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento, gradativo, cabe ao professor adequar seu sistema de comunicação. A família precisa envolver-se neste processo. Cada indivíduo é único, e sobre um tempo maior para aprender, entendemos que criança autista aprende, porém exige esforço do educador e seu aprendizado será produtivo quando realizado de maneira direta, professor – aluno, podendo utilizar diferentes recursos. É necessário criar estratégias para facilitar a aprendizagem destes educandos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Autismo. Formação.

### THE LITERACY OF AUTISTIC CHILDREN

**ABSTRACT:** This article proposes to reflect the inclusion of autistic children in literacy. There are

questions about how to include these children in the school environment and the interest in knowing if there is a possibility of teaching autistic children, as well as how professionals can contribute to the literacy process. The development of autistic learning is usually slow and gradual. It is up to the teacher to match his or her communication system. The family needs to be involved in that process. Each individual is unique, and about a longer time to learn, we understand that an autistic child learns, but it requires the educator's effort and his learning will be productive when done in a direct way, teacher - student, being able to use different resources. It is necessary to create strategies to facilitate the learning of those students.

**KEYWORDS:** Literacy. Autism. Training.

### 1 | INTRODUÇÃO

A inserção de crianças com deficiências educacionais em sala de aula regular está cada vez mais constante no cotidiano escolar. Porém, apenas a presença do aluno não é suficiente para a garantia de seu aprendizado, precisamos também estar profissionalmente preparados para receber este educandos. Na inclusão é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança, assim como família e escola precisam estar juntas em

constante diálogo, sempre pensando no melhor para estes alunos.

As pessoas precisam se aproximar do tema, estudar, adquirir subsídios para que estejam preparados para ajudar essas crianças. Criando assim, estratégias e medidas preventivas que possibilitam a melhora do comportamento, da interação social e aprendizagem como um todo.

Há vários pré-requisitos que precisam ser trabalhados anteriormente à alfabetização. E isso é importante para todas as crianças. Algumas dessas habilidades são: **linguagem oral, consciência fonológica, coordenação viso motora, orientação temporal e espacial, lateralidade e esquema corporal**. Por isso falamos em processo de alfabetização, uma vez que se constitui numa construção gradual, com início nos primeiros anos de vida da criança e, quando ela chega à escola, ganha uma dimensão ainda maior. O presente artigo tem como objetivo pesquisar, refletir e conhecer mais sobre a aprendizagem de crianças autistas, assim como o que nós profissionais precisamos saber para ajudar da melhor forma possível as crianças no processo de alfabetização.

Algumas crianças com autismo começam a associar letras e sons de forma muito precoce, sem que tenha ocorrido uma instrução explícita. Mas, frequentemente, elas precisam de um ensino passo a passo que as orientem. Dentre as diversas ferramentas utilizadas para a alfabetização, destacamos a **metodologia fônica e multissensorial** que, em nossa prática, tem trazido enormes contribuições para as crianças, especialmente aquelas com autismo. Essa abordagem privilegia o ensino dos fonemas e as habilidades metalinguísticas, levando à reflexão de que existe uma sequência de sons que deve ser respeitada para aprender a ler e escrever. Para uma criança com autismo, essa orientação explícita auxilia muito a entender o princípio alfabético.

Além de aprender sobre o mundo, há muitas outras competências que são desenvolvidas. Para ler a criança tem que ter ritmo, saber que uma palavra se compõe de letras transformadas em som e que um som vem antes do outro. Tem que saber sequenciar e dominar outros tantos conhecimentos; é o que chamamos de pré-requisitos da leitura. Para escrever é preciso desenvolvimento motor, tônus muscular adequado, coordenação e para ambos é necessário saber imitar e se apropriar de forma adequada daquilo que se imita, mas é preciso também ter consciência corporal, definir lateralidade, entre outros.

Antes de falar sobre as dificuldades e peculiaridades da aprendizagem da pessoa com Autismo precisamos deixar claro as lacunas ocorridas no desenvolvimento deste indivíduo. É comum que as crianças com Autismo em graus diferentes, tenham comprometimentos em todas as competências que antecedem à aprendizagem da leitura e da escrita.

## 2 | DISCUSSÕES

As pessoas com Autismo tem uma forma muito peculiar de ver o mundo, olham de forma diferente para objetos e pessoas, perdem com isso a absorção de mensagens que desenvolvem conceitos sociais e por isso tem dificuldade de interagir. Não sabem o que fazer, como ou porque devem se portar de tal maneira. Boas maneiras não significam nada, são códigos sem sentido que não são fortes o suficiente para segurar o sua ação impulsiva.

Sabemos que o autismo causa atraso no desenvolvimento da criança e compromete a comunicação, a linguagem, interação social, imaginação e o comportamento. Segundo as leituras realizadas, entendemos que são imprescindíveis tratamentos adequados que contribuem nos progressos do desenvolvimento e que muito pode ser feito para ajudá-la, em diversos aspectos de sua vida.

A possibilidade de alfabetização representa uma enorme conquista na vida de qualquer ser humano, e muito mais para criança com diagnóstico autista e sua família. O processo de alfabetização é muito mais do que reconhecer símbolos e letras, é saber interpretar o que está a sua volta com a leitura de mundo, como diz Freire (1993). Cada sujeito realiza essa aprendizagem de uma forma diferente.

Esse aprender de formas diferenciadas também diz respeito às pessoas com deficiência, que, em decorrência das especificidades de suas deficiências, aprendem os conteúdos de forma peculiar e cada uma apresenta características próprias como resposta ao trabalho pedagógico. Portanto, as diferentes deficiências geram necessidades e formas educativas especiais próprias, o que não é diferente em relação às síndromes. Este também é o caso de pessoas com autismo, foco maior deste Objeto de Aprendizagem.

De acordo com Mello (2004), o autismo é uma síndrome que se caracteriza por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação. As pessoas com autismo apresentam, desde cedo, um distúrbio severo do desenvolvimento, principalmente relacionado à sua comunicação e interação social. Entretanto, em alguns casos, podem apresentar incríveis habilidades motoras, musicais, de memória e outras, que muitas vezes não estão de acordo com a sua idade cronológica. Gauderer (1997, p.108) afirma que em relação à educação, “[...] é útil dividir a tarefa em pequenas etapas e, vagarosamente, construir o todo. Deve-se aproveitar ao máximo as situações do dia a dia [...], transformando-as em oportunidades de ensino de forma a encorajar a criança a usar na prática os conhecimentos adquiridos.”

Além disso, as pessoas com autismo possuem um estilo cognitivo diferenciado. Grande parte delas são "pensadores visuais" ou "*visual thinkers*" conforme Grandin (1996, 1998) e Sacks (1995, apud RIBEIRO, 2003). Ou seja, elas processam o pensamento em imagens, têm dificuldades em mudar suas rotinas diárias, decorrentes da falta da habilidade de percepção, de compreensão e de comunicação. Portanto,

precisam de ambientes estruturados e organizados para aprender.

Todas estas características peculiares ao autismo exigem uma metodologia específica para ensiná-los. Ressaltamos a importância do professor, juntamente com a família, estabelecer rotinas com a criança autista; assim, o trabalho a ser desenvolvido na escola ocorrerá de forma mais fácil e produtiva.

Frequentemente, as crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista possuem comprometimento das funções executivas, relacionadas principalmente ao córtex frontal. Essas funções referem-se a várias habilidades, sendo algumas delas: planejamento, organização, atenção, memória operacional, flexibilidade mental, avaliação de consequências e resolução de problemas. Ao conhecer essas áreas de ineficiência, é possível selecionar com mais clareza as atividades que podem favorecer o desenvolvimento dessas habilidades.

O trabalho de alfabetização com crianças autistas é bastante desafiador, pois nos tira, muitas vezes, da nossa “zona de conforto” ou daquilo que estamos acostumados a fazer. Acima de tudo, envolve muita persistência, paciência, afeto e disposição para ajudar. Em vários momentos, será preciso lidar com comportamentos inadequados, com a resistência ao aprendizado, pois as crianças tendem a querer fazer as coisas da sua maneira, sem interferências. Lidar com o erro, com as frustrações, com a ideia de que “tem gente que faz melhor do que eu” são grandes desafios para essas crianças. Muitas vezes, o alfabetizador se verá num papel extra, ou seja, de melhorar a condição da criança, ou seja, de auxiliá-la a lidar com as diversas situações da vida. E, que bom que as coisas aconteçam dessa forma, pois essa é a verdadeira função do educador!

### **3 | METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada por meio de observações de uma criança autista com a idade de sete anos, em uma Escola da Rede Municipal de Ijuí –RS- durante o primeiro trimestre de 2017, tendo como foco seu desenvolvimento, o processo de alfabetização e as metodologias, ferramentas utilizadas pelos profissionais desta aluna neste processo.

Foram utilizados como recursos pedagógicos as atividades escritas que a professora trabalhava em sala, jogos, brincadeiras, filmes, livros, letras, números, revistas, jornais, gravuras... Aos poucos, e em dias alternados, durante as atividades por meio de observações foi realizado registro de seu comportamento e atitudes diante das solicitações.

### **4 | RESULTADOS**

Por meio de observações e coletas de dados, foi constatado que a aluna

possui grande capacidade de aprender aquilo que está sendo trabalhado num 1º ano do Ensino Fundamental.

Ela reconhece gravuras e logotipos e outros diversos símbolos que já é um tipo de leitura. Na sala de aula quando a professora fala sobre as letras, a aluna demonstra estar interessada e sabe do que está sendo discutido.

Percebe-se que a forma de ensinar pelo método fônico parece ficar mais fácil para a criança, pois além do som das letras a professora faz relação do som com gestos corporais, ficando mais acessível para a aluna.

Cabe salientar aqui, que nem sempre a aluna está disposta a realizar as atividades. Às vezes é preciso fazer adaptações sobre o que se pensa para ela naquele dia, pois o tempo de concentração muitas vezes é pouco. É necessário uma compreensão e um grande conhecimento do profissional que está atuando com ela. O professor precisa estar se aperfeiçoando constantemente e estudar sobre as dificuldades encontradas, para assim poder realizar trabalho consciente e eficaz. O desafio é grande para ser superado.

Durante as observações percebe-se que a aluna reconhece as letras do alfabeto e as relaciona com os respectivos sons. Consegue fazer hipóteses de palavras, escreve seu nome, mas com nomes dos colegas ela precisa ajuda da professora..., porém durante a realização das atividades é preciso silêncio absoluto, e mesmo assim muitas vezes não termina as tarefas propostas. Nestes momentos é oferecido materiais concretos, pois sabe-se que trabalhar com o abstrato fica difícil para qualquer criança.

Cabe salientar que a aluna em alguns momentos é retirada da sala de aula, pois o barulho de seus colegas a incomoda e a mesma fica agitada, grita, faz estereotípias. É preciso acalmá-la e depois ela volta participar das demais tarefas ou até mesmo é necessário que volte para sua casa, pois não conseguimos acalmá-la.

A aluna demonstra um entendimento bastante amplo sobre os numerais trabalhados. Consegue contar em sequência, faz relação número/quantidade, mas isto quando ela demonstra o querer.

É possível observar que ela gosta de diferentes jogos. Gosta de tudo muito colorido, mas é necessário repetir várias vezes para que ela entenda as regras dos jogos e ainda assim parece ficar com algumas dúvidas.

Observa-se também que a música é também um instrumento válido durante a aula. Quando a aluna está calma movimenta-se e dança juntamente com os colegas da sala.

É importante relatar que o aluno autista pode se incluir em muitas atividades da escola, mas em alguns momentos ele também se exclui, sendo necessária a intervenção por diversas vezes para que ela entenda que existem algumas regras a serem cumpridas na escola e isto é um dos problemas a serem enfrentados com esta aluna.

A conversa com a família acontece constantemente, sobre seus avanços e suas

dificuldades na escola.

Por meio das observações e das bases teóricas científicas apresentadas neste artigo, fica claro que quanto mais apoiada for a criança por parte de profissionais comprometidos com seu desenvolvimento, maior chance terá em sucesso na aprendizagem. Fica evidente a possibilidade de desenvolvimento da criança, sujeito deste estudo de caso, com expectativas otimistas para construir a alfabetização, respeitando seu ritmo de assimilação e aprendizagem que varia de criança para criança.

Frente a algumas atividades a criança com deficiências educacionais, no caso o autismo, certamente apresentará dificuldades em imaginar e compreender o que está sendo solicitado na tarefa, devido à característica de seu distúrbio. Porém o profissional da educação poderá utilizar recursos de apoio e estratégias que auxiliam a compreensão do aluno.

A inclusão representa ganho para todos, tanto para aqueles que apresentam dificuldades como para aqueles que não apresentam. A diversidade em sala de aula pode servir de aprendizado significativo para toda a vida, pois a convivência com crianças com dificuldades despertará nos demais alunos a consciência de que somos diferentes e que cada um tem uma maneira de aprender. Por outro lado, para essas crianças conviver em ambiente regular de ensino proporciona um estímulo para que acompanhem o ritmo dos outros, seja imitando gestos, fala, atitudes, deixando de lado certas estereotípias, ou condenação de ter que conviver apenas com aqueles que possuem dificuldades.

Para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças autistas é fundamental a interação entre família, escola, terapeutas e médicos. A criança conseguirá superar as dificuldades desde que a equipe de profissionais possa programar ações conjuntas, sempre trocando informações.

A matrícula e inclusão de crianças com deficiência é orientação presente e garantida no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, nº 9394/96, entretanto muitas instituições educacionais dificultam o cumprimento da Lei, alegando comprometimento no espaço físico inadequado e/ou ausência de recursos humanos e profissionais capacitados no atendimento desses alunos.

Claro que apenas incluir não é suficiente para as crianças, as necessidades vão, além disto. É preciso proporcionar qualidade de ensino ao aluno e ter profissionais interessados e capacitados para isto.

A inclusão é uma realidade que assusta muitos profissionais da área educacional, por diversos motivos como: preconceito, despreparo, insegurança, dificuldade de interação com esse aluno. Enfim são muitos os desafios a serem superados.

A tendência atual é que formações com temas relacionados à inclusão sejam contempladas pelos currículos, possibilitando ao aluno um olhar mais reflexivo e sensível por parte do professor.

## 5 | CONCLUSÃO

Por meio dos resultados obtidos, das observações realizadas, conclui-se que cada criança tem um ritmo de aprendizagem, e mesmo apresentando dificuldades na aprendizagem são capazes de aprender. Fica evidente a importância dos estímulos tanto no ambiente escolar como em casa com a família. A competência dos profissionais especializados e o acompanhamento das terapias servem como apoio e orientação para a escola e a família.

A convivência do aluno com deficiência em escola regular representa um ganho para todos, porém torna-se essencial que professores se apropriem de fundamentação teórica sólida para posterior transposição para prática pedagógica, pela interação teoria e prática para atender a necessidade de seus alunos. A possibilidade de aprender a ler e escrever é uma grande conquista e temos certeza que alfabetizar é possível, mesmo com crianças autistas.

Apesar de ainda não existir uma metodologia formal exclusiva para a alfabetização de crianças com transtornos globais do desenvolvimento, acreditamos que muitas delas podem aprender a ler e a escrever. O processo de ensino, porém, leva tempo e o resultado é variável, de acordo com o perfil neuropsicológico da criança.

Um ambiente estruturado é fundamental para iniciar qualquer trabalho pedagógico, especialmente de alfabetização. As crianças com autismo costumam ser mais suscetíveis a mudanças no ambiente, sentindo-se mais seguras em contexto organizado e previsível.

Os recursos visuais, muito mais do que os auditivos, auxiliam bastante a compreensão e adesão das crianças ao trabalho. Como elas apresentam tendência à dispersão, é importante oferecer atividades de curta duração, com instruções visuais e orais objetivas, atreladas ao lúdico e conteúdos do seu interesse.

É importante que o professor seja realista quanto às dificuldades de seu aluno especial, mas deve ser incentivada, e, se necessário, estimulada, por meio de algumas estratégias. Uma criança autista não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente. É preciso estar disponível e atento, devendo intervir de modo a favorecer a atenção, a motivação e também o acolhimento.

Na escola o educador terá que assumir sempre uma postura de calma, transmitindo segurança e controle da situação. O elogio e a atenção são excelentes armas para a obtenção de comportamentos positivos. O professor deve promover interações das crianças autistas com outras crianças do ensino regular. A forma de mediar a aprendizagem, a arte de ensinar, os procedimentos, os métodos e as técnicas vão depender da busca do educador, em suas leituras. A aprendizagem é possível acontecer com todas as crianças, mas é preciso família, escola e profissionais estarem engajados nesta busca.

## REFERÊNCIAS

ROTTA, N T., BRIDI, C. A. F., BRIDI, F. R. S. **Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SALLES, J. F., HAASE, V. G., MALLOY-DINIZ, L. F. **Neuropsicologia do Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

---

## A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PRÉ-SILÁBICA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PERSPECTIVA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: UM BREVE ESTUDO DE CASO

### **Telma Maria de Freitas Araújo**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte –  
Centro de Educação CE/UFRN  
Natal/RN

### **Nadja Sabrina Silva Gomes Lopes Duarte**

Rede Municipal de Educação de Natal.  
Departamento Educação Infantil – DEI/SME  
Natal/RN

### **Maria Estela Costa Holanda Campelo**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte –  
Centro de Educação CE/UFRN  
Natal/RN

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma Sondagem de Escritas, cujo objetivo é relatar, por meio de uma análise da produção escrita de uma criança, dados de uma sondagem diagnóstica psicogenética do nível pré-silábico, na perspectiva de Emília Ferreiro. O estudo se deu numa abordagem qualitativa, com a metodologia investigativa de um “estudo de caso” realizado em um CMEI localizado na zona Oeste de Natal/RN, à luz da psicogênese da língua escrita. Como resultados, verificou-se que no nível pré-silábico, no 2º período, dentre outras características, a criança apresenta ausência de correspondência entre as letras e os sons, considerando que escreve uma série de letras e depois passa a lê-las sem fazer nenhuma análise.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sondagem Diagnóstica. Escrita Pré-silábica. Psicogênese da Língua Escrita.

### THE CONSTRUCTION OF PRE-SILABIC WRITING AND ITS IMPLICATIONS IN THE PERSPECTIVE OF WRITTEN LANGUAGE PSYCHOGENESIS: A BRIEF CASE STUDY

**ABSTRACT:** This paper presents a Survey of Writings, whose objective is to report, through an analysis of the written production of a child, data of a psychogenetic diagnostic test of the pre-syllabic level, in the perspective of Emília Ferreiro. The study was carried out in a qualitative approach, with the investigative methodology of a "case study" carried out in a CMEI located in the western zone of Natal / RN, in light of the psychogenesis of the written language. As results, it was verified that in the pre-syllabic level, in the second period, among other characteristics, the child presents / displays absence of correspondence between the letters and the sounds, considering that it writes a series of letters and soon it begins to read them without do no analysis.

**KEYWORDS:** Diagnostic Probing. Pre-syllabic Writing. Psychogenesis of the Written Language

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo foi uma exigência para obtenção de nota da disciplina Seminário de Alfabetização e Letramento (Semestre 2016.1) do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN, sob a orientação da Profa Maria Estela Costa Holanda Campelo, tendo como intuito contribuir para a organização das ideias de alunos da referida disciplina, interessados em aprofundar estudos no âmbito da Psicogênese da Língua Escrita, segundo a perspectiva de Emília Ferreiro e colaboradores, cujo escopo trata da construção de um Relato de Diagnóstico Psicogenético de escritas de alfabetizandos – crianças.

Sendo assim, segundo as sugestões da Orientadora, foi definido como objetivo geral relatar, por meio de uma análise da produção escrita de uma criança, os dados de uma sondagem diagnóstica psicogenética dos níveis de conceitualização da língua escrita, na perspectiva de Emília Ferreiro. Quanto aos objetivos específicos, foram estes elencados: elaborar, testar e aplicar um instrumento de Sondagem Diagnóstica dos níveis de conceitualização da escrita de alfabetizandos, bem como analisar os resultados da produção escrita da criança (pela qual optamos), evidenciando especificidades, fundamentando as análises no referido aporte teórico-metodológico.

Para tanto, o público-alvo foi de cinco crianças da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI da rede pública municipal de Natal/RN.

Como proposta metodológica, realizamos uma Sondagem Diagnóstica acerca dos níveis de conceitualização da escrita em que se encontram os alfabetizandos investigados, de acordo com as hipóteses por eles construídas sobre o nosso sistema de escrita - o Sistema de Notação Alfabética. Esse tipo de Sondagem tem subjacente a ideia de que “o conhecimento do aluno é construído na sua interação com o objeto de conhecimento, num processo mediado pelo outro – o professor e os demais alunos – e pelo signo linguístico” (CAMPELO, 2016, p. 2).

Nesse sentido, o estudo teórico encontra-se amparado no paradigma psicogenético de construção do conhecimento, o qual sugere que o professor poderá planejar as suas intervenções a partir dos saberes já construídos e de como pensam suas crianças/alunos acerca da língua escrita, objeto de conhecimento do processo de alfabetização, visto que “sem um conhecimento, pelo menos básico, da Psicogênese da Língua Escrita, não é possível descobrir o que sabem e o que não sabem os alunos” (PROFA/MEC – BRASIL, 2001 *apud* CAMPELO, 2016).

Para o professor, a necessidade da elaboração e aplicação de sondagens diagnósticas da escrita dos seus alunos e/ou crianças é parte importante e fundamental na ação pedagógica, sobretudo quando se alfabetiza. Só conhecendo o desenvolvimento psicogenético de construção da escrita e tomando alguns cuidados, este poderá elaborar seus próprios instrumentos diagnósticos. Todavia, independente do instrumento por ele utilizado, o professor tem que atentar fundamentalmente para que a produção escrita do alfabetizando seja uma **produção espontânea**, ou seja,

sob pena de ser invalidado todo o seu trabalho.

## 2 | DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica utilizada neste estudo se constituiu de natureza qualitativa, inspirada nos princípios de Bogdan e Biklen (1994, p. 11),

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa.

Para os autores, a pesquisa qualitativa consiste em um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados construídos são nomeados dados qualitativos, que significa dizer riqueza em descrições relativas às pessoas, locais e conversas. As questões que essa abordagem investiga são formuladas com o objetivo de apurar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural.

Nesse estudo, tivemos como direcionamento um Estudo de Caso (LUDKE; ANDRÉ, 2012), que representa uma maneira de investigar a partir de um conjunto de procedimentos pré-especificados, considerando,

**É sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos [...]. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...]. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 17).**

Ainda de acordo com Lüdke e André (2012), o estudo de caso é caracterizado por três fases: 1ª) aberta ou exploratória; 2ª) delimitação do estudo (coleta sistemática de informações); 3ª) análise sistemática. Na primeira fase do estudo, visitamos e conversamos com a Direção e Coordenação Pedagógica da instituição pesquisada.

Este estudo foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil-CMEI, localizado na zona Oeste do município de Natal. Os dados recolhidos foram no primeiro semestre do ano de 2016.

Fizeram parte do estudo 5 crianças do Nível IV, com idades de 5 anos, sendo 4 do sexo masculino e 1 do feminino. Os critérios para a escolha do campo empírico foram: a) Ser escola pública municipal; b) Atender crianças do Nível IV e c) Aceitar participar do estudo. Quanto à escolha dos sujeitos, cinco foram as crianças da pré-escola, Nível IV, com idades de 5 anos. A escolha se deu de forma aleatória.

O Centro Municipal de Educação Infantil Profa Marilanda Bezerra fica localizado no bairro Guarapes, zona Oeste de Natal/RN. As pesquisadoras já atuaram como professoras nesta instituição, daí a facilidade de desenvolver o estudo. O CMEI atende crianças da pré-escola, com idades de 4 e 5 anos, em salas bem equipadas, iluminadas e arejadas, cuja estrutura física oferece conforto para crianças, professores e funcionários.

Para a realização da Sondagem de Escritas, Rosa Maria Antunes Barros (s.d. *apud* CAMPELO, 2016) sugere que utilizemos uma relação de palavras e uma frase. Com base nesse e n'outros estudos, reelaboramos as suas orientações e propomos o que se segue para a construção e a aplicação do Instrumento de 'Sondagem Diagnóstica':

- Organizar uma pequena LISTA de quatro palavras com as seguintes características: a 1ª palavra deve ser polissílaba; a 2ª trissílaba; a 3ª dissílaba e a 4ª monossílaba, evitando-se, logo no início da atividade, possíveis conflitos dos alfabetizandos com hipóteses anteriormente construídas e ainda vigentes.
- Evitar repetição das letras nas palavras da Lista organizada, como precaução de conflitos com a hipótese da variedade de caracteres, que se configura como decorrência típica da construção no eixo qualitativo da hipótese pré-silábica.
- Cuidar para que a frase a ser ditada contenha, pelo menos, uma das palavras da LISTA, para que se possa observar se há estabilidade na escrita da mesma palavra em diferentes contextos.
- Entregar uma folha de papel em branco a cada participante.
- Solicitar a cada um deles que escreva como sabe – Produção Espontânea –, os nomes das palavras, à medida que você dita para eles.
- Ditar as palavras sem escandi-las, ou seja, ditá-las sem marcar oralmente as sílabas das palavras, evitando-se a influência do ditado silabado na própria leitura do alfabetizando.
- Pedir que o alfabetizando (individual, separadamente e imediatamente após a sua produção) leia – apontando na escrita – letras, sílabas e/ou palavras – o que deverá ser registrado por você.
- Registrar a escrita e a leitura do alfabetizando e outras informações que considerar relevantes, numa folha de papel à parte.
- Recolher todas as escritas.
- Analisar comparativamente a produção escrita da criança e do jovem ou

adulto, fundamentando a sua análise nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, realizados por Emilia Ferreiro e colaboradores. (BARROS, s/d *apud* CAMPELO, 2016).

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chegamos ao CMEI e logo conversamos com a professora que nos trouxe um grupo de cinco crianças. Conversamos com elas, falamos do nosso trabalho e as levamos para o pátio externo. Lá nos sentamos sob uma árvore e perguntamos se eles gostavam de história, mostrando ao grupo um livro bem ilustrado que contava a história “O patinho feio”. Duas crianças já a conheciam e disseram gostar muito, mas não lembravam exatamente como/quais os fatos ocorriam.

A escolha do livro se deu a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido na turma referida sobre a água utilizada no bairro no qual a escola encontra-se situada. Assim, procuramos uma história que envolvesse o contexto vivido pelas crianças e suas famílias, tendo como foco o meio ambiente.

Dentro de um clima bem tranquilo, apresentamos o livro, falando dos autores, das ilustrações e lendo o resumo da história antes de contá-la. Fizemos algumas perguntas sobre as expectativas das crianças depois de lido o resumo. Em seguida, iniciamos a contação nos valendo da entonação adequada aos pequenos. Enquanto contávamos, imitávamos os animais da história, ora tristes, ora alegres. Ao final do livro, conversamos sobre os personagens, o que eles faziam, seus nomes, em que lugar estavam, etc.

Para realizar a sondagem, conversamos com as crianças na intenção de fazer a escolha do campo semântico a ser trabalhado, optando por animais. Feita essa escolha, ditamos as palavras, seguindo a ordem de polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba. Após a escrita das quatro palavras, ditamos uma frase com uma dessas já ditadas.

Durante a atividade, pedimos que as crianças escrevessem as palavras da forma que entediavam a sua escrita, lendo-as em seguida. A leitura se deu com a marcação de traços. Essa técnica nos fez perceber como a criança estruturou suas hipóteses. As palavras foram: BORBOLETA; PATINHO; PEIXE; e BOI. A frase foi a seguinte: O PATINHO NADOU NA LAGOA.

Após realizarmos a sondagem, as crianças perguntaram se podiam desenhar a história do “Patinho feio”. Entregamos papel, lápis e coleção de madeira e deixamos as crianças à vontade. Ao final dessa atividade, percebemos que algumas delas haviam colocado a palavra ÁGUA nas figuras que a representavam. Intrigadas com a dificuldade que as crianças apresentaram para escrever as palavras ditadas e as que nomeavam os desenhos produzidos, pedimos que eles lessem a palavra ÁGUA fazendo as marcações. Quando perguntadas sobre como aprenderam a escrever

essa palavra, as crianças disseram que era do projeto desenvolvido em sala de aula. E mais, que estava afixada em sala de aula.

Nesse momento, compreendemos que não se tratava de produção escrita espontânea, mas resultado de cópia posterior, na qual a criança escreveu como sabia, do seu jeito, não de qualquer jeito. Elas haviam memorizado a palavra *ÁGUA*, mas constatamos que apenas uma criança ainda não identificava as letras que continham na palavra.

Sobre isso, Ferreiro (1985 *apud* CAMPELO, 2015, p. 197) afirma que “Quando uma criança escreve tal como acredita que [...] deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”, portanto, suas produções espontâneas constituem-se em verdadeiros indicadores para compreensão da escrita.

Ao analisarmos as escritas, constatamos que duas crianças estavam no nível silábico, outras duas no silábico-alfabético e apenas uma no nível pré-silábico, foco deste estudo, conforme apresentamos nas figuras abaixo.

Luria e Vygotsky (*apud* AZENHA, 1996, p. 16) entendem a linguagem de escrita como um sistema complexo de signos e mostram que o seu domínio depende de um longo desenvolvimento. Nesse sentido, para Vygotsky (*apud* AZENHA, 1996, p. 16), esse é “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança”.

Para Luria (2006, p. 145), escrever implica, portanto, “na habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas apenas como uma operação auxiliar”. Para o autor, a escrita é “uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2006, p.144).

Para Ferreiro e Teberosky (1985), a leitura e escrita são sistemas construídos gradativamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor.

Desse modo, avaliar como a criança pensa sobre a escrita, suas hipóteses, ainda que esta não escreva de forma convencional ou compreenda as regras da linguística, da ortografia, é fundamental para o processo de alfabetização. Sobre isso, as referidas autoras concluíram que a evolução da escrita passa por três níveis, denominando-os de pré-silábico, silábico e alfabético.

Segundo Campelo (2015, p. 3), o processo psicogenético de construção da língua escrita é explicitado por Emília Ferreiro como um processo sustentado por três períodos, dividido em subníveis, cujas aquisições em cada período “favorecem a construção de hipóteses cognitivas, com base nas quais o alfabetizando concebe, produz e interpreta a língua escrita.”

Para melhor compreensão desses níveis, Campelo (2015) elaborou um fluxograma apresentando cada um dos níveis de conceitualização do alfabetizando, destacando suas principais hipóteses e escritas, na figura intitulada “Evolução das

conceitualizações sobre a escrita”, sob a ótica de Ferreiro (1990), conforme podemos visualizar abaixo.

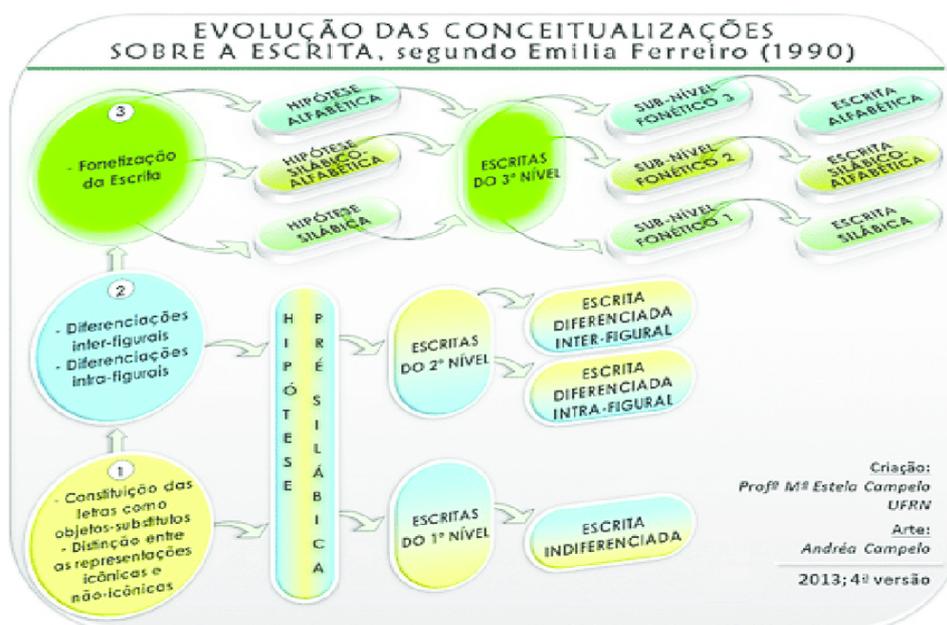


Fig. 1 – Evolução das conceitualizações sobre a escrita

Fonte: (CAMPELO, 2015, p. 196)

Percebemos na figura acima que todas as escritas que ocorrem antes da escrita convencional do sistema de notação alfabético, na perspectiva psicogenética, podem ser reconhecidas como: pré-silábicas indiferenciadas; pré-silábicas com diferenciações intra e interfigurais; escritas silábicas sem valor sonoro convencional e com valor sonoro convencional e escritas silábico-alfabéticas. Nesse contexto “as escritas não-convencionais que aparecem nos níveis de conceitualização, anteriores à escrita alfabética, não são aprendizagens prévias nem pré-requisitos, mas são partes integrantes do processo de alfabetização”. (CAMPELO, 2015, p. 189).

Nesse contexto, as escritas colhidas das crianças no CMEI Profa Marilanda Bezerra de Paiva nos mostraram em que níveis de conceitualização da escrita elas se encontravam. Para isso, faremos uma demonstração breve dos dados obtidos nas escritas silábicas e alfabéticas apenas para ilustrar os resultados, visto não se constituírem nos objetos da pesquisa.

Assim, nas escritas colhidas abaixo, podemos visualizar um grande avanço, que se traduz num dos mais importantes esquemas construídos pela criança, durante o seu desenvolvimento. Pela primeira vez, ela trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala, porém, com uma particularidade: cada letra vale por uma sílaba “pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 209). Nesse nível, denominado silábico, ela utiliza tantas letras quantas forem as sílabas da palavra.



Fig. 2 e 3 – Escritas silábicas com valor sonoro

Fonte: Acervo das Autoras (2016)

Essa hipótese representa um salto de qualidade na concepção infantil da escrita, considerando que a criança já tem consciência de que os sons falados por nós podem ser representados por determinadas letras, ainda que não perceba a presença de consoantes e vogais na composição da sílaba.

Nessas escritas, percebemos que há uma superação da correspondência global da escrita para uma correspondência entre partes do texto. É nesse momento que a criança cria a hipótese silábica, atribuindo valor sonoro estável ou não. Nessa hipótese, podem aparecer duas características do nível anterior: variedade e quantidade mínima de caracteres. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 211) “a hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto”.

Mais adiante, avançando em suas escritas, a criança supera a hipótese anterior e ocorre a “passagem da hipótese silábica para a silábico-alfabética” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 214), surgindo, assim, um conflito entre a hipótese silábica e a hipótese alfabética, conforme podemos visualizar nas escritas abaixo.

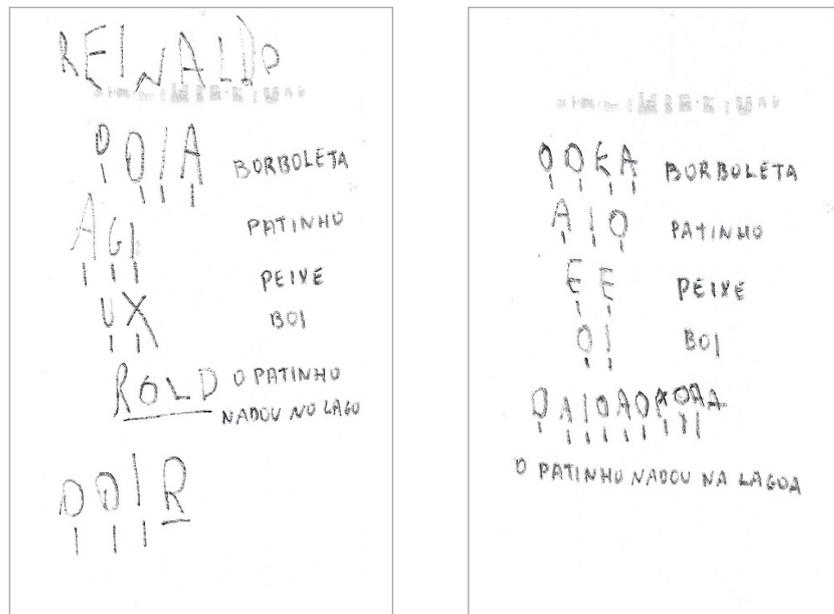


Fig. 4 e 5 – Escritas silábico-alfabéticas com valor sonoro

Fonte: Acervo das Autoras (2016)

Nesse nível, teoricamente, além de ter a capacidade de manifestar suas ideias por escrito, ainda que não seja uma escrita convencional, a criança pode sentir-se insegura na grafia ou ortografia de toda e qualquer palavra que desejar escrever.

Depois de esclarecer sobre o nível de conceitualização da língua escrita, analisando resumidamente as produções escritas acima de quatro sujeitos da pesquisa, caminhamos para apresentar e discutir a produção escrita daquele que tomamos como sujeito principal deste estudo, a criança T., que se encontrava no nível pré-silábico.

Considerando ser a escrita pré-silábica a mais complexa dos três níveis, fizemos a nossa análise sob a perspectiva psicogenética, evidenciando as seguintes características desse nível e suas implicações na construção de hipóteses.

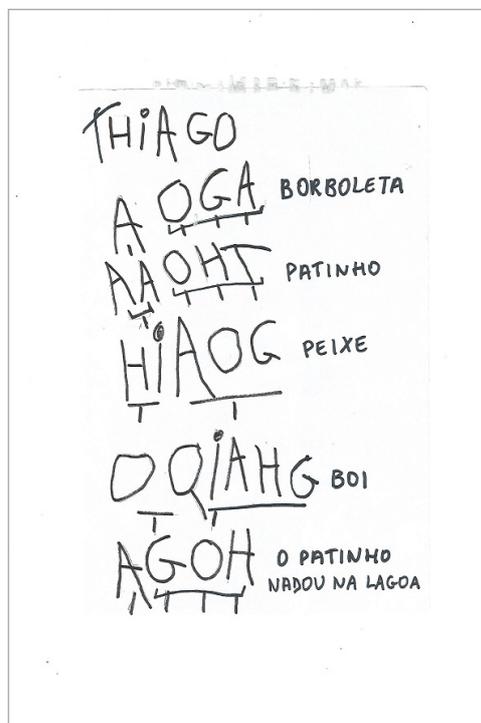


Fig. 6 – Escrita pré-silábica com diferenciação intra e interfigural

Fonte: Acervo das Autoras (2016)

Quando iniciamos a atividade T. disse de imediato que não sabia escrever, só havia aprendido o seu nome. Ficou evidente um conflito no momento de ler e escrever. Assim, utilizou letras do seu próprio nome conhecidas (**AOGA**, lido como borboleta; **AAOHT**, lido como patinho; **HIAOG**, lido como peixe; **OQIAHG**, lido como boi; **AGOH**, lido como a frase “o patinho nadou na lagoa”) como fonte principal para seu registro. Desse modo, entendemos que para ela cada letra não possui ainda valor sonoro por si só, realizando-se uma leitura global. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Para Teberosky e Colomer (2003), esse processo de construção da leitura e da escrita mostra algumas regularidades entre crianças, como: a criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito; essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com o material escrito; constituem respostas aos problemas conceituais e o desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções de conhecimentos anteriores, possibilitando novos conhecimentos.

Na produção acima, percebemos uma escrita do 2º período pré-silábico, marcada por inúmeras características e hipóteses. Esta não é uma fase em que o alfabetizando apenas não relaciona a escrita com a oralidade, como muitos professores equivocadamente compreendem.

Nesse nível de escrita, T. entendeu que para ler coisas diferentes deve haver diferença na escrita. Assim, ele compreende que existe uma quantidade mínima de caracteres para escrever – os caracteres aparecem organizados linearmente nesse nível. Ele já escreve só letras, diferenciando-as dos números.

Essa quantidade mínima de caracteres denomina-se eixo quantitativo, no qual

o alfabetizando leva em consideração que uma escrita só pode ser legível se houver mais de três letras, no mínimo, sem que variem de uma palavra para outra. No caso de T., todas as palavras escritas apresentam quatro letras ou mais.

Outra exigência percebida na produção de T. foi sobre o eixo qualitativo, no qual os caracteres variam no interior da palavra escrita. No caso dele, percebemos que a escrita dos quatro nomes e da frase estão grafadas com uma sequência de letras variando em seu interior, mas não variando de uma palavra para outra.

Esses dois princípios básicos da organização da escrita, o princípio da quantidade mínima e o princípio de variedade interna dos caracteres, possibilitam à criança uma progressiva diferenciação de material impresso oferecido e na escrita das mais variadas palavras.

Para esse tipo de escrita, Ferreiro (1990) denominou de escrita pré-silábica com diferenciação intrafigural e interfigural, cujas construções anteriores vão se ampliando quando o alfabetizando percebe que listas de palavras diferentes sejam grafadas com sequências diferentes de letras. (CAMPELO, 2015).

Outra situação percebida no momento da escrita foi que T. não verbalizava as palavras ditadas, ia logo escrevendo. Nas palavras PATINHO e PEIXE, ele usa a estratégia de colocar duas letras por sílaba (sílabas iniciais), contudo, não parece coordenar ainda a silabação e a escrita.

Os alfabetizandos, geralmente, acham que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com o seu tamanho ou idade: pessoas, animais ou objetos grandes devem ter nomes grandes; objetos ou pessoas pequenas, nomes pequenos. Essa fase é conhecida como realismo nominal. Na atividade, ao escrever a palavra BOI, T. grafou o maior número de letras que ele achou possível para registrá-la, um exemplo do realismo nominal.

De acordo com a análise, constatamos que T. se encontra no nível pré-silábico do 2º período, no qual apresenta ausência de correspondência entre as letras e os sons, considerando que o mesmo escreve uma série de letras e depois passa a lê-las sem fazer nenhuma análise.

## 4 | CONCLUSÃO

Concluimos o estudo relatando a Sondagem Diagnóstica em conformidade com os objetivos inicialmente propostos, evidenciando as características do nível pré-silábico no 2º período, suas especificidades, fundamentando as análises no aporte teórico-metodológico.

Entendemos que na Educação Infantil o ambiente precisa ser alfabetizador, fazendo da sala de aula um espaço onde ricos estímulos de aprendizagem estejam sempre presentes, cujo ambiente possa promover um conjunto de situações de uso real de leitura e de escrita, em que as crianças tenham a oportunidade de participar.

A criança, para Emília Ferreiro (2003), não espera ter seis anos, e nem ter uma educadora responsável pela sua aprendizagem, para começar a refletir sobre o que é ler e escrever. Ao ingressar na escola, ela já formulou as mais variadas hipóteses sobre este objeto de conhecimento, as quais devem ser respeitadas pelo educador.

Para o alfabetizando que se encontra no nível pré-silábico, sugerimos que este seja estimulado a perceber que escrevemos com letras e, na sequência, que seja levado a aprender com quais letras se escrevem determinadas palavras. Para escrever, ele precisará selecionar quais letras utilizará (quais grafemas representam, quais fonemas), quantas letras, qual a ordem das letras, para que estas representem palavras com significado.

## REFERÊNCIAS

AZENHA, M. das G. **Imagens e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. São Paulo: Ática, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

CAMPELO, M. E. C. H. Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 53, p. 186-217, 2015.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico de Escritas de Alfabetizandos: Estudos Psicogenéticos**. UFRN/Centro de Educação. Natal/RN. 2016.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Icone, 2006.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## A EVASÃO COMO SUBSÍDIO PARA A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM ESTUDO DE CASO COM CURSOS DE ENGENHARIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

**Joice Pereira da Silva Carvalho**

(joice.ufpel@gmail.com)

**Simone Portella Teixeira de Mello**

(sptmello@gmail.com)

**Daniela Vieira Amaral**

(danielavamaral@hotmail.com)

**RESUMO:** Ao mesmo tempo que se observa a ampliação de acesso ao ensino superior a partir das políticas educacionais na década de noventa, verifica-se por outro lado, de acordo com dados fornecidos pelo INEP, a ocorrência de expressiva desistência de cursos universitários públicos por parte de estudantes universitários. Esse fato, por si só, demonstra fragilidades e carências na área educacional brasileira, acarretando prejuízos não apenas para o estudante, mas também para as universidades, para a sociedade e para o próprio governo. Neste trabalho, com o intuito de tratar do fenômeno evasão enquanto subsídio para a avaliação institucional, são pesquisados o perfil e as causas da evasão de discentes, especificamente, em doze cursos de graduação - Engenharias de uma universidade pública no sul do Brasil, RS, todos cursos criados pelo REUNI. A pesquisa refere-se aos anos de 2008 a 2017, totalizando 1.256 evadidos nesses cursos. Para tanto, utiliza-se

como procedimentos metodológicos a revisão de literatura, recolhimento de informações bibliográficas e de dados internos da instituição, além de entrevistas com os coordenadores dos mencionados cursos. Os resultados revelam justificativas para a evasão: insatisfação com a escolha de curso, impossibilidade de continuação em virtude de algum impedimento como o trabalho, maioria dos cursos acontece em turno integral, falta de laboratórios permanentemente abertos aos alunos, falta de reforço em disciplinas de maior dificuldade, falta de perspectivas no mercado de trabalho e um trampolim para outros cursos. Ações institucionais estão sendo iniciadas, o que ratifica que a evasão pode subsidiar a avaliação institucional.

**PALAVRAS-CHAVE:** evasão, engenharias, universidade.

**ABSTRACT:** At the same time of the expansion of access to higher education from educational policies in the nineties, there is also, according to data provided by INEP, a significant dropout of public university courses by its students. This fact by itself shows weaknesses and shortages in the Brazilian educational area, resulting in losses not only to students, but also to universities, to the society, and to the government. In order to deal with the dropout as a support for the institutional evaluation, the profile and causes

of dropout are researched – in twelve undergraduate Engineering courses of public university in south Brazil, specifically, all created by REUNI. The research refers to 2008-2017, and 1.256 students dropped out from these courses. For this purpose, literature review, retrieval of bibliographic information and institution's internal data, as well as interviews with the coordinators of these courses, are used as methodological procedures. The results reveal justifications for dropout: dissatisfaction with the course choice, the impossibility of continuation by virtue of extenuating circumstances such as work, the majority of courses happening full-time, lack of laboratories permanently open to students, lack of reinforcement on subjects of higher difficulty, lack of prospects in the labour market and a stepping stone to other courses. Institutional actions are initiating, which confirm that dropout can support institutional evaluation.

**KEYWORDS:** avoidance, engineering, university.

## INTRODUÇÃO

A administração pública federal vive mudanças significativas a partir da década de noventa. No âmbito da educação superior observa-se a ampliação do acesso da população ao ensino superior. Em 1994 houve incentivos por parte do governo para as instituições de ensino superior privadas ampliarem suas vagas ofertadas e, a partir de 2003, houve o incremento nas instituições públicas.

Os dados do último Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2015 (INEP, 2018) revelam que houve 8.027.297 matrículas na graduação em 2015, predominantemente concentradas no setor privado (75,7%): um número expressivo de pessoas que têm expectativas de melhoria de vida a partir da conclusão de um curso de ensino superior e, por isso, atrativo especialmente para o setor privado, haja vista que o setor público não atende à demanda, seja pelo número de vagas ofertadas, seja pelas formas de acesso. Todavia, com o incremento de políticas públicas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o acesso ao setor público também foi facilitado, o que em parte contribuiu para a consequente ampliação do número de pessoas com nível superior, que aumentou de 4,4% para 7,9%, segundo o IBGE (2012).

Moreno, diretor de estatísticas educacionais do INEP, afirma que “das 453 mil vagas oferecidas na rede federal, 114 mil são vagas remanescentes (eventualmente ocupadas em processos anteriores e que foram liberadas por motivos como: morte do aluno ou jubramento)” (CORREIO BRAZILIENSE; 2017). Além destes, existem inúmeros motivos que levam jovens e adultos a desistirem do curso de graduação escolhido, o que merece maior atenção por parte das universidades, governo e sociedade.

Diante disso, estudar a evasão e, neste caso, a decorrente de uma política pública, como o Reuni, indica oportunidades de tratar de tema complexo e tecer alternativas de superação, na medida em que também configura uma avaliação da

política pública que impactou o ensino superior público no Brasil. Em um cenário onde milhões de pessoas fazem o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM buscando ingressar no ensino superior, mas ao mesmo tempo se observa uma desistência expressiva, justifica-se a importância de tratar o tema em maior profundidade.

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é investigar as principais causas da evasão em doze cursos da área de Engenharias, criados na UFPel, através do REUNI, enquanto subsídio para a avaliação institucional. O artigo está organizado em cinco partes, além desta introdução. A segunda parte apresenta uma revisão de literatura sobre evasão. A seguir, descrevem-se os caminhos da pesquisa. Posteriormente, apresentam-se os resultados, onde além de tecer um perfil do evadido, há opiniões de coordenadores de cursos sobre o tema. Por fim, na quinta parte, são apresentadas as considerações finais, observações a respeito do estudo, as limitações e as sugestões para pesquisas futuras.

## REVISÃO DE LITERATURA

A evasão não é tema recente na educação superior. Muito antes das políticas recentes de acesso ao ensino superior, o tema já provocava debate, de tal maneira que em 1996 já era uma preocupação real do Ministério da Educação – MEC (ANDIFES, 1996). Apesar da relevância do tema, seu conceito não é unânime, podendo causar ambiguidades se não for objetivamente esclarecido.

Este estudo é voltado para a evasão de curso e baseia-se no conceito utilizado pela Comissão Especial de Estudo sobre Evasão, que considera evasão de curso “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo” (ANDIFES, 1996, p.15). Todavia, embora não realizando matrícula em dois semestres consecutivos, o aluno possa pedir reingresso, retorno ao curso, não é garantido que consiga. Logo, a análise feita aqui considera a saída do aluno decorrente da não matrícula em dois semestres consecutivos, não considerando situações de reingresso.

Embora a evasão possa significar a exclusão do aluno do sistema educacional, também pode ser causada por uma exclusão anterior na vida escolar do estudante. Dias Sobrinho (2010) elenca alguns dos vários problemas provocados pela exclusão educacional, como o analfabetismo, as próprias evasões, a repetência, a carência, a discriminação, a falta de vagas, a formação insuficiente de parte dos professores, as precárias condições de escolarização e a baixa probabilidade de alunos nessas condições conseguirem futuros bons empregos.

Os prejuízos acadêmicos são muitos, podendo ser relacionados à qualidade do ensino e ao desempenho dos docentes e discentes. Do ponto de vista social, há diversos aspectos que são prejudicados; entre eles, destaca-se a condição do aluno evadido, que muitas vezes sai frustrado da sua experiência com o ensino superior e precisa se reinserir socialmente sem a formação acadêmica que poderia ter sido obtida no decorrer do curso.

Ademais, há prejuízos financeiros e orçamentários, de ordem pessoal e institucional. Um exemplo de prejuízo financeiro pessoal é o investimento de recursos do aluno e da sua família, como passagens, moradia e alimentação, para mantê-lo na universidade. Já os prejuízos institucionais podem ser exemplificados pelo desperdício de recursos públicos, como os aplicados nas instalações e na alocação de servidores públicos, que poderiam estar atendendo um número maior de beneficiados. Além disso, há prejuízo nos recursos orçamentários que a Instituição virá a receber.

Mas a evasão também é um problema global, que inicialmente recebeu maior atenção no exterior e está em pauta no Brasil, principalmente a partir dos anos 90. Grande parte do conhecimento científico em evasão parte de estudos realizados nos Estados Unidos nos anos 70 e 80, como os de Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1988, 1997), Bean (1980) e Pascarella (1980).

Spady (1970,1971) é o precursor dos estudos sobre evasão relacionando-a com a Teoria do Suicídio de Durkheim, que defende que o nível de integração do indivíduo na sociedade influencia diretamente sua decisão de cometer suicídio. O autor correlaciona o suicídio com a evasão e explica que se o estudante estiver bem integrado ao ambiente acadêmico, suas chances de evadir diminuem, pois ficará mais motivado e conseqüentemente mais comprometido com os estudos.

Já Tinto (1975), embora também se baseie em Durkheim, acrescenta outros aspectos ao estudo da evasão, através de uma análise longitudinal que categorizou as causas sob diversos pontos e não apenas como abandono, analisando a integração e o desgaste. Para Cislighi (2008, p. 48), “Tinto identificou diferentes tipos de comportamento e classificou-os em categorias como fracasso acadêmico, desistência voluntária, abandono, afastamento temporário e transferência”.

Na década de 80, o debate foi ampliado e destacou que o abandono é um reflexo da falta de integração na vida acadêmica, o que pode acontecer em diferentes momentos e por diferentes motivos; como, por exemplo, eventuais dificuldades que o estudante possa encontrar ao ter que se adaptar aos novos comportamentos e normas do ambiente universitário (TINTO, 1988).

Numa perspectiva mais recente, Adachi (2009), ao refletir sobre os estudos de Tinto, amplia os motivos que podem levar à evasão, considerando um conjunto grande de características e condições, como status social, vida escolar anterior, sexo, idade, etnia, e também expectativas de carreira e motivação, entre outros aspectos.

Pascarella (1980) interessou-se especialmente pelas interações no ambiente acadêmico, desenvolvendo vários estudos baseados no modelo de Tinto. Ele encontrou entre seus resultados o fato de que os contatos informais que os alunos têm com seus professores influenciam na decisão do aluno de permanecer ou não no curso. Além disso, Pascarella, citado por Cislighi (2008), considera as experiências do estudante, os fatores institucionais, o contato informal com os professores, as experiências universitárias e os resultados educacionais.

Já Bean (1980), baseia seu modelo em estudos anteriores de pesquisadores que

explicavam a rotatividade de empregados nas organizações. Correlaciona a decisão tomada pelos trabalhadores sobre permanecer ou não em seus empregos com a decisão dos alunos de evadir ou não, destacando a influência de fatores externos na decisão.

Cislaghi (2008), ao discorrer sobre o trabalho de Bean, destaca a relevância dos fatores organizacionais, afirmando que assim como o trabalhador se baseia na sua remuneração para avaliar a permanência na organização, o estudante também avalia sua permanência com base nas avaliações que recebe, na qualidade da instituição e na formação que está adquirindo.

No Brasil, a evasão entra efetivamente na agenda pública em 1996, com o trabalho desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, formada por docentes do ensino superior público. A Comissão pretendia diminuir o índice de evasão com base nos resultados do estudo que teve a participação final de 53 instituições (ANDIFES; 1996). Todavia, essa Comissão surge justamente a partir do debate sobre Avaliação Institucional. Logo, observa-se a forte relação entre evasão e avaliação, onde o diagnóstico revela informações para rumos futuros. Assim, corrobora-se com Gaioso (2005), quando menciona que ao compreender-se a avaliação institucional é possível então identificar os elementos que conduzem o aluno a evadir.

Embora os grupos de fatores responsáveis pela evasão possam continuar sendo os mesmos: as características individuais dos estudantes, os fatores internos às instituições e os fatores externos às instituições; o grande desafio da minimização da evasão no século XXI parece ser entender a nova realidade e o comportamento dos alunos e propor ações que favoreçam a sua permanência no curso. Em 2008, foram oferecidas 169.502 vagas em Universidades Federais, alcançando o número de 7.387 vagas ociosas (INEP, 2009), já em 2016 foram oferecidas 453.859 vagas em Universidades Federais, sendo 114.236 delas remanescentes (INEP, 2017).

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa é de natureza descritiva, pois busca conhecer o perfil do evadido e identificar as causas da evasão. Segundo Vergara (1998, p. 45), este tipo de pesquisa “não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

Tem como objeto de análise 12 cursos de graduação – engenharias. O universo de abrangência da pesquisa são os evadidos desses cursos, criados na instituição de ensino superior - IES através do REUNI desde o seu início, ou seja, entre os anos de 2008 a 2017, totalizando 1.256 evadidos na situação de abandono. A pesquisa também faz uso de informações bibliográficas e levantamento interno de dados da instituição, através de um sistema de gestão acadêmica, especialmente quanto ao número de evadidos, seus perfis e cursos.

Para tanto, considerou-se o conceito de evadido equivalente ao de abandono (MELLO; SANTOS, 2012, p. 70) como “aquele aluno que não solicitou matrícula em disciplinas por dois semestres consecutivos” e a fórmula de cálculo do “Índice de Evasão dos Cursos de Graduação no primeiro ano do período” (FORPLAD, 2015, p. 52).

Além dos dados sociodemográficos, os Coordenadores dos cursos foram entrevistados quanto as suas percepções a respeito dos motivos da evasão nos cursos que coordenam. Foi elaborada uma questão chave, uma questão aberta, de modo que se sentissem à vontade para expressar suas percepções sobre o fenômeno evasão. A pergunta feita foi “Na sua opinião, qual(quais) o(s) motivo(s) de evasão (abandono do curso por dois semestres consecutivos) no(s) curso(s) que coordena?” A partir de então, usou-se a técnica de análise de conteúdo, quando se procedeu a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações. Buscou-se palavras e frases na descrição das entrevistas, surgindo categorias de análise (BARDIN, 2011).

## ANÁLISE DOS RESULTADOS

A estrutura organizacional da IES é diversificada, com nomenclaturas distintas, estruturas distintas para suas respectivas unidades acadêmicas. O Quadro 1, a seguir, apresenta os percentuais relacionados aos evadidos dos cursos investigados.

		Cursos da área de Engenharias
Total de evadidos no período		1.256
Sexo	Feminino	34%
	Masculino	66%
Etnia*	Branca/amarela	61,77%
	Não declarado	25%
	Preta/parda	13,23%
Idade média		25,74
Naturais da cidade da pesquisa*		45,62%
Oriundos de outros Estados*		27,98%
Forma de ingresso no curso	SiSU/ENEM	70,54%
	Reopção	5,73%
	Portador de Título	4,14%
	Vestibular	11,31%
	Reingresso	0,72%
	PAVE	3,98%

Quadro 1 – Informações Institucionais sobre os Evadidos dos Cursos de Engenharias.

Fonte: Dados da pesquisa.

\*A declaração sobre etnia, naturalidade e estado de origem é facultativa no ato da matrícula.

Além de compartilharem o espaço físico e parte do corpo docente, os cursos

de Engenharias analisados apresentam perfis de evadidos semelhantes. A maioria ingressou na universidade através do SiSU/ENEM, são homens, brancos, naturais de Pelotas e com idade acima de 22 anos de idade, sendo a média do total 25,74 anos.

Os resultados podem indicar a ocorrência de diferentes situações: a insatisfação com a escolha de curso, a impossibilidade de continuação em virtude de algum impedimento como o trabalho e, pela maioria dos cursos ser em turno integral. A limitação de bolsas de permanência pode indicar mais um motivo para evadir. Fávero (2017) salienta que o aspecto econômico vinculado ao aspecto do estudante estar sozinho, assumindo responsabilidades novas, são decisivos no abandono.

A questão do turno integral dos cursos de graduação das Engenharias, com exceção da Engenharia de Produção, também configura um limitador, em especial para aqueles que trabalham. Tal aspecto está diretamente relacionado ao levantamento realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, como decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho, considerada pela Comissão uma característica individual do estudante (ANDIFES, 1996).

Essa incongruência também é trazida por Fávero (2017, p.77) ao tratar sobre a disponibilidade de tempo para estudar, afirmando que “por se tratar de aspectos individuais, esta dimensão relaciona-se à categoria psicológica de evasão. Consequentemente, esta categoria está articulada com o fator Individual de evasão, pois se refere ao âmago do estudante”.

A modalidade de ingresso de 70,54% dos evadidos ocorreu por meio do SiSU, que não tem limite de faixa etária, não é opção de entrada na universidade apenas dos mais jovens que recém concluíram o ensino médio. A única condição é ter feito o Enem no ano anterior, independentemente de sua idade. Em casos que já houve a conclusão do ensino médio há algum tempo, é possível tentar uma vaga em curso de graduação via SiSU, o que parece um avanço com a política de acesso ao ensino superior.

Acredita-se então, que muitos veem na oportunidade do acesso ao ensino superior uma nova oportunidade de estudar, especialmente a partir das cotas, que foram criadas por leis federais justamente com o argumento de corrigir diferenças históricas que resultaram em padrões desiguais, tanto de inclusão social como racial e, mais especificamente, de acesso à educação. Há cotas sociais, para oriundos de escolas públicas e de baixa renda, e as raciais, destinadas a negros (pretos e pardos) e indígenas (BRASIL, 2012).

Quanto à etnia, na grande parte dos cursos, a evasão é maior por parte dos brancos/amarelos (61,77%), sendo que 25% não declararam etnia e 13,23% declararam-se pretos/pardos. A única exceção observa-se no curso de Engenharia Eletrônica, com 20,78% para brancos/amarelos, 28,57% não declarados e 50,65% para pretos/pardos.

Como o número prevaiente de evadidos é de brancos/amarelos, tem-se

igualmente evasão maior nessa etnia. Por sua vez, uma das hipóteses é que a evasão seja menor na etnia dos discentes que se declararam pretos/pardos em razão de terem entrado por via SiSU, por meio de cotas específicas e, dessa forma, tendem a não perder a oportunidade alcançada.

Quanto ao gênero, 66% são homens e 34% de mulheres, o que era de se esperar. O menor percentual de homens concentra-se na Engenharia Civil, com 74,32%, crescendo para 61,54% na Engenharia de Petróleo, seguido de 78,06% na Engenharia de Produção e chegando a 85,15% na Engenharia Eletrônica. Embora homens evadam mais que mulheres, há de se considerar que os cursos são compostos por maioria masculina, o que se espera que isso reflita também na evasão desses. São cursos popularmente tidos como “masculinos”, inclusive com mercado de trabalho com mais predominância de homens do que mulheres.

Outro dado relevante é quanto à naturalidade dos evadidos. Essa questão também merece destaque, pois embora exista uma crença de que um fator decisivo na evasão possa ser o fato de não ser natural da cidade sede da universidade, observa-se que a grande maioria é natural de Pelotas, num total de 45,62%, sendo 27,98% de outros estados do país. Há de se considerar o desejo de ingressar na universidade, que nem sempre acontece no curso desejado, assim como a limitação financeira que força o interessado a ingressar em algum curso na cidade onde mora. Somente no curso de Engenharia de Petróleo os percentuais são próximos, onde 33,33% dos evadidos são de Pelotas e 36,84% de outros estados.

Outro quesito é a forma de ingresso dos evadidos dos cursos de engenharias. Embora o SiSU seja o meio de ingresso com maior percentual, também são observadas outras formas de ingresso desses evadidos: vestibular (11,31%), reopção (5,73%), portador de diploma especial (4,14%) e PAVE (3,98%). A forma de ingresso que aparece com menor percentual é a que ocorre por reingresso (0,72%).

Na expectativa de compreender melhor as causas do abandono nos cursos da área de Engenharias, questionou-se os coordenadores dos 12 cursos, obtendo retorno de mais da metade desses, 58,3%. As causas apontadas por eles se concentram majoritariamente em características individuais do estudante, chegando a 56,1%.

Dificuldades financeiras da família do evadido, falta de oportunidades de bolsa de permanência na universidade, curso em tempo integral (2 turnos), falta de laboratórios permanentemente abertos aos alunos, falta de reforço para disciplinas em que o aluno encontra maior dificuldade, falta de perspectivas no mercado de trabalho e um trampolim para outros cursos foram as justificativas nos relatos dos coordenadores.

Entre os fatores individuais mais citados estão características psicológicas, como a falta de identificação com o curso e a falta de informação a respeito do mesmo, já apontado por Davok e Bernard (2016) como causa da evasão. Além disso, os coordenadores mencionaram a característica econômica, a dificuldade financeira, corroborando o exposto anteriormente quanto à necessidade de trabalhar,

já observada por Fávero (2017).

Por fim, acredita-se que a avaliação institucional pode ser um importante instrumento para reflexão sobre a evasão escolar no ensino superior. O início de debates sobre evasão em instituições de ensino superior surgiu dentro de um processo de discussão de avaliação institucional, quando criou-se indicadores do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), e posteriormente o Seminário temático com o objetivo de encontrar um conceito para evasão e analisar o fenômeno (POLYDORO, 2000).

## CONCLUSÕES

Este estudo demonstrou, através de um recorte de doze cursos da área de Engenharias, criados na IES por meio do REUNI, o perfil dos evadidos, os motivos que levam à evasão e a proposição de estratégias capazes de minimizar as causas do fenômeno.

Observa-se que muitos dos cursos criados são inovadores na região, pois desenvolvem competências específicas até então ausentes nas universidades próximas, e isso parece trazer versatilidade no campo de atuação. Contudo, são bacharelados com carga horária extensa, em média de 4, 5 anos de duração, um limitador; e, em alguns casos, não apresentam grande campo de atuação local e/ou regional do egresso.

Ao que parece, não faz sentido investir em um curso que embora se apresente versátil em termos de currículo não o é em se tratando de empregabilidade. Então, discutir o cenário de atuação desses futuros profissionais não deve se dar só para aqueles que pretendem ingressar nos cursos, mas para a sociedade, para o mercado e para a própria universidade. Esclarecer e divulgar à população e, em especial aos estudantes que estão concluindo o ensino médio e que descobrem ou têm um primeiro contato com os cursos quando da inscrição do SISU, que o profissional de Engenharias possui vasto campo de atuação: obras, construções, escritórios, empresas, organizações, estradas e transportes, hidráulicas, em universidades como docentes, entre outros, é de significativa relevância quando se trata de minimizar a evasão do curso universitário.

Quanto aos gargalos ao longo dos cursos, seja por dificuldades em disciplinas, seja em função dos pré-requisitos que fragmentam o desenvolvimento do curso e mesmo do campo de trabalho e horas de estágio, observa-se que ações que visem desenvolver competências específicas de alunos que estão em defasagem, de acordo com avaliações diagnósticas aplicadas no semestre, podem ser úteis.

A possibilidade de acordos de cooperação com outras universidades e organizações públicas e privadas também pode contribuir para a visibilidade dos cursos, mobilidade acadêmica, prática de estágios e inserção profissional de seus egressos. Logo, capacitar gestores acadêmicos e alunos colaboradores na elaboração

de projetos para captação de recursos junto a órgãos de fomento pode ser um aliado forte na contenção à evasão. O envolvimento de alunos pode ser uma alternativa significativa para a permanência desses no curso.

As atividades extensionistas também indicam ações atrativas que contribuem para a formação dos estudantes e dão visibilidade aos cursos. E a possibilidade de estágio obrigatórios na própria universidade podem revelar não apenas um compromisso institucional, mas também o sentido de pertencimento desse estudante à universidade, o que provavelmente o faça se manter na universidade.

Constata-se que a evasão é realmente um fenômeno complexo, que envolve uma série de motivos que impactam cada aluno de forma diferente. Minimizar suas causas é um grande desafio que precisa ser enfrentado pela universidade como um todo.

Os doze cursos tratados aqui apontam para uma realidade onde a comunidade local parece ter dificuldade de se manter estudando. São indicações importantes de que um projeto institucional de combate à evasão deverá conter ações para se discutir a permanência na universidade muito além das bolsas. Outros pontos relevantes a serem revistos no combate à evasão passam pela revisão dos projetos pedagógicos dos cursos. Enfim, estudos futuros poderão ajudar no debate desse fenômeno crescente no cotidiano da universidade.

## REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 214. 2009.

ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. **Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf)>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições70, 2011.

BEAN, J. P. 1980. Dropout and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, Vol. 12, 155-187.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)> Acesso em: 16 jul. 2018. Campinas, 2000.

CISLAGHI, R. **Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento em um Framework para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 258. 2008.

CORREIO BRAZILIENSE. **MEC divulga o Censo da Educação Superior de 2016**. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_ensinosuperior/2017/08/31/](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2017/08/31/)>

ensino\_ensinosuperior\_interna,622359/mec-divulga-o-censo-da-educacao-superior-de-2016.shtml>  
Acesso em: 8 mar. 2018.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da Inclusão e Limites da Exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

FÁVERO, J. D. O Diagnóstico do Fenômeno da Evasão Conforme suas Dimensões, Categorias, Fatores e Formas: Uma Proposta Teórica. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 5, n. 01, p. 69-81, 2017.

FORPLAD. **4ª Reunião 2015 – Ouro Preto – GT Indicadores**. Ouro Preto-MG, 2015. Disponível em: <<http://www.forplad.andifes.org.br/cadastro1/textos/indicadores/Indicadores-FORPLAD.pdf>> Acesso em: 7 mar. 2018.

GAIOSO, N. P. L. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. 2005. 75 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil**, 27 de abril de 2012. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=2125&id\\_pagina=1](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1)>. Acesso em: 30 ago. 2012.

MEC. **Chamada Pública MEC/SESU nº 08/2007 – REUNI**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/minutareuni.pdf>> Acesso em: 9 mar. 2018.

MELLO, S. P. T. M.; SANTOS, E. G. S. Diagnóstico e Alternativas de Contenção da Evasão no Curso de Administração em uma Universidade Pública no Sul do Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 67-80, dez. 2012.

PASCARELLA, E. T. 1980. Student-faculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, Vol. 50, nº 4, 545-595.

POLYDORO, S. A. J. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 167 p.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas,

Campinas, 2000.SPADY, W. G. 1970. Dropouts from Higher Education: Na interdisciplinary review and synthesis. **Interchange** 1, 64-85.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1998.

## A HISTÓRIA ORAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: TRÊS LEITURAS METODOLÓGICAS

**Marcos Gonzaga**

Universidade Federal de Ouro Preto, PPGE  
Mariana – Minas Gerais

**Regina Magna Bonifácio de Araújo**

Universidade Federal de Ouro Preto, PPGE  
Mariana – Minas Gerais

**RESUMO:** Este texto integra a pesquisa desenvolvida pelos autores, intitulada *Memórias de Adultos: experiências vividas e escolarização*. Objetivamos apresentar uma síntese das características fundamentais da pesquisa qualitativa, tendo em vista os desafios enfrentados em uma investigação e considerando que sua realização é mais do que a simples utilização de um aporte metodológico associado a um conjunto de técnicas. Reconhecemos que a pesquisa de abordagem qualitativa exibe a complexidade da interação entre o problema de pesquisa, o investigador e os investigados; a escolha das ferramentas conceituais ou metodológicas apropriadas para a análise dos dados; o vínculo entre o trabalho de campo, o processo de investigação e seus métodos. Sem esquecer que o trabalho de campo exige a preocupação com questões presentes no desenrolar da investigação: o acesso e a seleção dos informantes; o manejo de problemas éticos; a reunião, análise e comentário dos dados. Nosso foco recairá

sobre a História Oral e seu método qualitativo de coleta de dados, a partir da leitura crítica de três estudos acadêmicos recentes que contemplam a oralidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade; História Oral; Pesquisa Qualitativa.

### THE ORAL HISTORY IN ACADEMIC PRODUCTION: THREE METHODOLOGICAL READING

**ABSTRACT:** This text integrates the research developed by the authors, entitled *Memories of Adults: lived experiences and schooling*. We aim to present a synthesis of the fundamental characteristics of qualitative research, considering the challenges faced in an investigation and considering that its accomplishment is more than the simple use of a methodological contribution associated to a set of techniques. We recognize that the qualitative approach research shows the complexity of the interaction between the research problem, the investigator and the investigated; the choice of appropriate conceptual or methodological tools for data analysis; the link between fieldwork, the research process and its methods. Not forgetting that the fieldwork requires concern with issues present in the conduct of research: access and selection of informants; the handling of ethical problems; the meeting, analysis and comment of the data. Our focus will be on Oral History

and its qualitative method of data collection, from the critical reading of three recent academic studies that contemplate orality.

**KEYWORDS:** Orality; Oral History; Qualitative Research.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho vamos apresentar uma síntese das características fundamentais da pesquisa qualitativa, tendo em vista os desafios enfrentados em uma investigação. Burgess (2001) adverte que a realização de uma pesquisa qualitativa é mais do que a simples utilização de técnicas uniformes. Ela exhibe a complexidade da interação entre o problema de pesquisa, o investigador e os investigados; a escolha das ferramentas conceituais ou metodológicas apropriadas para a análise dos dados; o vínculo entre o trabalho de campo, o processo de investigação e seus métodos. Sem esquecer que o trabalho de campo exige a preocupação com questões presentes no desenrolar da investigação: o acesso e a seleção dos informantes; o manejo de problemas éticos; a reunião, análise e reflexões a partir dos dados.

O campo da pesquisa qualitativa abriga diversas abordagens, cada uma delas com determinadas características epistemológicas e peculiaridades no uso de métodos e técnicas. Este trabalho se interessa pela História Oral e por seu método qualitativo de coleta de dados. Posto isso, nosso objetivo principal é a leitura metodológica de três estudos acadêmicos que contemplam a oralidade.

## 2 | A PESQUISA QUALITATIVA: LOCALIZANDO O PESQUISADOR NO MUNDO

A pesquisa qualitativa pode ser entendida, de modo geral, como o agrupamento de diversas estratégias investigativas com determinadas características compartilhadas (BOGDAN e BIKLEN, 1994) que podem ser mais bem compreendidas através do desdobramento de certos aspectos fundamentais.

Os dois instrumentos mais importantes na abordagem e compreensão do mundo social na pesquisa qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. A observação participante introduz o investigador no mundo das pessoas que pretende estudar a fim de torná-lo “visível” (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 4). A confiança no investigador é fundamental para o registro sistemático do que se ouve e observa. A entrevista em profundidade, não-estruturada ou aberta, não diretiva ou entrevista flexível, busca captar maiores detalhes sobre a situação estudada através de depoimentos. Questionários fechados são ausentes, mas pode-se fazer uso de questões pouco estruturadas. O mais típico é que o investigador seja o único recurso que permita aos sujeitos a expressão livre de suas “opiniões sobre determinados assuntos” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17). O extenso detalhamento dos estudos qualitativos o tendência a amostras pequenas. Chamamos *história de*

*vida* o caso em que o estudo se limita a um único indivíduo com o interesse de interpretar sua trajetória de experiências vividas.

A investigação qualitativa acontece no próprio ambiente de onde o investigador retira os dados a serem estudados e nele permanece longamente buscando esclarecer questões de seu interesse. Em uma intervenção mínima procura manter o caráter natural do contexto observado. O tratamento dado às questões surgidas vai depender dos interesses do investigador.

Com o propósito de descrever e não quantificar, a pesquisa qualitativa se vale de imagens ou palavras a fim de apresentar os resultados da investigação fundamentados no próprio material coletado. Estes podem ser: “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos ou registros oficiais” (BOGDAN e BIKLEN, 1994 p. 48). Procura-se não mutilar a identidade desse material.

A ênfase no processo mais que nos resultados é outra característica da pesquisa qualitativa. O pesquisador se interessa pela manifestação de um problema investigado no desenrolar dos procedimentos e das “interações cotidianas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). O processo de análise de dados é indutivo, não havendo interesse em recolher dados ou provas para confirmar hipóteses prévias. As interpretações são construídas na composição dos dados, ao mesmo tempo em que o estudo esboçado vai emergindo no contexto pesquisado. Os assuntos são focados progressivamente, incorporando questões que vão sendo suscitadas pelos sujeitos investigados.

Por fim, a importância dada ao significado é vital nas abordagens qualitativas considerando-se que cada pessoa “vê a sua vida – ou procura vê-la – como uma configuração, com um sentido” (BOSI, 1993, p. 283). O interesse da investigação qualitativa são os diferentes significados que as ações e acontecimentos têm para os participantes, suas referências e valores levando em conta a intencionalidade de suas ações. O investigador faz uma tentativa de apreender as perspectivas e percepções dos participantes ao mesmo tempo em que busca interpretá-las.

Merece nota um conselho fornecido por Mazzotti (1991): a falsa oposição entre qualitativo e quantitativo sugerida pelo termo pesquisa qualitativa deve ser descartada, pois a questão que se coloca é “de ênfase e não de exclusividade” (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p. 54).

### **3 | CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS DA HISTÓRIA ORAL: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA DA ORALIDADE**

A história oral procura localizar e compreender experiências vividas através do registro e análise da oralidade. A entrevista é o meio privilegiado para a captação dessas experiências, os depoimentos recolhidos são a fonte principal. Convém lembrar que “no caso das diversas pesquisas de história oral, que utilizam entrevistas, sobretudo entrevistas de história de vida, é óbvio que o que se recolhe são memórias

individuais, ou, se for o caso de entrevistas de grupo, memórias mais coletivas” (POLLAK, 1992, p. 201). Definido o problema, o objeto de pesquisa e a escolha da história oral como referência metodológica seguem a definição do quadro dos entrevistados e os procedimentos para coleta, transcrição e análise dos dados. Existem modalidades de entrevistas a serem observadas na história oral.

O quadro de entrevistados implica a escolha e a quantidade de pessoas relacionadas à posição no grupo a que este pertence e ao significado de suas experiências. A seleção deve eleger entrevistados que “participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2004, p. 31-32).

O número de pessoas a serem entrevistadas deve corresponder ao desenvolvimento da pesquisa de campo estabelecendo a quantidade de entrevistas necessárias e aquelas significativas para a pesquisa. Deve-se buscar a articulação dos depoimentos entre si. Um único depoimento pode ser de extrema importância, entretanto só adquire significado quando puder ser coligido com outras fontes relevantes. Em história oral, conforme Alberti (2004) estas outras fontes são preferencialmente entrevistas. O esperado é que o próprio pesquisador realize as entrevistas, assim como seja ele o interprete.

Alberti (2004) classifica as entrevistas em temáticas ou história de vida. Meihy (1996, 2008) de acordo com o que ele chama de modalidades da história oral: história oral de vida, história oral temática e tradição oral. Entendemos que esta concepção abarca a anterior e introduz variações que enriquecem ainda mais os tipos de entrevista em história oral.

Para Meihy (2008), a história oral de vida carrega na definição do termo outro gênero de captação de experiências vivenciadas: a história de vida. Mas existe uma diferença fundamental para os oralistas entre os dois. A história oral de vida supõe o contato direto e o diálogo como formas de captação da memória e das situações no contexto de estudo. A história de vida nem sempre se vale do registro de voz através da entrevista, pode pelo contrário deste prescindir e trabalhar com outros documentos convencionais. A entrevista livre ou, no máximo, estímulos fornecidos pelo colaborador são exclusivas na história oral de vida.

Falamos em entrevista livre não significa que haja ausência de argumentos na abordagem aos entrevistados, mas que se deve procurar dar a maior liberdade possível a eles de narrar suas experiências pessoais. Que eles possam “encadear e compor, à sua vontade, os momentos de seu passado” (BOSI, 1993, p. 283). Neste caso, como sugere Meihy (2008), que as questões dirigidas aos sujeitos sejam formuladas de forma ampla e em grandes blocos indicando acontecimentos marcantes na experiência vivida. Devem ser menos pontuais e mais como estímulos à continuidade da narrativa. O foco na experiência vivida perseguido pelas histórias orais de vida não está na busca de uma verdade e sim na versão do narrador que pode mostrar ou esconder situações e pessoas.

Meihy (1996) aponta a narrativa biográfica como uma variação da história oral de vida onde o sentido da subjetividade do narrador ganha outro encaminhamento. Na história oral de vida é dada importância fundamental ao sentido moral da experiência pessoal onde a intervenção do entrevistador é reduzida ao mínimo. Na narrativa biográfica procede-se a uma preocupação com o alinhamento dos fatos, isto é, cuida-se de um “roteiro cronológico e factual das pessoas, além de dar atenção às particularidades que remetem a acontecimentos materiais e concretos julgados importantes” (p. 133), neste caso, a intervenção do entrevistador se torna mais presente e ativa sem prescindir da discrição necessária.

Na história oral de vida, as entrevistas geram textos passíveis de tratamento literário por meio da transcrição – processo de reordenação dos dados da entrevista de modo criativo. A transcrição supõe dois procedimentos importantes: tornar mais clara a exposição do texto narrado e o interesse pela “lógica discursiva, a moral da história, o sentido ontológico da experiência” (MEIHY, 2008, p. 147).

A história oral temática é mais objetiva. Opera recortes em assuntos específicos de acordo com entrevistas organizadas, planejadas e atentas a cumprir um fim. Desse modo, questionários podem ser utilizados de forma direta e indutiva ou indireta e dedutiva. No primeiro caso a entrevista segue o tema em causa. No segundo, mais complexo, as questões procuradas devem seguir uma ordem de importância, inscrevendo os principais tópicos na análise dos colaboradores. O texto produzido em entrevistas temáticas deve ser o mais literal possível e buscar manter o sentido da fala.

Na tradição oral são importantes as visões de mundo e sua transmissão oral por grupos ágrafos, ou sem história escrita. O transcendente miticamente fundamentado é objeto da tradição oral. Esta modalidade exige imersão e observação profundas em comunidades para recolher por meio de entrevistas questões do passado manifestadas na transmissão intergeracional e na relação entre indivíduos. A entrevista só deve ocorrer após convívio com o grupo estudado, o levantamento e a descrição de hábitos grupais visto que o interesse primeiro é a visão que os narradores possuem de seu contexto social.

O caráter coletivo das narrações é fundamental nas entrevistas de tradição oral. Este permite a apreensão dos processos de transmissão oral, pouco variáveis de geração para geração e que possibilitam ao entrevistador identificar as lógicas do grupo. A análise de rituais, calendários, cancionários, cerimônias podem ser questionadas quanto a sua resistência ao tempo, que define a tradição, mas não em suas variações. A oralidade marca a preservação das tradições e mantém sua continuidade. Nas sociedades modernas as tradições orais apresentam-se através de releituras e práticas orais em série (orações, músicas e outros rituais), as quais, embora permanentes, abrem-se a mudanças periféricas. As entrevistas em tradição oral devem ser transcritas literalmente, conservando as características da fala do narrador, a não ser que este exija mudanças.

Para Alberti (2004, p. 29), o tipo temático e o tipo história de vida podem ser trabalhados conjuntamente em uma pesquisa. O primeiro demanda um tempo mais longo, mas nada impede que seja utilizado com alguma pessoa especialmente representativa. O segundo pode ser trabalhado ao seu lado com outros “atores e/ou testemunhas”. Esse procedimento dependerá dos objetivos perseguidos.

## **4 | A HISTÓRIA ORAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA: TRÊS LEITURAS METODOLÓGICAS**

### **4.1 História e memória da “Luta do Povo de Alagamar”: experiência de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a Educação Popular**

O objeto de estudo da dissertação de Gildivan Francisco das Neves (2014) se localiza nas práticas educativas da “Luta do Povo de Alagamar”. Propõe-se a enfrentar a problemática da constituição dessas práticas em seu diálogo com a educação popular. No período de 1975-1980 a comunidade rural de Alagamar situada entre os municípios de Salgado de São Félix e Itabaiana, no agreste da Paraíba, vivenciou um movimento social denominado “A luta do povo de Alagamar”. Teve como protagonistas os trabalhadores rurais que reivindicavam o direito de permanência na terra de nascimento e trabalho. De acordo com o autor, este evento não pode ser isolado da política de reforma agrária no Brasil nas décadas de 1940, 1950 e 1960. Neste período vários movimentos sociais eclodiram diante da “expulsão dos trabalhadores rurais de suas terras e do solapamento de seus ritmos de vida em função da passagem do capitalismo” (NEVES, 2014, p. 75). O autor conjectura que os movimentos sociais possuem, além de um caráter político, um aspecto educativo.

O estudo articula a história da “Luta do Povo de Alagamar” a partir dos depoimentos de dois protagonistas: Maria José Barbosa, 52 anos e José André Filho, 67 anos. Para a seleção dos entrevistados o autor privilegiou o fato de ambos serem trabalhadores rurais, terem participado do movimento coletivo e residirem em Alagamar durante o evento ou em momentos anteriores. Em contraponto à narrativa oral coletada, foram reunidos outros documentos (cordéis, jornais impressos, informativo arquiocesano, Carta Pastoral) e fotografias. Alguns cedidos pelos próprios entrevistados. A partir desse material descrevem-se os processos que envolveram a comunidade. Os relatos coletados foram considerados como episódios vividos dentro da trama da “Luta do Povo de Alagamar”, estes “dotados de significado e sentido na percepção de cada depoente” (NEVES, 2014, p. 56).

Sua escolha metodológica reuniu procedimentos da história oral na recolha de depoimentos e do referencial da história social no trabalho com outros documentos. Quanto à história oral sua opção foi trabalhar com entrevistas temáticas. As entrevistas semiestruturadas permitiram o recorte de assuntos específicos no universo de situações do movimento da luta em Alagamar. As entrevistas ocorreram com os dois

depoentes no ano de 2013 e 2014 valendo-se de um roteiro com cabeçalho de nome, idade, sexo, escolaridade e profissão, seguido de 14 questões, diretas e indutivas, orientadoras do diálogo. Esta opção de roteiro, típica da entrevista temática, confirma uma intervenção maior do investigador junto ao entrevistado na captação dos assuntos relativos ao seu estudo.

#### **4.2 Mulheres camponesas e culturas do escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBs**

Sônia Maria Alves de Reis (2014) procurou em sua tese de doutorado analisar as condições de formação nas quais mulheres camponesas e líderes das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), pouco ou não escolarizadas, construíram sua participação nas culturas escritas. Para esta autora as colaboradoras da pesquisa evidenciaram a importância que o oral, o escrito, o memorizado e o compreendido têm no contexto onde a oralidade e a escrita são necessárias.

As principais técnicas de abordagem foram a observação, o diário de campo e a entrevista de história oral. A observação e o diário de campo permitiu à autora identificar e registrar os locais de atuação das pesquisadas (celebrações religiosas, encontros de formação de lideranças). Estes procedimentos foram, ao longo da pesquisa, fundamentais para se desenvolver um conhecimento da realidade social das futuras entrevistadas. As questões suscitadas pelo acompanhamento contribuíram para o delineamento da seleção das entrevistadas, o qual ocorreu em vários momentos.

Para a coleta de dados procedeu-se inicialmente à busca da permissão para entrada nas comunidades e posterior visitação, consulta documental, realização de entrevistas e observações. Todo esse processo ocorreu no espaço de 12 meses. A partir de entrevistas semiestruturadas com 25 mulheres, foram selecionadas as seis entrevistadas da pesquisa. A opção por um número reduzido justificou-se pelo fato de se trabalhar com a história de vida com recorte temático, que demanda entrevistas mais longas e ainda pelas distâncias entre as residências das entrevistadas. Os critérios para a seleção foram: mulheres acima dos 30 anos; mulheres negras, por ser uma característica relevante do grupo; por experiência pessoal e comunitária (líderes das CEBs cujas experiências se misturavam à constituição da comunidade); escolarização (mulheres sem nenhuma ou com pouca escolarização e participantes de campanhas ou na Educação de Jovens e Adultos) e história de vida marcada pelo difícil acesso a materiais escritos na infância; participação na cultura escrita (mulheres militantes das CEBs com práticas diversificadas de leitura e escrita).

As entrevistas com as seis mulheres na faixa etária entre 40 e 64 anos foram previamente planejadas e realizadas em locais escolhidas pelas próprias entrevistadas. O procedimento de transcrição literal das entrevistas gravadas ocorreu em constante negociação e validação pelas entrevistadas para posterior análise. Este processo moroso culminou com a *transcrição* do discurso oral no texto escrito.

Isto é, procedeu-se à “eliminação das repetições e de vícios de linguagem; porém mantendo determinados traços presentes na linguagem oral das entrevistadas para melhor identifica-las” (NEVES, 2014, p. 72-73). Esta etapa também contou com a participação das entrevistadas no processo de construção do texto, e foi por elas validada.

O passado quilombola da região onde se localizam as comunidades da pesquisa definiu critérios para a escolha das entrevistadas e realização das entrevistas. A autora considera a importância dada a este passado nas comunidades um fato recente e observa a ausência de movimentos em que a população negra de Candiba possa descobrir sua importância na construção da sociedade local. Somados a este fato presente nos depoimentos das entrevistadas, vários documentos agenciados na pesquisa, se constituem como mediadores entre o oral e o escrito, o memorizado e o compreendido, com os quais as mulheres aprendem a falar publicamente em sua comunidade.

#### **4.3 Experiência e memória: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na Amazônia**

Fabiola Holanda Barbosa (2006) focaliza em sua investigação o universo da experiência de vida de um nordestino, morador da Comunidade Santa Marcelina, antigo hospital colônia para ex-hansenianos que perderam seus parentes ou foram abandonados na ocasião do internamento. A instituição mantém um hospital, uma escola, um refeitório com cantina e uma capela. Neste local, em 1998, a autora conheceu seu colaborador, Adálio Pereira de Oliveira então com a idade de 75 anos. E realizou seu primeiro conjunto de entrevistas. Em 2000, Fabiola Barbosa realizará o segundo bloco de entrevistas com Adálio, desta vez em um quarto alugado, em Candeias do Jamari.

Segundo a autora, a história de Adálio ganha sentido e evidencia situações comuns com os grupos que ele se identifica: nordestinos na Amazônia, soldados da borracha, hansenianos. Deste modo, aponta aspectos importantes para a compreensão da sociedade brasileira no que diz respeito ao migrante nordestino.

Para Barbosa (2006), a história oral está presente em todas as etapas do estudo. O processo de entrevista foi concebido em dois momentos distantes no tempo, mas complementares. O primeiro, em 1998, recolheu a narrativa primordial da qual decorreram os aprofundamentos temáticos: os sonhos e a trajetória escolar do narrador. O segundo, em 2000, as narrativas cantadas, que englobam a experiência de Adálio com a música e a poesia. Também, neste segundo momento, está presente a narrativa sobre a doença do narrador.

Neste trabalho a textualização da entrevista usou procedimentos embasados na *transcrição*. Esta, concernente à fase final do trabalho com os discursos, é a recriação da atmosfera da entrevista e quer dar “ao leitor o mundo de sensações

provocadas pelo contato”. Evidentemente não através de um processo mimético das palavras ditas, mas na busca de uma ficcionalização não constrangida e que encontra sugestões na própria narrativa. “Neste procedimento uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes” (MEIHY, 1991, apud CALDAS, 1999, p. 3).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes três trabalhos procurou-se estar de acordo com as principais caracterizações de uma investigação qualitativa e em particular com as estratégias da história oral. Assim, há uma longa imersão nos terrenos pesquisados: a comunidade de Alagamar no agreste da Paraíba; as Comunidades Eclesiais de Base em Candiba-BA, antigo território quilombola; a Comunidade de Santa Marcelina em Candeias do Jamari - RO. A abordagem aos sujeitos foi realizada através de entrevistas em profundidade compreendida no espaço de meses. As entrevistas, geradas a partir de critérios mais flexíveis, se caracterizaram como semiestruturadas (NEVES, 2014; REIS, 2014) e não estruturadas (BARBOSA, 2006) com o intuito de abordar os indivíduos entrevistados com maior liberdade e proporcionar-lhes a liberdade de narrar. Embora persigam a oralidade como fundamental em seus estudos os três autores apresentam outras fontes em seus trabalhos. Gildivan Neves, mais do que as duas autoras, enfatiza o uso de outros documentos devido à perspectiva teórica e metodológica da história social que assume.

Na busca pelo conhecimento da experiência vivida dos indivíduos selecionados, observação, registro de campo e entrevista definiram ações, envolvimento, práticas e concepções dos investigados nas comunidades de referência. Resistência, militância, práticas educativas, criação poética, concepções religiosas, de gênero e de raça são alguns dos elementos apresentados nesses trabalhos a partir dos depoimentos coletados. A interpretação destes dados ocorreu, apesar do planejamento prévio, ao longo da construção das investigações, em alguns mais do que outros. De modo geral, buscou-se interpretar a experiência dos investigados, a significação particular por eles apreendida nas vivências cotidianas em seu passado e presente.

Três modalidades da história oral apresentam-se contempladas nas pesquisas: temática, história de vida e tradição oral, recortadas de acordo com os objetivos das investigações. As vezes em uma única pesquisa os gêneros de entrevista se mesclam, história oral temática e história de vida em Sônia Reis (2014) por exemplo. Estes pormenores sempre relacionados à seleção e abordagem aos investigados.

Há em todos os estudos um número reduzido de entrevistados, fato que no âmbito da pesquisa qualitativa e, em particular da história oral, não constitui um problema; posto que decorre da opção pela qualidade significativa dos depoimentos coletados, que foram capazes de fornecer informações sobre a história dos indivíduos

bem como dos contextos próximos e mais amplos de sua história individual e coletiva.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, 1991, p. 53-61.

BARBOSA, F. H. **Experiência e memória: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na Amazônia**, 2006. 182f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN S. k. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, São Paulo, 4(1/2), p. 277-284, 1993.

BURGUESS, R. G. **A pesquisa de terreno**. Portugal: Celta Editora, 2001, p. 6.

CALDAS, A. L. Transcrição em História Oral. **Caderno de Criação**, ano VI, nº 19, agosto – Porto Velho, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In. N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLN (Eds). **The sage handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. Loyola, São Paulo, 1996.

MEIHY, J. C. S. B. Palavras aos jovens oralistas: entrevistas em história oral. **Oralidades**, v. 3, 2008, p. 141-150.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

NEVES, G. F. das. **História e memória da “Luta do Povo de Alagamar”:** experiência de vida e construção de práticas educativas em diálogo com a Educação Popular, 2014. 198f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba – CE, João Pessoa, 2014.

POLLAK, M. Memória e identidade e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

REIS, S. M. A. de. **Mulheres camponesas e culturas do escrito: trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBS**, 2014. 261 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

## A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM DE FRANCÊS NO CURSO DE SECRETARIADO EXECUTIVO DA UEM: ENTENDIMENTO E DESAFIOS

**Edson José Gomes**

Universidade Estadual de Maringá, Maringá -  
Paraná

**RESUMO:** O francês é estudado no curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Estadual de Maringá, sendo que a maioria dos alunos é iniciante na língua e já deve entrar em contato com a linguagem dos “affaires” (negócios). No entanto, foi observado que boa parte deles apresenta significativa relutância para cumprir o programa da disciplina, interferindo de modo desfavorável no seu processo de ensino/aprendizagem. O objetivo deste trabalho é identificar quais são os principais pontos que, por ventura, entram o (bom) desempenho do processo de ensino/aprendizagem do francês como língua estrangeira no curso de SET. Os dados que constituem o *corpus* para análise foram coletados junto aos acadêmicos do curso de SET, da UEM, Estado do Paraná, durante o período letivo de 2017 e foram obtidos por meio de um questionário investigativo visando a suscitar as informações acerca do tema supracitado. O presente trabalho deve resultar na contribuição do desenvolvimento do tema abordado, abrindo, assim, um horizonte de pesquisas metodológicas a serem percorridas no tocante à abordagem do francês no curso de

SET com o propósito de sensibilizar os alunos e, dessa forma, melhorar seu processo de ensino/aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino/aprendizagem. Francês. Secretariado Executivo.

### MOTIVATION IN THE TEACHING/ LEARNING PROCESS OF FRENCH IN THE SECRETARIADO EXECUTIVO GRADUATION COURSE IN A BRAZILIAN PUBLIC UNIVERSITY: COMPREHENSION AND CHALLENGES

**ABSTRACT:** The French language is studied in the Executive Secretariat undergraduate course of Maringa State University, in Parana State, Brazil. Most students there are considered beginners at the study of the language, and must be in contact with the French business - “affaires” – language. However, it was noticed that a great part of those students are significantly reluctant to accomplish the discipline’s syllabus. That interferes negatively on their learning process. This paper aims at identifying the main aspects that may hamper the (good) development of the process of teaching/learning French language as a foreign language in the Executive Secretariat undergraduate course. The data that constitute the analysis *corpus* were collected from undergraduates of the Executive Secretariat course of Maringa State University in 2017. They were obtained

by means of an investigative survey, aiming at collecting information on the topic. The present work intends to contribute for the development of the subject, and for the realization of methodological research concerning the approach of French teaching in the course, allowing the students to sensitize, and, this way, improve their teaching/learning process.

**KEYWORDS:** Teaching and learning. French. Trilingual Executive Secretariat.

## 1 | INTRODUÇÃO

A língua francesa faz parte da grade curricular do curso de Secretariado Executivo Trilíngue (SET) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e possui a carga horária de 136 horas/aula anuais, com dois encontros semanais. Constitui uma, entre três, de duas línguas estrangeiras que os alunos devem escolher logo na primeira semana do curso, as outras línguas são o inglês e o espanhol. O propósito maior que as línguas estrangeiras tem no processo de formação do acadêmico de SET é o domínio no campo linguístico que envolve as habilidades comunicativas visando um profissional linguisticamente competente no âmbito do mundo dos negócios.

Nesse contexto, o objetivo da língua francesa é o de caminhar estreitamente com um dos objetivos da proposta pedagógica do curso, qual seja:

(...) qualificar os futuros profissionais para atuarem nas diferentes áreas, por meio do estudo teórico-prático das disciplinas específicas, principalmente no que se refere ao domínio das línguas envolvidas na caracterização do curso Português/Inglês/Espanhol/Francês; (<http://www.set.uem.br/index.php?conteudo=objetivos>)

Verifica-se, portanto, que o francês como língua estrangeira (FLE) deve contribuir fundamentalmente na formação de profissionais qualificados para compreenderem as recorrentes transformações na dinâmica social e empresarial em que o conhecimento polivalente se revela essencial ao desenvolvimento dos profissionais de Secretariado.

Não obstante, no que se refere às aulas de língua francesa, no referido curso, tem-se observado que grande parte dos alunos apresenta considerável relutância no que tange ao cumprimento das propostas do programa da disciplina, o que nos leva a dizer que se trata, por pressuposto, de desmotivação em relação à aprendizagem do francês. Tal situação pode interferir de maneira negativa e diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem do programa que lhes é apresentado como objetivo desde o início do curso.

Nesse sentido, este trabalho versa sobre o tema que a motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, desempenha no papel do ensino e aprendizagem do FLE no curso de Secretariado. Seu objetivo principal é o de identificar quais são as percepções dos alunos sobre o que os motiva e o que os desmotiva nas aulas de francês. Para tal, foi utilizada a pesquisa de campo, por meio da aplicação de um questionário

investigativo no ano de 2017, no qual as questões foram realizadas de modo que os acadêmicos pudessem exprimir suas verdadeiras e peculiares impressões sobre as dificuldades observadas durante o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de língua francesa no curso de SET. Para tal, as línguas estrangeiras, dentre elas o francês, são imprescindíveis.

Por fim, esta pesquisa deve contribuir com o objetivo principal do curso, que é o de formar profissionais qualificados para compreenderem as transformações que vêm ocorrendo na dinâmica social e empresarial, formando, assim, profissionais com excelência na área do Secretariado Executivo.

## 2 | A MOTIVAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

No que se refere à motivação, parece haver consenso entre professores e pesquisadores de que para a execução de qualquer tarefa que seja terá muito mais possibilidades de alcançar êxito aqueles que apresentarem mais ânimo, mais empolgação; já o contrário constitui fator bastante negativo e pode, aliás, servir de alavanca para provocar barreiras no desenvolvimento do processo de execução de determinado trabalho.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que para aqueles que desejarem se empenhar na tarefa de estudar uma LE será preciso muita disposição para superar detalhes característicos do seu processo de aprendizagem que, por ventura, possam parecer desestimuladores, como, por exemplo, o cotidiano do calendário escolar, a mesmice da sala de aula, a regularidade e a uniformidade do livro didático que, muitas vezes, parecem estagnar a dinâmica do ensino e aprendizagem e para o fato de se estar tentando falar uma língua estranha que não é usada, em princípio, fora da sala de aula, entre diversos outros fatores.

Para Dörney (*apud* MICHELON, 2003, p.13), compreender a motivação requer a compreensão aprofundada do ser humano, pois este desenvolve, ao longo de sua existência, diferentes expectativas quanto ao seu ambiente as quais foram moldadas de acordo com o seu modo de vida. Assim, a motivação se constitui na “soma de vários fatores internos, que dependem de características individuais, influenciados pelo meio e que levam o aprendiz a querer aprender”. Nesse sentido, é importante levar em conta o fato de que, aos olhos daqueles que ensinam línguas, o aprendiz motivado é facilmente reconhecível, podendo ser destacadas suas características, tais como o aluno que apresenta esforço, persistência, atenção, entre vários outros.

Nessa linha de raciocínio, Tremblay e Gardner (1955, p.507 *apud* MICHELON, *op.cit.*, p.13), chamam de antecedentes motivacionais os fatores invisíveis, isto é, os fatores que não podem ser percebidos prontamente pelo observador por se tratar de comportamento influenciado afetiva e cognitivamente. Dessa forma:

Para o aluno altamente motivado, “as ajudas que ele possa receber do contexto educacional – professor, livros, meios auxiliares, etc. – tornam-se secundárias” (GOMEZ, 1999, p.53). O importante, portanto, é voltar a atenção para os alunos considerados não motivados e desencadear ações que lhes despertem aspectos motivacionais. Para tanto, é necessário saber o que os motiva e isso implica investigar e conhecer os antecedentes motivacionais.

Isto não quer dizer que os alunos motivados devam ser colocados em segundo plano, na verdade o trabalho do professor em sala de aula deve sempre estar voltado a todos, independentemente se os alunos se apresentam interessados ou não. Contudo, o professor deve olhar para aqueles que parecem não demonstrar entusiasmo no sentido de lhes provocar inspiração e sentido para o aprendizado da língua, mesmo que seja em contexto de sala de aula, daí as razões da presente pesquisa.

Faz-se necessário destacar que existem duas categorias de motivação, a extrínseca e a intrínseca. O professor Júlio Machado (<https://www.youtube.com/watch?v=VKffNRtYCOc>) exemplifica as duas da seguinte maneira: “chupar um picolé pensando no palito premiado”. Tem-se, aí, duas recompensas, pensar no palito premiado é a motivação mais óbvia, mais visível, pois o indivíduo se mostra claramente empolgado em busca de um objetivo, de uma recompensa a qual depende tão somente de fatores externos, ou seja, extrínsecos; já a ação por si só de chupar o picolé depende exclusivamente da sensibilidade e da vontade que o indivíduo tem em saboreá-lo e caso ele não tenha essa sensibilidade não sentirá nenhum prazer nisso, daí depende de fatores internos, ou seja, intrínsecos.

Estabelecendo uma analogia entre o exemplo citado e o processo de ensino e aprendizagem de língua(s), pode-se depreender que a obtenção do diploma é a motivação extrínseca, expressando a “verdadeira” recompensa, já o desejo que vem dos anseios pessoais em realizar determinado curso, seja para fazer uma viagem seja por curiosidade etc., é a motivação intrínseca. Dessa forma, bem ou mal, se o aluno estiver motivado suas chances de aprendizagem e memorização serão maiores e mais efetivas para adquirir conhecimento, como afirmam Costa & Ribas (2016, p.26).

Nessa perspectiva, Hirano (2012, p.15) se questiona como tornar o aluno motivado, ou seja, como lhe inculcar a motivação intrínseca em contexto escolar? Em princípio, devem-se desenvolver atividades que despertem a curiosidade dos alunos, parecendo-lhes, assim, desafiadoras e ao mesmo tempo realizáveis.

Dörnyei (2001 *apud* HIRANO, 2003, p.16) considera que devem haver os seguintes fatores a fim de motivar os indivíduos em contexto de sala de aula:

- o entusiasmo do professor;
- o sentimento de encorajamento do professor;
- a sensação de que o professor realmente acredita no potencial dos alunos;
- o relacionamento entre o professor e a turma;

- um ambiente de sala de aula com uma atmosfera confortável e segura;
- a valorização da participação e das ideias dos alunos.

Em tempos em que o governo federal freia os investimentos em educação para os próximos 20 anos por meio da Proposta de Emenda Constitucional - PEC n. 241, em que a carga horária dos professores se encontra sobrecarregada e os Estados congelam os salários, parece deveras impertinente afirmar que o professor é o elemento principal para transmitir motivação, tendo em conta que tais medidas não são motivadoras. Contudo, é em grande parte dele que depende a concepção de um ambiente motivacional a fim de transmitir aos alunos a vontade de se dedicarem na sua disciplina.

### 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando a delimitação do objeto de estudo, as informações que constituem o *corpus* para análise foram coletadas junto aos acadêmicos, do primeiro ao último ano, do curso de Secretariado Executivo Trilíngue (SET), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Estado do Paraná. O mesmo foi adquirido por intermédio de um questionário investigativo (anexo). É importante observar que a aplicação do questionário foi realizada no final do ano letivo de 2017, com a crença de que os alunos do primeiro ano puderam expor suas impressões de maneira assertiva, uma vez que completaram, praticamente, um ano letivo da disciplina.

A finalidade das perguntas foi de obter informações que pudessem responder à problemática estabelecida na pesquisa, qual seja, determinar quais são os principais pontos que dificultam, eventualmente, o desempenho do processo de ensino e aprendizagem do FLE no curso de SET. Nessa perspectiva, elas foram elaboradas de modo que os informantes pudessem revelar suas impressões sinceras e particulares com o objetivo de caracterizar o tratamento do tema do trabalho, bem como de possibilitar a justificativa das respostas fornecidas, visando, além de definir o perfil dos acadêmicos, definir o perfil de aprendizagem e de responder questões que possivelmente infiram no quesito da pesquisa e na aderência ou não do acadêmico ao assunto.

O presente trabalho se encaixa no modelo qualitativo, pois, conforme Lüdke & André (1986), esta metodologia se caracteriza: a) pela observação participante, a qual aproxima o pesquisador com a realidade estudada; b) pela entrevista, permitindo um maior aprofundamento das informações obtidas e c) pela análise documental, complementando os dados obtidos por meio da observação e da entrevista (GOMES, 2011, p.115).

Cientificamente, este trabalho se ajusta com a didática das línguas. Cuq & Gruca (2002, p.54) destacam que os fatos que constituem objeto de estudo da didática das

línguas são todos que tem relação com o ensino e aprendizagem de língua(s) em meio não natural (*apud* GOMES, *op.cit.*, p.116). Considerando que tal ciência se propõe a estudar as línguas, ela pertence, primeiramente, às ciências da linguagem. Sendo assim, seu objetivo constitui-se em contribuir para o conhecimento da linguagem tomada pelo viés do ensino e da aprendizagem.

#### 4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, apresenta-se uma descrição dos informantes desta pesquisa com a finalidade de ressaltar dados relevantes acerca da procedência do material analisado como *corpus*. Dessa forma, foram recolhidas informações a respeito do sexo, faixa etária, primeiros contatos com a LF etc. Os dados apresentados dizem respeito aos quatro anos do curso, uma vez que não foi constatada a necessidade de informá-los de modo separado, isto é, por série.

Em sua maior parte, o curso de SET é constituído pelo sexo feminino, pois 81% são mulheres e 19% são homens. A maioria é bastante jovem, visto que 77% tem entre 17 e 22 anos. Concernente à familiaridade com a língua francesa, 77% informou ter tido primeiro contato com o francês somente por intermédio do curso de Secretariado Executivo, na universidade; os 23% disseram que já a conheciam por meio de filmes, músicas, livros, entre outros.

Em suma, verifica-se que a maioria dos alunos não apresenta conhecimentos anteriores de francês, também que a maior parte é feminina e jovem. Estes dados podem auxiliar o processo de elaboração do material a ser aplicado em sala de aula, considerando o pré-conhecimento de seu público.

Passando ao questionário, na pergunta: “Porque a LF foi uma das línguas estrangeiras que você escolheu?”, 81% dos alunos informaram que optaram pelo francês por razões pessoais, apenas 12,1% por razões profissionais e 6,7% por razões aleatórias. Salienta-se que os alunos do primeiro e do segundo anos apresentaram as justificativas mais diversificadas e interessantes e, por conseguinte, denotam mais expectativas em relação às diversas possibilidades que o conhecimento da língua francesa poderá lhes proporcionar.

Com o objetivo de ter uma noção acerca da crença dos alunos em relação à utilidade da LF nas atividades do SET, a seguinte pergunta foi feita: “Você acredita que a LF é útil para o desempenho das atividades do SET? Explique”. 78,4% responderam de forma afirmativa enquanto que 10,8% acreditam não haver relação (10,8% não responderam). Assim, pode-se perceber excelentes expectativas no tocante às vantagens que a LF deve proporcionar aos alunos do curso de Secretariado, principalmente no âmbito profissional, o que pode ser corroborado por meio da questão: “No seu ponto de vista, qual a relevância de se aprender a LF? profissional, pessoal, prestígio social, cultural, outros”, em que 90,5% apontaram a

opção “profissional”.

No âmbito da afetividade, investigou-se qual é a apreciação dos alunos em relação à LF mediante a pergunta: “Você gosta de estudar a língua francesa?”, os seguintes dados foram obtidos:

Sim	muito: 44,6%	Não	muito: 2,71%
	razoável: 37,8%		razoável: 2,71%
	pouco: 12,2%		pouco: 0

Tabela 1 – Gosto pelo estudo da língua francesa.

A grande maioria informou que gosta de estudar a língua francesa, ao passo que somente 5,4% disseram que não. Tem-se aí, portanto, um contexto favorável para o processo de ensino e aprendizagem; tendo essa informação em conta, é preciso considerar que os alunos estão, a princípio e em sua maioria, motivados para aprender o francês.

A essa altura da análise, no entanto, não podemos tomar esses dados como verdadeiros; é preciso prosseguirmos na investigação para chegar às considerações finais e condizentes então com a realidade.

Se na questão anterior verificou-se que quase todos gostam de estudar o francês, já diante da pergunta: “Você se sente motivado(a) na aprendizagem da LF?”, 58,1% responderam afirmativamente, 20,3% responderam que não e 13,5% informaram que se sentem mais ou menos motivados (8,1% não responderam). Considerando os “não” e os “mais ou menos” temos praticamente um terço de alunos desmotivados. Tem-se, portanto, uma situação que já dá razões para nos preocuparmos, por tratar-se de um número considerável de alunos.

Até aqui, as informações caminham razoáveis para o processo de ensino e aprendizagem do francês no curso de SET. Porém, a análise isolada de cada série revela que o entusiasmo diminui à medida que os alunos progredem no curso. De acordo com o gráfico:

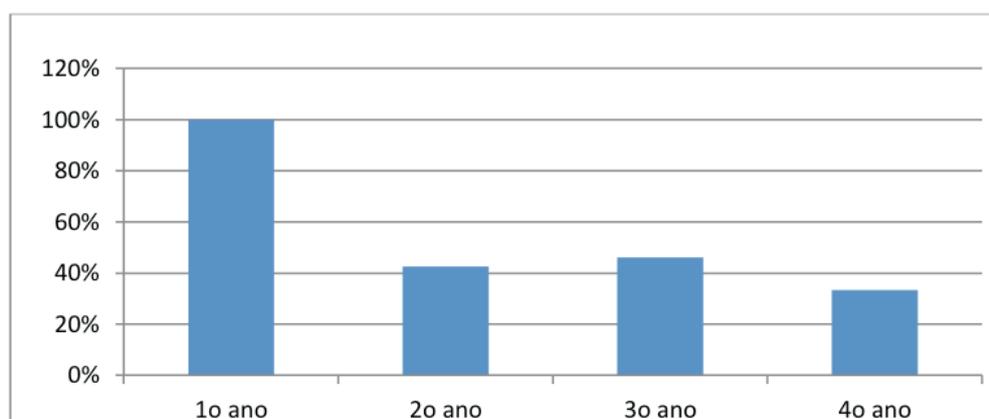


Gráfico 1 - Motivação conforme o ano do curso.

No primeiro ano, 100% dos investigados afirmaram estar motivados para estudar a LF; já na turma seguinte esse número reduz consideravelmente para 42,6%; no terceiro ano, aumenta minimamente: 46,1% e no quarto apenas 33,3% dos alunos informaram estar motivados.

Estes dados ilustram a preocupação desta pesquisa, pois os alunos ingressam no curso bastante motivados em aprender a LF, contudo quanto mais o tempo passa mais eles se desinteressam. Nesse contexto, investigou-se quais são as possíveis causas para que a desmotivação aumente conforme os alunos avançam no curso. Assim, a questão: “Você acredita que sua empolgação com a LF aumentou, continua a mesma, ou diminuiu em relação à que você tinha no início do curso? Explique”, foi aplicada aos alunos do terceiro e quarto anos.

Os seguintes dados foram obtidos: 23,1% dos alunos do terceiro ano informaram que aumentou enquanto que 69,2% informaram ter diminuído; para 7,7% a motivação para a aprendizagem do francês continua a mesma. 6,7% dos alunos do quarto ano informaram ter aumentado, ao passo que 66,7% informaram ter diminuído; para 13,3% continua a mesma e 13,3% dos entrevistados não responderam. Esses dados estão ilustrados no gráfico seguinte:

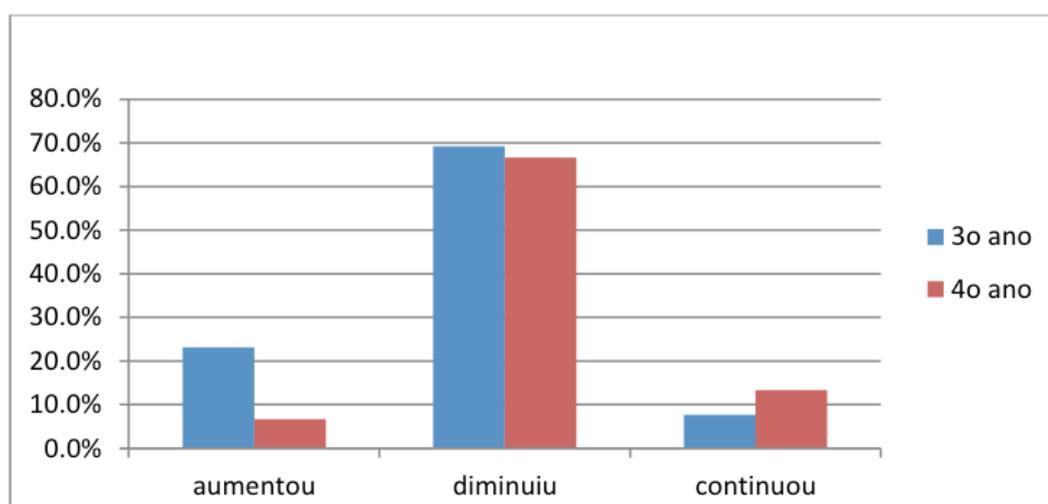


Gráfico 2 – Nível de motivação dos alunos (3º e 4º anos).

Chama a atenção o fato de que um número bem maior de alunos do quarto ano considera que a motivação diminuiu, 66,7%, contra 23,1% do terceiro ano. Aqui, podemos perceber que de acordo com Costa & Ribas (2016, p.26) a motivação pode sofrer mudanças as quais fazem com que o aprendiz seja capaz de ampliar e avaliar seus atos, movidos pelo sucesso ou não. Na presente pesquisa, a motivação sofreu uma acentuada redução.

Com o objetivo de investigar as motivações que os alunos tem para estudar a LF, a seguinte pergunta foi feita: “Qual o seu interesse em participar das aulas de LF e cumprir as atividades propostas pelo professor? nota, aprender, agradar ao professor, outros”. As informações revelam que a maior parte dos alunos estuda para

a obtenção de nota, 58,1%, ao passo que 40,5% alegaram estudar para aprender. Verifica-se, neste ponto, a analogia feita pelo professor Júlio Machado, na qual o indivíduo realiza a ação de chupar o picolé tão somente com o objetivo de encontrar o palito premiado no final, ou seja, na recompensa externa e não no prazer individual, intrínseco da própria pessoa.

Não obstante, os alunos que consideram o aproveitamento de aprendizagem como ótimo são apenas 9,5%; 43,2% consideram como regular e 39,3% como bom; 6,7% consideram como ruim.

Na questão: “O que mais te motiva na aula de LF e o que menos te motiva?”, no tocante aos fatores que motivam, as informações obtidas vão desde à pura satisfação em conhecer uma nova língua até à possibilidade de poder utilizá-la em uma sonhada viagem à França. Além disso, os alunos destacaram o diferencial que o francês pode propiciar no âmbito competitivo frente à formação da carreira profissional, uma vez que lhes proporciona um atributo a mais no *currículo vitae*.

A pronúncia da língua se destaca bastante, sendo apontada como muito bela assim como também o momento oportuno para aprender a língua francesa que, ao que parece, é mais difícil de ocorrer do que com outras, como, por exemplo, o inglês e o espanhol, os quais são ofertados, entre outros, na rede pública estadual de ensino.

Concernente aos fatores que desmotivam, os principais foram em relação aos professores, ao conteúdo da disciplina e principalmente em virtude da monotonia da sala de aula. Além disso, fazendo uma espécie de *mea culpa*, os informantes destacaram a falta de tempo para se dedicarem aos estudos da língua.

À título de ilustração acerca dos pontos observados, destacamos a resposta de um informante do terceiro ano: “O que me motiva são conteúdos práticos da área secretarial e o contato com a cultura francesa. O que me desmotiva é a gramática, a monotonia das aulas, a falta de compromisso, o desperdício de tempo”. Percebe-se, portanto, que os fatores desmotivacionais se apresentam consideravelmente na falta de comprometimento dos indivíduos envolvidos no ambiente da sala de aula, podendo estar compreendidos, nesse caso, tanto os alunos quanto os professores.

A fim de suscitar a opinião dos alunos, procurou-se investigar quais sugestões eles poderiam propor para que as aulas pudessem se adequar mais aos seus anseios, isto é, para que sejam mais adequadas ao contexto que eles vivem. Verificou-se a preferência por músicas, filmes, séries, enfim, recursos que a tecnologia pode proporcionar. Além disso, os alunos sugeriram que os professores passem a estimular mais a oralidade em sala de aula para que esta possa se desenvolver com mais êxito. No mais, apenas 10,8% dos informantes não responderam esta questão.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente artigo foi identificar quais são as percepções dos alunos

sobre o que os motiva e os desmotiva nas aulas de francês no curso de Secretariado Executivo. Assim, buscou-se descrever como esse processo ocorre a fim de descobrir quais são as maiores dificuldades que os aprendizes apresentam durante o curso para poder apontar possíveis sugestões no que se refere à abordagem do FLE em sala de aula.

O questionário investigativo permitiu constatar que os alunos dos anos iniciais apresentam bastante empolgação para aprender a LF, enquanto que os alunos dos anos finais revelam uma situação contrária daqueles frente ao cotidiano da sala de aula. Nesse contexto, foram destacados alguns fatores que podem ser identificados como causas, tais como:

- baixo desafio para os alunos se expressarem usando o francês, dificultando consideravelmente a aquisição da competência oral;

- pouco acesso aos recursos tecnológicos atuais por parte dos professores e da Instituição de Ensino Superior onde a pesquisa foi realizada, que não dispõe de auxílio financeiro suficiente para disponibilizar tais meios à comunidade acadêmica de modo satisfatório;

- pouca percepção de que cada aluno constitui um indivíduo distinto do outro, dificultando a compreensão de que cada um tem suas formas peculiares no tocante ao processo de aprendizagem.

A realização desta pesquisa demonstra que se faz necessário o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem a fim de conseguir dar continuidade ao interesse dos alunos na aquisição do francês bem como ao prazer de adquiri-la como língua estrangeira. Para isso, conclui-se que algumas mudanças de atitude são necessárias tanto por parte dos professores quanto dos alunos, pois, assim como aqueles devem estar sempre atentos às constantes mudanças tecnológicas, comportamentais etc. e bem adequá-las ao cotidiano escolar, estes também devem saber que muitas horas de estudo e concentração se fazem imprescindíveis para a aquisição e desenvolvimento de uma LE.

Nessa perspectiva, a motivação intrínseca se revela de suma importância para ambos os personagens envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do FLE, uma vez que o entusiasmo contagia toda a esfera da sala de aula.

Por último, cabe ressaltar que o presente trabalho deve resultar na contribuição para o desenvolvimento do tema abordado, abrindo um horizonte de pesquisas a serem percorridas no tocante à abordagem do FLE no curso de SET, com o objetivo de sensibilizar tanto alunos quanto professores e assim otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Eduardo F.; RIBAS, Fernanda C. **Motivação de professores de línguas estrangeiras em contexto de ensino a distância**. Em Rede: Revista de Educação à Distância. ISSN: 2359-6082, v.3,

n.1, 2016, pp.24-39. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/73-500-1-PB.pdf, Acesso em: 28/06/2018.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique de français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2002.

GOMES, Edson J. **Qual o papel da gramática na aprendizagem do Francês Língua Estrangeira em contexto universitário?** São Paulo, 2011. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

HIRANO, Aline Renata. **Motivação como ferramenta no aprendizado da língua inglesa**. Medianeira/PR: UTFPR, 2012 (monografia de especialização)

<http://secretariadouem.com.br/index.html>. Acesso em: 15/05/2018.

<https://www.youtube.com/watch?v=VKffNRtYCOc>. Acesso em: 15/02/2018.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPE, 1986.

MICHELON, Dorildes. **A motivação na aprendizagem da língua inglesa**. In: Revista Língua & Literatura, v.5, n.8 e 9, 2003.

## ANEXO

### Questionário – Alunos

O questionário a seguir faz parte do Projeto de Iniciação Científica – PIC, desenvolvido pela discente Bárbara Maria Oliveira Ricardo, na Universidade Estadual de Maringá - UEM, sob orientação do professor Edson José Gomes, cujo o tema é o processo de ensino e aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE) no curso de Secretariado Executivo Trilíngue – SET/UEM.

Série do curso: ..... Idade? ..... Sexo: ( ) masc ( ) fem

1) Quando foi a primeira vez que você teve contato com a língua francesa (LF)?

.....  
.....

2) Porque a LF foi uma das línguas estrangeiras que você escolheu?

.....  
.....

3) Você acredita que a LF é útil para o desempenho das atividades do SET? Explique.

.....  
.....

4) No seu ponto de vista, qual a relevância de se aprender a LF? (Se necessário, marque mais de uma opção)

( ) profissional ( ) pessoal ( ) prestígio social ( ) cultural

( ) outros: .....

5) Você gosta de estudar a língua francesa?

- |     |                                   |     |                                   |
|-----|-----------------------------------|-----|-----------------------------------|
|     | <input type="checkbox"/> pouco    |     | <input type="checkbox"/> pouco    |
| sim | <input type="checkbox"/> razoável | não | <input type="checkbox"/> razoável |
|     | <input type="checkbox"/> muito    |     | <input type="checkbox"/> muito    |

6) Você se sente motivado(a) na aprendizagem da LF? Justifique sua resposta.

.....  
.....

7) Qual o seu interesse em participar das aulas de LF e cumprir as atividades propostas pelo professor?

- nota       aprender       agradar ao professor       outros: .....
- .....

8) Na sua opinião, como é o seu aproveitamento da disciplina de LF?

- ótimo       bom       regular       ruim

Independentemente do item marcado, a que você atribui tal resultado?

- fatores motivacionais externos       fatores motivacionais internos       os dois

9) Dê uma sugestão de como você gostaria de que as aulas de LF, no curso de SET, fossem ministradas.

.....  
.....

10) O que mais te motiva na aula de LF e o que menos te motiva?

.....  
.....

**Somente alunos do 3º e 4º anos:**

Você acredita que sua empolgação com a LF aumentou, continua a mesma, ou diminuiu em relação à que você tinha no início do curso? Explique.

.....  
.....

## A PERCEPÇÃO DE PROFESSORE(A)S SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO INCLUSIVO

**Rayuska Dayelly de Andrade**

Universidade Federal Rural do Semi-árido –  
UFERSA, Angicos-RN

**Sueldes de Araújo**

Universidade Federal Rural do Semi-árido –  
UFERSA, Angicos-RN

PERCEPTION OF TEACHERS ON  
PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE  
INCLUSIVE CONTEXT

**RESUMO:** O artigo se propõe a discutir sobre a escola inclusiva no município de Angicos/RN, tomando como referência as práticas pedagógicas para o atendimento de uma aluna surda em uma escola pública de ensino fundamental. Adota-se como metodologia, a pesquisa qualitativa com base no estudo de caso. Os estudos evidenciaram, de forma geral, que as práticas pedagógicas não corresponderam às expectativas da pessoa com deficiência. Conclui-se que a escola, em questão, não está estruturada para atender a pessoa surda: primeiro por haver um hiato na comunicação entre professores e a aluna; segundo, porque os professores carecem de qualificação para lidar com a diversidade e, portanto, as práticas pedagógicas aplicadas a pessoa surda não correspondem às reais necessidades dela.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola inclusiva. Práticas pedagógicas. Surdez.

**ABSTRACT:** The article proposes to discuss about the inclusive school in the town of Angicos/RN, taking as reference the pedagogical practices for the care of a deaf student in a public elementary school. It adopts as methodology, the qualitative research based on the case study. The studies showed, in general, that the pedagogical practices did not correspond to the expectations of the person with the disability. It is concluded that the school in question is not structured to meet the deaf person: firstly, there is a gap in communication between teachers and the student; secondly, because teachers lack the qualification to deal with diversity, and therefore the pedagogical practices applied to the deaf do not correspond to their real needs.

**KEYWORDS:** Inclusive school. Pedagogical practices. Deafness.

### INTRODUÇÃO

O estudo pretende discutir sobre a escola inclusiva, tomando como referência as práticas pedagógicas para o atendimento de uma aluna surda em uma escola pública de ensino fundamental no município de Angicos/RN. Ele é parte integrante de um trabalho de

conclusão de curso<sup>1</sup>. Parte do pressuposto de que a escola inclusiva deve ser aquela que cria possibilidades para atender a pessoa com deficiência, independentemente das diferenças apresentadas.

A metodologia utilizada se pauta em uma pesquisa qualitativa com base em estudo de caso. Conforme Goldenberg (1997, p. 34), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Enquanto o estudo de caso, segundo Yin (2001), representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. A importância do estudo de caso é construir uma base de dados no decorrer das investigações e buscar soluções para o problema identificado.

Utiliza-se, como instrumento metodológico, a revisão bibliográfica e a entrevista semiestruturada, por meio da coleta de dados, oralmente, numa interação entre o pesquisador e o informante. A revisão bibliográfica, por sua vez, é a análise crítica, meticulosa e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento. (TRENTINI e PAIM, 1999).

Na pesquisa, em epígrafe, é preciso ressaltar, inicialmente, que para uma escola se tornar inclusiva, faz-se necessário que seu corpo docente considere a heterogeneidade dos alunos e desenvolvam práticas pedagógicas que busque garantir que todo (a)s tenham possibilidades de aprender de forma ativa e efetiva durante o processo educativo.

Nesse sentido, Sartoretto e Bersch (2014) ressaltam que a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todos os alunos, em vez de esperar que um determinado aluno com deficiência se ajuste a ela. A instituição educativa tem um compromisso primordial e insubstituível de introduzir o aluno no mundo social, cultural, científico e isto é direito incondicional de todo o ser humano, independentemente, de padrões de normalidade, estabelecidos pela sociedade ou pré-requisitos impostos pela escola.

O estudo está organizado com introdução e duas sessões analíticas: a primeira, discute sobre as práticas pedagógicas no contexto inclusivo; a segunda, traz uma reflexão acerca da avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva. Por fim, as considerações sobre o estudo.

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO INCLUSIVO**

Na educação inclusiva, as práticas pedagógicas, junto ao aluno(a) com surdez, o professor desempenha um papel fundamental na relação de ensino e aprendizagem; ele tem o poder de interferir no desempenho acadêmico dele(a), influenciando de forma a alcançar o conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo.

Na prática inclusiva, o professor precisa adequar os conteúdos ministrados

<sup>1</sup> A tecnologia assistiva para inclusão de alunos surdos: um estudo sobre a prática pedagógica em uma escola básica do semiárido potiguar (ANDRADE, 2015).

para que estes alcancem todos os alunos, independentemente de suas dificuldades. No caso do aluno (a) com surdez, tal prática deve atingir o nível de comunicação e interpretação mais elevado possível. Nesse sentido, o docente deve garantir que o conteúdo ministrado alcance de maneira igualitária, para que a educação do surdo, nas escolas regulares, não seja prejudicada pela falta de adequação de metodologias de ensino e aprendizagem, considerando que “os conteúdos trabalhados na sala nem sempre se tornam acessíveis para esses aluno (a)s” (BRUNO e SÁ, 2008 apud SILVA, 2001).

O autor acentua que a ausência de uma língua comum entre os surdos e os outros sujeitos da escola tem contribuído para o surgimento de muitos outros problemas, entre eles, a comunicação, pois,

[...] como podemos conceber uma educação sem comunicação entre aluno e professor? O processo de inclusão do aluno surdo vem sendo acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e as condições bilíngues do surdo cuja comunicação depende exclusivamente do intérprete, e isto, quando a escola dispõe deste profissional. (SILVA, 2001. p.28).

A autora faz uma crítica contundente quanto a ausência de intérpretes nas escolas no que concerne a garantia do direito de todo(a)s ao conhecimento. Esse direito é subtraído, cotidianamente, por falta de uma política educacional que respeite a necessidade da pessoa surda ter acesso a uma condição bilíngue que satisfaça as suas necessidades enquanto cidadão.

Isso ficou constatado quando os professores (a)s alegaram que não têm domínio de conhecimento para lidar com aluno (a)s surdos, principalmente, quanto ao domínio da língua brasileira de sinais. Senão, vejamos algumas de suas declarações:

“Conheço Libras por ouvir falar e participar de treinamento de alguma coisa, nada”. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>2</sup>

“Assim, na teoria, sim, mas o que dificulta é a prática”. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>3</sup>

“Conheço, mas não domino”. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>4</sup>

Evidencia-se, nos depoimentos do (a)s professores (a)s, que a inclusão do aluno (a) surdo (a) não tem sido mais do que dividir a sala com ouvintes. Entende-se que, no processo de inclusão, cabe à escola se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola.

Na instituição escolar em questão, pode-se perceber que, em sua maioria, os professores desconhecem a Língua Brasileira de Sinais, por isso, não a utiliza em sala de aula, o que inviabiliza a comunicação entre professor/aluno e aluno/aluno,

2 Professor 1. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

3 Professor 5. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

4 Professor 6. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

fator primordial na mediação do conhecimento.

Como mediar conhecimento quando não há entendimento na comunicação?  
Segundo a fala de alguns professores,

“A comunicação se dá mais em forma de gestos ou então alguma coisa que eu queira falar eu escrevo”. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>5</sup>.

“As aulas são ministradas como se não existisse aluno com especialidade, infelizmente, talvez seja um problema, vamos dizer meio, entre aspas, mas eu acredito que é uma questão de gestão, porque se a escola é aberta, se tem direito a inclusão, aí se coloca uma pessoa com especialidade, automaticamente era para se colocar alguém para trabalhar os sinais com esse aluno, eu daria o conteúdo e esse professor ou esse interprete iria passando. “Agora, como eu faço é obra e graça de Deus e vamos levando e tentando fazer o melhor para o aluno”. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>6</sup>.

Observa-se, nos depoimentos dos professores, que a comunicação é quase nula, pois não há, efetivamente, um entendimento do conteúdo, prova disso é o relato da mãe da aluna, em estudo, que acusa à falta dessa comunicação, o fato de sua filha haver perdido o prazo de um importante processo seletivo, do qual estava participando, pois passaram a informação, apenas, oralmente e ela não a compreendeu.

Minha filha perdeu o processo seletivo do IFRN. Um sonho foi interrompido pela falta de comunicação, porque passaram na sala avisando que precisava revalidar a senha e ela não compreendeu, por não ter um interprete na escola, que é um de direito que ela tem, um direito por lei, porque é lei federal e eu já cobrei isso desde o início, no momento que eu fiz a matricula dela na escola. Eu pedi um interprete de libras, disseram que iam buscar e até aqui está terminando o ano e não chegou. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>7</sup>

Evidencia-se, no depoimento da mãe da aluna, que ela conhece a legislação e a escola precisava, em seu entendimento, buscar garantir os direitos dessa aluna. No entanto, mesmo cientes de que a comunicação por meio de Libras é importante, ajuda e facilita no processo de aprendizagem dos alunos surdos, a escola não estaria contribuindo para mudar tal realidade; negando a aluna surda o seu direito<sup>8</sup> de usufruir sua principal língua como meio de comunicação.

Fica perceptível que não há um enfrentamento para a solução do problema, preferem a improvisação à profissionalização dos espaços educativos, conforme declaração de um(a) professor(a):

Eu vou falando e pedindo que ela olhe sempre para minha boca, para ver se ela consegue entender alguma coisa. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>9</sup>

5 Professor 3. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

6 Professor 1. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

7 Mãe da aluna. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

8 Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2005).

9 Professor 1. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

Observa-se, nesse depoimento, um esforço do (a) professor (a) em buscar um diálogo com a aluna, muitas vezes ineficaz, tendo em vista que nem sempre há um entendimento entre as partes, conforme já demonstrado em outros depoimentos, causando prejuízo a vida acadêmica da aluna.

O que pode ser feito para uma ação docente mais ativa e efetiva no interior da escola, inicialmente, é implementar práticas pedagógicas que permitam que todos aprendam juntos. Portanto, essas ações precisam ser planejadas, porque o processo de ensino e aprendizagem requer uma compreensão clara que leve o aluno a aprender. Nesse sentido, a escola deveria estar preparada para atender à diversidade, e não esperar receber um(a) aluno com deficiência, para só depois pensar em submeter o seu quadro docente a uma formação continuada. Todavia, enquanto isso não acontece, uma das alternativas seria a implementação de intérpretes, em salas de aula, onde houvesse algum aluno (a) surdo (a) com vistas a possibilitar um aprendizado qualificado.

## **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO INCLUSIVO**

O papel da avaliação não está somente relacionado ao método de realização de provas e/ou trabalhos para saber se o aluno obteve um resultado diante dos conteúdos que foram trabalhados na sala de aula. A avaliação acontece no dia-a-dia, quando o professor identifica as limitações, dificuldades e necessidades do aluno e busca resposta para que seu processo de ensino e aprendizagem não seja prejudicado.

Conforme Demo (1995), “refletir também é avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, entre outros.” Entende-se que a avaliação deve ser pautada numa visão transformadora que só funciona se todos os educadores forem comprometidos com o ensino, com a aprendizagem e com a socialização do aluno surdo em suas práticas pedagógicas. Segundo Luckesi (2008) a avaliação de aprendizagem tem como objetivo primordial a inclusão, definindo-a como um ato de amor, acolhedor e com o intuito de diagnosticar e incluir o aluno, compreendendo-o em suas experiências vividas. Nesse sentido, ele afirma que.

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. Parece um contrassenso essa afirmação, na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam. Todavia não é o que ocorre. (LUCKESI, 2008, p. 99)

A avaliação da aprendizagem na escola, objeto desse estudo, não expressa o real entendimento do aluno; ela ocorre de forma precária, haja vista a ausência de comunicação entre aluno e professor. Há, portanto, uma necessidade de os professores compreenderem como o aluno surdo aprende, e que essa aprendizagem só terá

significado quando o professor o entende, acolhe e responde as suas necessidades.

Na visão de Aquino (2007), o professor tem uma missão nobre que é levar o conhecimento, dirigir as inteligências, preparar jovens, preparar os cidadãos conscientes. Assim, mais do que educar, a grande missão do professor é fazer com que o aluno compreenda o mundo em que ele vive e como ele define.

Constata-se que o processo avaliativo do aluno com surdez, na escola pesquisada, acontece de forma desarticulada, porque, se o professor não tem o domínio da língua materna da pessoa surda, que é a Libras, que o aluno entende, e não faz adequação de sua metodologia de trabalho, não utiliza tecnologia assistiva em suas práticas pedagógicas, ele terá muitas dificuldades para avaliar o aluno surdo (a). Isso vem sendo evidenciado no dia-a-dia da escola objeto desse estudo. Nesse sentido, é oportuno o depoimento da mãe, com relação à declaração da filha.

Já ontem ela chegou e disse para mim que não tinha entendido nada que o professor tinha repassado e não sabia como iria fazer a prova. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>10</sup>

Para Melchior (1999), “a avaliação deve permitir identificar os progressos e dificuldades dos alunos no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem, verificando o cumprimento da função pedagógica”. Alguns professores relatam que a única ação diferente que eles utilizam para avaliar o processo de ensino/aprendizagem do aluno com surdez é o modelo da prova objetiva por ser opcional, a fim de conseguir diagnosticar, mais rápido, se o aluno está aprendendo. Outra ação que aplicam como “avaliação” para obter uma nota é o de copista do livro para o caderno:

No caso da prova é diferenciada, as questões eu faço todas objetivas para marcar. (INFORMAÇÃO VERBAL)<sup>11</sup>

No entendimento de Libâneo (1994), a avaliação é considerada:

Uma tarefa didática necessária e permanente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progresso, dificuldades, e reorientar o trabalho para correções necessárias. [...] A avaliação é uma tarefa que não se resume a realizações de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p.195).

É, portanto, necessário, que os responsáveis pela aprendizagem do aluno surdo reconheçam, com exatidão, a necessidade de elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam apropriadas às necessidades educacionais da pessoa surda. A comunicação, nesse caso, influencia bastante na aprendizagem,

10 Mãe da aluna. Informação obtida por meio de entrevista (Dezembro, 2014).

11 Professor 3. Informação obtida através de entrevista (Dezembro, 2014).

principalmente, se os professores tivessem uma formação continuada, que possibilitasse acompanhar e avaliar melhor os alunos com deficiências na sala regular e não ficar na tentativa de fazer com que esse aluno aprenda.

Há, no discurso, uma tentativa de fazer com que o aluno surdo tenha acesso ao saber, ao conhecimento de forma improvisada, sem o compromisso social e político com a ação pedagógica. Tem-se clareza de que não deve haver uma tentativa, mas, antes, uma ação planejada, sistematizada, intencional e comprometida com a formação dos sujeitos.

O processo de inclusão do aluno surdo, na sala regular de ensino, requer uma série de reflexão em suas práticas pedagógicas. Nunca é demais insistir: não adianta, apenas, incluir a pessoa com deficiência em um espaço físico. Urge que a escola esteja preparada para receber, atender e apoiar suas necessidades.

Portanto, faz-se necessária a busca de estratégias que possibilitem não, apenas, o acesso, mas, também, a permanência, a participação e a aprendizagem efetiva do aluno surdo na escola regular. No entanto, ainda, permanece uma lacuna entre o prescrito nas políticas educacionais e a prática no interior da escola. Por isso, corroboramos com a reflexão de Silva (2001, p. 33) quando afirma que a inclusão do aluno surdo no ensino regular tem sido um engodo, uma educação de faz-de-conta, em que os maiores prejudicados são os próprios alunos surdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a escola, objeto dessa pesquisa, não está estruturada para atender a pessoa com deficiência, especialmente, a pessoa surda: primeiro por haver um hiato na comunicação entre professores e a aluna sujeito da pesquisa; segundo, porque os profissionais que atuam nela carecem de uma maior qualificação para lidar com a diversidade e, portanto, as práticas pedagógicas aplicadas a pessoa surda não correspondem às suas reais necessidades.

Dessa maneira, ao invés de haver uma ação educativa intencional, sistematizada, com responsabilidade social, junto a aluna surda, se transfere para a ela a responsabilidade pelo seu próprio desempenho. O sucesso ou fracasso educacional passa a depender, exclusivamente, dela, tendo em vista que na ausência de comunicação, por falta de interprete ou de domínio da Língua Brasileira de Sinais, de parte dos professores, será ela quem deverá, em último caso, se esforçar para buscar aprender sozinha.

Essa questão passa a exigir do sistema de ensino uma maior efetivação das políticas educacionais que atendam às necessidades das pessoas surdas, enquanto cidadãos de direito, sobretudo, no que se refere a implantação de mecanismos que favoreçam o acesso a comunicação dessas pessoas no interior das escolas públicas. Em primeiro momento, com a contratação de profissionais com domínio da Língua

Brasileira de Sinais, a fim de que possam preencher essa lacuna no interior das escolas e auxiliem professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Em outro momento, qualificando os professores para esse novo momento de comunicação entre as pessoas surdas e os ouvintes.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rayuska Dayelly de. **A tecnologia assistiva para inclusão de alunos surdos: um estudo sobre a prática pedagógica em uma escola básica do semiárido potiguar**. 76 páginas. Monografia, (Graduação em Licenciatura em Computação e Informática) – Universidade Federal Rural do Semiárido. Angicos/RN, 2015.

AQUINO, José. **O aluno, o professor e a escola. Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**, São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/Seeesp-PortalSeeesp>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª Edição, São Paulo, Atlas, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8º ed. Editora Record. Rio de Janeiro, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 2º Edição

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2008.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica: função e necessidade**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

SARTORETTO, M, L; BERSCH, R. **Assistiva: tecnologia e educação**. 2014. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/ca.html>>. Acesso em: 5 jan. 2015.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 1ª Edição. São Paulo: Plexus, 2001.

TRENTINI, M; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

## A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS PEQUENAS: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

### **Andressa Grazielle Brandt**

Instituto Federal Catarinense – IFC. Coordenação Geral de Ensino. Campus Camboriú/ SC. Pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE/UFSC.

### **Nadja Regina Sousa Magalhães**

Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Programa de Pós Graduação em Educação – Doutorado Pelotas/RS. Pesquisadora do grupo de estudos e pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE/UFSC.

### **Aline Aparecida Cezar Costa**

Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ. Assessoria Pedagógica e Coordenadoria de Extensão. Cruz Alta/RS.

### **Luciana Gelsleucher Lohn**

Instituto Federal Catarinense – IFC. Coordenação Geral de Ensino. Campus Camboriú/ SC.

**RESUMO:** O presente trabalho trata-se de um estudo sobre a pesquisa etnográfica com crianças realizado no seminário especial Metodologias Qualitativas na Investigação da Infância II, ministrado pela professora Dra. Manuela Ferreira da Universidade do Porto, em Portugal, a partir das discussões do seminário e das bibliografias estudadas. As reflexões sobre o campo da etnografia com crianças pequenas pretende contribuir para a constituição da

pesquisadora na área da educação. A pesquisa tem abordagem qualitativa, é de cunho bibliográfico. Os aporte teórico está pautado em Ferreira (2010); Ferreira e Nunes (2014); Kramer (2009); Lima e Nazário(2014) e outros. Os principais achados da pesquisa foram: i) nas pesquisas etnográficas há a necessidade de obtenção do assentimento por parte das crianças, malgrado todas as faltas e falhas de informação que possam existir; ii) o trabalho com registros fotoetnográficos por meio da fotografia nas pesquisas com crianças tem nos auxiliado a constituir uma aproximação mais genuína aos universos infantis e contribuído para nos colocar diante de uma experiência com a infância; iii) há relevância para o campo a pesquisa etnográfica com crianças pequenas em espaços institucionalizados ou em espaços de convivência social como na rua, bairro, parque, praças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Pesquisa qualitativa. Etnografia. Criança Pequena. Educação Infantil.

### **ETHNOGRAPHIC RESEARCH WITH SMALL CHILDREN: THEORETICAL- METHODOLOGICAL APPROACHES**

**ABSTRACT:** The present work is a study on the ethnographic research with children carried out in the special seminar Qualitative Methodologies in Childhood Research II, taught by the teacher

Dra. Manuela Ferreira from the University of Porto, Portugal, from the seminar discussions and the bibliographies studied. Reflections on the field of ethnography with young children aims to contribute to the formation of the researcher in the area of education. The research has a qualitative approach, is bibliographic. The theoretical contribution is based on Ferreira (2010); Ferreira and Nunes (2014); Kramer (2009); Lima and Nazário (2014) and others. The main findings of the research were: i) in ethnographic research there is a need to obtain assent from the children, regardless of any lack and lack of information that may exist; ii) the work with photo-nnographic records by means of photography in the researches with children has helped us to constitute a more genuine approximation to the infantile universes and contributed to put us before an experience with the childhood; iii) there is relevance to the field of ethnographic research with young children in institutionalized spaces or social spaces such as in the street, neighborhood, park, squares.

**KEYWORDS:** Teacher training. Qualitative research. Ethnography. Little child. Child education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é apresentar à comunidade acadêmica as pesquisas, os teóricos e reflexão acerca da relação dos estudos promovidos no seminário especial Metodologias Qualitativas na Investigação da Infância II, ministrado pela professora Dra. Manuela Ferreira da Universidade do Porto, suas problematizações e a temática de pesquisa da autora, a qual nos faz refletir sobre: i) o referencial teórico-metodológico qualitativo como ferramenta para a produção de conhecimentos histórico-educacionais relativos aos estudos de pesquisas etnográficas com crianças pequenas e os textos “Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios das autoras Manuela Ferreira e Ângela Nunes; ii) Ela é nossa prisioneira! – questões teóricas, Epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas em uma pesquisa etnográfica da autora Manuela Ferreira; e iii) acerca do texto Sobre a Luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças, das autoras Patrícia Lima e Roseli Nazário.

As reflexões apresentadas pela professora Manuela Ferreira estingaram pensar sobre os processos de pesquisa com crianças pequenas, sobre essa fase da vida do ser humano, sobre os estudos da etnografia, sobre como as crianças aprendem, como acontece às relações das crianças com a realidade, como são os processos de aproximação e socialização com o campo e com as crianças pesquisadas, como as crianças brincam, sobre o repertório das brincadeiras, sua organização em espaços públicos e institucionalizados, o olhar social da infância, a criança como ser social e inteligente. Percebemos que o campo de análise de pesquisas etnográficas com crianças pequenas é amplo e rico em detalhes, significações.

Segundo Ferreira e Nunes (2014), seguidamente, colocamos questões epistemológicas, teórico-metodológicas e éticas, concentrando-nos na presença de um viés metodológico, transversal à produção etnográfica que se tem vindo a realizar no âmbito dos estudos da infância, em que se constata a baixa incidência de estudos com crianças menores e uma série de limites espaços-temporais que afetam o trabalho etnográfico no atual cenário da pesquisa científica. Isto conduz, por fim, à chamada de atenção para alguns desafios que se colocam à etnografia com crianças.

Os estudos etnográficos apresentados no seminário tinha como foco que as crianças considerem-se tão importantes como qualquer indivíduo de outra idade pequenas busca “revelar a agência das crianças nos constrangimentos e possibilidades que vivem nas suas vidas, reconhecendo-as como (re) produtoras de sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos”. (FERREIRA; NUNES, 2014, p.106).

As mesmas autoras (2014), defendem que escutar a(s) voz(es) das crianças constitui, portanto, no plano epistemológico, uma questão nodal, porque se assumem como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que se expressem diferentemente dos adultos. Por outro, porque se considera relevante que o que elas têm a dizer aos adultos são contributos importantes sem os quais a compreensão da vida em/ nas sociedades seria incompleta. E ainda porque tudo isso significa, afinal, que os adultos só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de inverter a sua posição na relação tradicional de pesquisa e suspenderem os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas, ou seja, para compreenderem a compreensão do outro-crianças, tal como advoga a etnografia reflexiva.

## **2 | O APORTE TEÓRICO-METODOLOÓGICO APRECIADO NA PESQUISA**

Em relação ao pensar a pesquisa etnográfica nos espaços institucionalizados, as autoras elucidam que esta agenda teórico-metodológica tem-se traduzido na valorização do diálogo interdisciplinar, elas apostam “em estudar os cotidianos e apreender as perspectivas das crianças nos contextos institucionais de educação escolar e familiar, mas também na ampliação do estudo dos seus mundos sociais a outros espaços socioeducativos para além, e entre, a escola e a família”. (FERREIRA; NUNES, 2014, p.108).

Nos estudos do seminário foi fundamentado que a história do estudo da infância e das crianças na antropologia há uma ausência de interesse pelas crianças e inibindo processos que permitiriam a construção de um referencial teórico e metodológico específico sobre as crianças pequenas. Nesta concepção as Ferreira e Nunes (2014) revelam em seus achados que é fundante nas pesquisas que utilizam os estudos etnográficos a reflexão sobre um conjunto de questões teóricas, metodológicas e

éticas e principalmente acerca dos limites etários e espaço temporais colocados a pesquisa com crianças pequenas e a lacuna presente neste espaço de pesquisa no laço temporal de 0-6 anos.

Nesta afirmação, as autoras nos chamam atenção para os espaços ocupados pelas crianças, espaços esses muitas vezes institucionalizados e com a supervisão de adultos, o livre brincar na rua e suas relações com as crianças e amigos da rua quase desapareceram das relações sociais das crianças, pois as mesmas muitas vezes ao brincarem na rua, há a supervisão de adultos e a presença das amizades construídas nos espaços institucionalizados, como por exemplo, os laços de amizades construídos com os colegas da turma e ou da escola frequentada pelas crianças pequenas, ou seja, são amizades muitas vezes “impostas” pelos ambientes institucionalizados frequentados pelas crianças.

As autoras Ferreira e Nunes (2014) consideram que situar as competências das crianças é entendê-las como atores sociais, posicionando a multiplicidade das suas ações nessa indissociabilidade de usos que elas fazem da sua experiência acumulada e das suas competências comunicativas atuais, em função e em relação à rede de contextos e conjunturas em que se movem e em que se dão os seus encontros e desencontros.

Neste sentido, as autoras Ferreira e Nunes (2014), chamam atenção para os espaços frequentados pelas crianças já as dificuldades de acesso às crianças em espaços não institucionais, públicos e abertos (ruas, parques nas cidades e bairros) são de outra ordem: não sendo a princípio regulada, a nossa presença não é menos facilitada, sobretudo se não se dispuser de porteiros locais facilitadores da aproximação.

Afirmam as mesmas autoras (2014), que assim levantam-se assim problemas metodológicos e éticos que implicam logo uma justificação credível do que se está fazendo ali, sob pena da simples presença de um adulto desconhecido observando crianças poder ser considerado por muitos adultos, e mesmo pelas crianças, como perigoso ou ameaçador (pedofilia, desaparecimentos, sequestros).

As autoras (2014), ressaltam que se uma das condições para efetuar etnografia é a estadia continuada e prolongada no terreno, pois só ela permitirá a familiaridade com o contexto de pesquisa e seus sujeitos, esta parece ficar inviabilizada pelas atuais condições de realização da pesquisa científica.

Pensar, refletir ao pesquisar sobre os estudos etnográficos e a relação com o tema de pesquisa no sentido da formação educacional e fazer essa relação com o diálogo dos autores, fontes e posicionamentos dos autores estudados no processo da disciplina proporciona um novo olhar ao que está posto como verdadeiro na história, na memória a partir do conceito dos estudos da etnografia com crianças pequenas, faz pensar na crise da reinvenção da formação dos professores pedagogos que atuam na formação de crianças pequenas, ao pensarmos sobre a ocupação dos espaços pelas crianças, percebe-se facilmente que na modernidade os espaços ocupados

estão a serviço do capital, visando alcançar os objetivos propostos pelo capital. Interrogando-nos sobre a seguinte questão: Qual o lugar da infância na modernidade e na sociedade capitalista que estamos inseridos. Segundo Kramer (2009, p.301):

[...] Ao pensar a educação e ao planejar ou realizar ações na escola, na creche ou na formação de professores, estes aspectos materiais e simbólicos que interferem na sua visão de mundo e na sua inserção social precisam ser levadas em conta.

As autoras (2014), esclarecem em seus estudos que são muitos os **desafios do uso metodológico da etnografia com crianças**, pois apesar de toda a ênfase colocada na abordagem das crianças como atores sociais, o périplo que percorremos até aqui evidencia como há diferenças substanciais entre as agendas teóricas, a sua abordagem metodológica e a diversidade humana infantil; como a realidade é sempre mais complexa do que os conceitos e concepções usados para a descrever; como as opções metodológicas não são neutras nem sentas de consequências científicas e sociais; e como os modos de entendimento e classificação das crianças na infância interferem, objetiva e subjetivamente, nas escolhas dos pesquisadores.

Ferreira e Nunes (2014), definem que a presença do viés etário referido chama a atenção para a necessidade de se consciencializarem e problematizarem: i) as diferenças intrageracionais que integram a categoria infância; ii) as ordenações hierárquicas e desiguais que coexistem e são transversais às relações entre e intragerações; iii) as questões teóricas inerentes ao conceito de infância, cuja complexidade implica considera-lo como categoria sócio-histórica geracional, internamente plural, heterogênea e desigual, e como espaço social em que as crianças vivem as suas experiências como crianças; iv) a noção de idade como modo de classificação e representação social com relevo descritivo e analítico; v) as justificações que subsidiam os critérios de seleção dos sujeitos empíricos a observar.

As mesmas autoras (2014), lembram que assumir este aviso-desafio requer ponderar as implicações que se colocam num rol de situações da prática etnográfica, como: i) a profusão de “vozes” registradas em áudio, vídeo, desenhos, etc., e as decisões sobre o que selecionar e usar/ poderá divulgar e quão (im)parciais serão; ii) os efeitos éticos e epistemológicos da ampla e fácil circulação de informações no mundo virtual vs. restrita divulgação no mundo real; iii) o recorrente uso de nomes fictícios para pessoas e lugares na apresentação dos resultados da pesquisa; iv) a crescente burocratização do processo de entrada e permanência no terreno e quais os dados a que o etnógrafo terá acesso; v) os atuais condicionalismos temporais que impendem sobre a academia.

As afirmações e reflexões das autoras nos fizeram elucidar sobre o seguinte questionamento: As ciências sociais ao utilizarem em suas pesquisas a metodologia qualitativas com estudos etnográfico contemplando as crianças pequenas de 0-6 anos estão ocupando um espaço pouco antes pesquisado e conhecido pelas ciências humanas? Quais são os reflexos desses estudos nos avanços propostos para a

educação brasileira principalmente com esses sujeitos sociais que são as crianças pequenas?

### **3 | QUESTÕES TEÓRICAS, EPISTEMOLÓGICAS E ÉTICO-METODOLÓGICAS A PROPÓSITO DOS PROCESSOS DE OBTENÇÃO DA PERMISSÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS EM UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA**

No texto *Ela é nossa prisioneira! – questões teóricas, Epistemológicas e ético metodológicas a propósito dos Processos de obtenção da permissão das crianças pequenas Numa pesquisa etnográfica*”, a autora Manuela Ferreira, traz contribuições significativas para pensarmos os estudos propostos pelo seminário.

Como pode-se compreender, os métodos da pesquisa etnográfica são fundantes para a sua realização, sendo de suma importância organizar o tempo, local, espaço institucionalizado ou o espaço social como o bairro e a rua, se na pesquisa, na observação participante será utilizado a fotografia, o vídeo, como as crianças pequenas percebem e aceitam ou rejeitam o adulto pesquisador no seu espaço.

Segundo Ferreira (2010), a imprescindibilidade de conhecer as crianças a partir da escuta da(s) sua(s) voz(es) constitui-se, no plano epistemológico, numa questão decisiva porque se admite que as próprias experiências das crianças do que é ser criança e do que é a sua relação com os adultos são contributos inestimáveis para entender a infância.

No ponto de vista conceitual apresentado, no entendimento de Ferreira (2010), a etnografia é uma metodologia importante porque capta o que as crianças têm a dizer enquanto sujeitos sociais e a sua participação na produção de dados sociológicos encontra a sua justificação.

O valor epistemológico dos adultos escutarem a(s) voz(es) das crianças para as tentarem compreender nos seus próprios termos e a virem conhecerem a realidade social a partir delas e da infância. A adesão a este desafio epistemológico requer, no entanto, a problematização de questões de natureza teórica, metodológica e ética a propósito daquela que se tornou uma trindade conceptual de referência da Sociologia da Infância. Compreendemos ser importante o propósito das crianças como atores sociais, da(s) suas voz(es) e na metodologia da etnografia.

Na concepção apresentada, segundo Ferreira (2010), creditar as crianças como actores sociais e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento nos seus próprios termos, sendo indissociável do seu reconhecimento como produtoras de sentido, é então assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que estas se expressem diferentemente das que os adultos usam habitualmente, para nelas se ser capaz de interpretar, compreender e valorizar os seus aportes como contributos a ter em conta na renovação e reforço dos laços sociais nas comunidades em que participam.

Explica Ferreira (2010), que cada experiência etnográfica é uma experiência pessoal de relacionamento intersubjectivo e, por ser pessoal e única, significa que cada etnografia, enquanto “trabalho de campo” e enquanto texto, é uma solução pessoal possível entre várias, no sentido de dar conta do que foi observado e ouvido e o de o traduzir como significado antropológico. Colocando-se a diferença cultural como questão de fundo nos assuntos geracionais.

Nesta compreensão, são os sentidos subjectivos que as vozes infantis ecoam que importam, mas estes, comunicados muito para além do verbo e da oralidade, nunca podem ser absolutamente compreendidos pela inferência adulta.

Salienta Ferreira (2010), que nesse tipo de pesquisa é fundante salvaguardar os direitos de protecção das crianças, a prática ética da pesquisa procede primeiramente junto dos adultos seus responsáveis com vista à obtenção do seu consentimento informado, associando-se-lhe um conjunto de deveres e responsabilidades adultas relativos à salvaguarda da sua privacidade, anonimato e confidencialidade.

Segundo Ferreira (2010), o consentimento informado na pesquisa é constituído por três elementos: em primeiro lugar, a responsabilidade do investigador em assegurar aos participantes o entendimento acerca do que a participação na pesquisa envolverá; em segundo, que os participantes não são forçados a participar; e por fim que os participantes têm completa liberdade para rever a sua decisão em participar e retirar a sua participação a qualquer momento.

Em concordância Ferreira (2010), ressalta que por todas estas razões, nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência – é o que se procura dar conta, seguidamente.

No tocante as afirmações da autora nos fazem refletir sobre a complexidade dos estudos etnográficos com crianças pequenas, sobre suas anuências, seus desafios, nos suscitando a seguinte reflexão: Como o pesquisador “iniciante” ao estar imerso no campo consegue perceber o tempo, o espaço, o consentimento das crianças e dos adultos que habitam aquele pesquisado?

Nesse contexto da pesquisa com crianças pequenas há mais elementos fundantes para além do exposto no presente seminário?

Concomitante Ferreira (2010), sustenta que “ir construindo uma perspectiva de “dentro” das culturas infantis é uma tarefa difícil: a presença do adulto-investigadora nos mundos das crianças pode até ser desejada e aceite por algumas delas, mas constitui um desafio permanente a vários níveis”. (FERREIRA, 2010, p. 171).

## 4 | A UTILIZAÇÃO DA FOTOGRAFIA NA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Em última análise o texto *Sobre a luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças*, das autoras Lima e Nazário (2014), explanam sobre o uso da filmagem e da fotografia nos estudos etnográficos e apresentam uma discussão sobre a atribuição da fotografia em processos de pesquisa com crianças, “buscando localizar o lugar da imagem- criança na contemporaneidade e os desafios éticos - estéticos que se põem ao adentrarmos no campo da cultura visual”. (LIMA; NAZÁRIO, 2014, p.491).

As autoras Lima e Nazário (2014), conceituaram fotografia:

[...] compreendemos a fotografia como um instrumento potente para desconstruirmos a importância das imagens apenas como ilustrações descritivas, para se colocarem como possibilidade narrativa, como texto que introduz elementos complexos de análise através do campo da visualidade (LIMA; NAZÁRIO, 2014, p.491).

Na compreensão das autoras (2014, p. 491) a fotografia em processos de pesquisa com crianças não é tarefa fácil a ser assumida, sobretudo, diante de um cenário tão adverso quando tratamos das imagens e da sua veiculação em redes sociais, em espaços midiáticos e, ainda, quando essas imagens referem-se às crianças.

As mesmas autoras destacam que é recente a pauta de preocupações que tratamos em pesquisa com crianças, principalmente quando escolhemos trabalhar com imagens.

No tocante, as autoras (2014) afirmam que os argumentos em torno da infância se alteram com o tempo e estas diferentes perspectivas passam a habitar, simultaneamente, os espaços de convívio social que se ocupam das crianças. O objetivo em estudar as crianças, não somente como objetos da socialização dos adultos, mas como sujeitos que produzem entre si e entre os outros (adultos) processos de socialização, ganha destaque. “O desafio em pensar como procederemos com a questão da garantia dos direitos das crianças nos remete a pensar e atualizar nossos entendimentos sobre um conjunto de procedimentos éticos, incluindo aqui o uso da imagem-criança nos processos de pesquisa”. (LIMA; NAZÁRIO, 2014, p.496).

Além disso, as autoras apresentam suas pesquisas, onde Lima (2011-2014) no projeto *Infância Experiência: registros fotoetnográficos das crianças e suas culturas na Comunidade Chico Mendes*, registra imagens que compõe as experiências das crianças da comunidade nos espaços das ruas e, com isso, reflete sobre as territorialidades da infância. O projeto de pesquisa e extensão reúne, desde 2010, alunas do Curso de Pedagogia e recentemente incorpora pesquisas da Pós-Graduação, tendo como principal foco constituir um acervo sobre as infâncias nesta comunidade.

No tocante Nazário (2014), apresenta sua pesquisa de doutorado sobre e com

crianças pequenas em situação de acolhimento institucional, utilizou-se do recurso visual da fotografia (tanto as produzidas pela pesquisadora quanto as disponíveis no arquivo da instituição), tomando-as para análise a partir de duas perspectivas distintas, entretanto, diretamente relacionadas. As imagens produzidas pela própria pesquisadora serviram como forma de aproximação para ouvir as crianças, atenta às suas experiências de acolhimento. Já as acessadas no arquivo do Abrigo foram tomadas como um conjunto narrativo de história daquela instituição, que precisava ser (re) criado para entender a trajetória do acolhimento em Florianópolis.

As autoras tratam contornos interessantes para pensar sobre a atribuição da fotografia nas pesquisas com crianças e ajudar a refletir sobre o que acima mencionamos, a discursividade que compõe as imagens e seus possíveis efeitos nos entendimentos que estamos a construir sobre as infâncias e suas temporalidades.

As mesmas autoras (2014), destacam que aprenderam com este exercício de pesquisa que a eficácia da fotografia como meio de registrar as imagens e de difundir-la depende, sobretudo, do olhar de quem pesquisa. A fotografia ajuda a registrar detalhes próprios a rituais ou a cultura material dos sujeitos, dos espaços e contextos, mas depende intrinsecamente dos conhecimentos que agregamos sobre as infâncias, bem como da disposição que temos para conhecê-las.

Sendo assim, Lima e Nazário(2010), trazem no presente texto contribuições significativas para o estudo etnográfico no tocante que apresentam a comunidade acadêmica pesquisas de cunho etnográfico no contexto da ciência da educação.

As autoras (2014), que o trabalho com fotografia nas pesquisas com crianças tem nos auxiliado a constituir uma aproximação mais genuína aos universos infantis e contribuído para nos colocar diante de uma experiência com a infância. Esta aproximação nos devolve como tarefa pensarmos como nos afetamos e nos transformamos ao participar de um mesmo plano de comunhão com as crianças, apesar das diferenças culturais, geracionais que se colocam entre nós. Se considerarmos esta possibilidade de experiência com a infância e suas múltiplas imagens, vamos, enquanto adultos, nos deixando afetar por essa habitualidade da infância, vamos também aprendendo a residir de outro modo na linguagem. “Portanto, é preciso saber o que se quer fotografar, como vamos operar com a luz, com a velocidade, com o obturador, pois todos esses componentes nos colocarão diante de uma dada infância e dos saberes que ali estão a nos dizer.” (LIMA; NAZÁRIO, 2014, p. 502).

O que nos suscita ainda, a refletir sobre as seguintes questões: Qual o lugar da infância e dos estudos com crianças pequenas através da pesquisa etnográfica no campo das ciências humanas onde estamos inseridos como pesquisadores? Como transformarmos nossas pesquisas com crianças pequenas através da pesquisa etnográfica em elementos diferenciais para o avanço positivo nas questões como a fome, pobreza e educação das crianças pequenas?

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca dos achados, entendendo a etnografia como uma descrição informada de pessoas e do seu modo de viver no mundo que não se resume a um conjunto de vozes concertadas, segundo as autoras citadas na pesquisa, na reflexão que isso implica assumir que a negociação da sua presença não se circunscreve nem limita apenas a um único momento – habitualmente a negociação inicial que formaliza a entrada do(a) investigador(a) no terreno.

Um dos elementos fundantes segundo elas é a obtenção do assentimento por parte das crianças, malgrado todas as faltas e falhas de informação que possam existir, depende grandemente da relação de confiança estabelecida com o(a) investigador(a), pelo que a aceitação da sua presença.

Nesse sentido, Ferreira (2010), lembra que a compreensão dos processos de obtenção do assentimento das crianças pequenas como sendo contextualizados mas fluidos e diferenciados por/entre crianças ou grupos de crianças sobrevêm as relações de interdependência tecidas na pesquisa etnográfica entre a adulta-investigadora e as crianças- investigadas, e com elas a consciência de que a intersubjectividade construída é sempre relativa, aproximada e imprecisa.

Assim, a construção social da realidade é sempre um processo aberto e vulnerável à ambiguidade, à incompreensão, ao conflito, à incerteza. Instigando-nos a pensar sobre os processos e os desafios das pesquisas qualitativas na ciência da educação e principalmente sobre a metodologia da pesquisa etnográfica com crianças pequenas em espaços institucionalizados ou em espaços de convivência social como na rua, bairro, parque, praças.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Manuela. E lá é nossa prisioneira! Questões teóricas, epistemológicas e ético metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul. V.18, n2, p.151 - 182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, vol. 20, núm. 41, enero-abril, 2014, pp. 103-123 Universidade de Brasília. Brasília, Brasil.

LIMA, P. M.; NAZÁRIO, R. Sobre a Luz do diafragma: a atribuição da fotografia na pesquisa com crianças. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 491-509, jul./dez. 2014.

## A QUALIDADE NO ENSINO À DISTÂNCIA: O NOVO ALUNO E O NOVO PROFESSOR

**Jéssica Reis Silvano Barbosa**

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ  
Cruz Alta/RS

**Gislaine Reis**

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ  
Cruz Alta/RS

**RESUMO:** O ensino à distância tem ganhado um grande espaço no processo de aprendizagem tendo em vista as evoluções tecnológicas vindas a partir da internet. Este novo modelo de ensino apresenta-se diferente do modelo tradicional, exigindo do aprendiz e do professor uma adaptação à nova realidade. O ensino à distância apresenta-se mais flexível e portátil, a formação é permanente e personalizada, fornece um investimento financeiro mais acessível ao aluno, valoriza a capacidade de autoaprendizagem e desafia o aprendiz a desenvolver a capacidade de autoaprendizagem, planejamento, disciplina, e gerenciamento do tempo, dentre outras características. Justifica-se a presente pesquisa tendo em vista a necessidade de adequação tanto por parte do aluno quanto por parte do professor ao novo modelo de ensino. O objetivo é analisar as mudanças advindas para o ramo da educação virtual a fim de auxiliar o aluno e o professor no processo de adaptação deste novo método e ensino e aprendizagem. O método utilizado é exploratório de cunho bibliográfico,

com pesquisa em artigos científicos e livros sobre o assunto. A presente pesquisa identificou que o ensino à distância exige um novo aluno e um novo professor, pois não se pode continuar a aprender e ensinar da mesma forma como se fazia no modo tradicional de aprendizagem, pois o ensino à distância apresenta características diferentes, às quais devem o aluno e o professor adaptar-se.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Educação à distância. Aprendizagem.

**ABSTRACT:** Distance learning has gained a great deal of space in the learning process in view of technological developments coming from the internet. This new model of teaching presents itself different from the traditional model, requiring the apprentice and the teacher an adaptation to the new reality. Distance learning is more flexible and portable, training is permanent and personalized, provides a financial investment more accessible to the student, enhances self-learning capacity and challenges the learner to develop the capacity for self-learning, planning, discipline, and management of time, among other characteristics. The present research is justifiable in view of the need for adaptation both by the student and by the teacher to the new teaching model. The objective is to analyze the changes that have occurred in the field of virtual education in order to help the student and the

teacher in the process of adapting this new method and teaching and learning. The method used is exploratory with a bibliographical character, with research in scientific articles and books on the subject. The present research identified that distance learning requires a new student and a new teacher, because one can not continue to learn and teach in the same way as in the traditional way of learning, since distance learning presents different characteristics, to which should the student and teacher adapt.

**KEYWORDS:** Teaching. Distance education. Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da internet, e as novas tecnologias de informação e comunicação, a educação vem sofrendo uma constante mudança. A forma de ensinar e de aprender não podem mais continuar as mesmas num mundo globalizado, onde a comunicação e a informação estão “à mão” de todos. o ambiente de aprendizagem vai além da sala de aula e passa a ser qualquer lugar onde se detenha a informação. O professor passa a ser um mediador de informações que conduz o aluno no processo de aprendizagem.

A educação à distância vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente na educação superior, pois esta apresenta-se como uma forma mais flexível, com investimento financeiro mais vantajoso e desenvolve no aprendiz um senso de responsabilidade com seu aprendizado, em que ele mesmo determina o tempo e local de estudo. Apresenta-se essa modalidade de ensino como a mais adequada para os dias atuais.

Este novo método de ensino e aprendizagem faz com que o professor e o aluno se adaptem ao novo modelo de ensino e aprendizagem. O aluno precisa desenvolver a habilidade de autoaprendizagem, disciplina, responsabilidade e gestão do tempo, pois há flexibilidade de horários. O aluno passa a ser o principal responsável pelo seu próprio aprendizado. Assim também há necessidade de adaptação por parte do educador, pois exige-se dele uma melhor atenção ao aluno, tendo em vista que deve estar atendo à participação do aluno no ambiente virtual e no fórum de comunicação. O professor deve estar constantemente em contato com o aluno a fim de sanar suas dúvidas e questionamentos.

Desse modo analisa-se a necessidade de um novo aluno e um novo professor no ensino à distância para que a educação não seja prejudicada, muito menos a qualidade do ensino.

## 2 | REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 O Novo Aluno e o Novo Professor

Os estudantes de hoje estão desenvolvendo competências que lhes permitem obter cada vez mais informação especializada, possibilitado pelas telecomunicações e pela internet por isso, segundo Arruda(2004, p. 135) o papel do professor é o de

ajudar o aluno a interpretar os dados, a relacioná-los, a contextualizá-los:

Um novo paradigma se instaura, e um novo quadro de referência deve ser construído pela instituição que se propõe a oferecer ambientes de EAD, de modo a atribuir igual valor às duas estratégias de educação. Lidar com novos paradigmas, reformular pontos de vista e desenvolver novas atitudes não é uma tarefa fácil, com a disseminação cada vez mais intensa da informação, o papel do professor é o de ajudar o aluno a interpretar os dados, a relacioná-los, a contextualizá-los.

Quando se fala no ensino à distância é comum pensar no afastamento do professor, o que segundo Bayma (2004, p. 101) se faz erroneamente:

Falar em ensino a distância pode sugerir – e o faz, erroneamente – o afastamento do professor. Entretanto, o que ocorre é diferente: é dar ao professor uma nova dimensão. Da visão quase artesanal do professor, que devia, além da aula, preparar seu material auxiliar, criar todo um contexto de apoio, passa-se a uma visão tecnológica, em que o professor e o aluno estão unidos por um veículo tecnológico, o que permite ao professor dar à sua ação uma dimensão maior.

As mudanças na educação dependem, primeiramente, de existirem “educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos” (MORAN, 2000, p. 07). Garcia (2005, p. 04) afirma que os professores são convocados a entrar nesse novo processo, sendo um desafio aos mesmos:

Os professores estão sendo convocados para entrar neste novo processo de ensino e aprendizagem, nesta nova cultura educacional, onde os meios eletrônicos de comunicação são a base para o compartilhamento de ideias e ideais em projetos colaborativos. A utilização pedagógica da Internet é um desafio que os professores e as escolas estarão enfrentando neste final de século, pois ela apresenta uma concepção socializadora da informação.

Moran (2000, p. 07) entende que o educador precisa estar atento para utilizar a tecnologia como integração e não como distração ou fuga:

A tecnologia nos propicia interações mais amplas, que combinam o presencial e o virtual. Somos solicitados continuamente a voltar-nos para fora, a distrair-nos, a copiar modelos externos, o que dificulta o processo de interiorização, de personalização. O educador precisa estar atento para utilizar a tecnologia como integração e não como distração ou fuga.

Garcia (2005, p. 03) afirma que há explícita necessidade de preparação e atualização dos professores para enfrentar os novos desafios da era da digital porque o uso das redes eletrônicas estão diretamente ligados às novas formas de

aprendizagem:

Os benefícios do uso das redes eletrônicas estão diretamente relacionados as novas formas de aprendizado em que a interação, o acesso ilimitado às informações que podem-se transformarem conhecimento, a questão interdisciplinar e colaborativa, somam-se na tentativa de redimensionar os modelos educacionais.

Na educação à distância, segundo Arruda (2004) o professor passa de detentor do saber a mediador do processo de aprender. Ele deve criar metodologias e técnicas de comunicação que levem os alunos a colaborarem, pois não se pode mais dar aula da mesma forma para alunos diferentes.

Diante deste novo processo de aprendizagem a aquisição da informação, dos dados depende muito menos do professor. As tecnologias trazem dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. Neste contexto, o papel principal do professor é ajudar o aluno a interpretar esses dados, relacioná-lo se contextualizá-los (MORAN, 2000).

Rodrigues (2010, p. 22) entende que a educação à distância é um desafio não apenas para o professor, mas também ao aprendiz que deve desenvolver a capacidade de autoaprendizagem:

Na EAD, a realidade do aprendiz exige reflexões para entender as maneiras de se promover e valorizar a capacidade de autoaprendizagem e disciplina, como se automotivar, como estabelecer relações entre aquilo que se aprende e aquilo que se vive, como aproveitar melhor o tempo, como trabalhar as resistências pessoais, superar preconceitos e tantas outras particularidades.

Moran (2000, p.02) entende que aprender depende também do aluno, de que ele esteja pronto, maduro, para vivenciar e absorver a informação emocionalmente. “Enquanto a informação não faça parte do contexto pessoal - intelectual e emocional - não se tornará verdadeiramente significativa, não será aprendida verdadeiramente”.

O ensino EAD possui características próprias e inovadoras que podem fazer com que o aprendiz desenvolva novos hábitos e habilidades:

Outras características importantes no contexto da EAD são a flexibilidade, a portabilidade, a formação permanente e personalizada, o investimento financeiro (que para o estudante é inferior quando comparado ao ensino presencial), o incentivo e a valorização da capacidade de autoaprendizagem, favorecendo a formação de bons hábitos como planejamento, autonomia, responsabilidade, gerenciamento do tempo e tantos outros (RODRIGUES, 2010, p. 16-17).

Na educação EAD pode haver uma interação maior até mesmo entre professores, como afirma Moran (2000) pode haver professores externos compartilhando determinadas aulas, ou até mesmo um professor de fora "entrando"

por videoconferência, alterando-se assim, o conceito de presencialidade. Porém, há professores que criticam essa nova forma de ensino, “porque parece uma forma de não dar aula, de ficar “brincando” de aula”. (MORAN, 2000, p. 10). E além dos professores há também certa dificuldade por parte dos alunos em absorver essa nova maneira de aprendizagem, pois, segundo Moran (2000, p. 10) “estão acostumados a receber tudo pronto do professor, e esperam que ele continue “dando aula”, como sinônimo de ele falar e os alunos escutarem”.

A metodologia da EAD estimula o aprendiz aprender por conta própria, possuindo mais autonomia sem depender de alguém que lhe diga: “agora estude isso, depois, faça aquilo” (RODRIGUES, 2010).

## 2.2 A Qualidade do Ensino à Distância

A qualidade do ensino na educação à distância deve ser analisada, pois as formas de ensinar mudaram, o aluno e o professor mudaram, e o ensino deve acompanhar tais mudanças. Maciel (2012, p. 23) entende que o que se deve analisar qual seria a determinante na qualidade do ensino:

O que se coloca em discussão, nesse momento, é se as TIC's e as mídias, de uma forma geral, podem agregar valor às estratégias de ensino-aprendizagem, e, no entanto, se o modelo de comunicação e compromisso dos atores de um processo educacional (professores, tutores, orientadores, alunos e outros) não seria o principal determinante na qualidade do processo e nos resultados de determinado modelo pedagógico.

A esse respeito Garcia (2005, p. 05) entende que o uso desta tecnologia poderá criar uma nova dinâmica pedagógica interativa:

O uso pedagógico das redes oferece a alunos e professores, neste processo, há chance de poder esclarecer suas dúvidas à distância, promovendo ainda, o estudo em grupo com estudantes separados geograficamente, permitindo-lhes a discussão de temas do mesmo interesse. Mediante esta tecnologia, o aluno sairá de seu isolamento, enriquecendo seu conhecimento de forma individual ou grupal. Poderá fazer perguntas, manifestar ideias e opiniões, fazer uma leitura de mundo mais global, assumir a palavra, confrontar ideias e pensamentos e, definitivamente, a sala de aula não ficará mais confinada a quatro paredes. Isto quer dizer que o uso desta tecnologia poderá criar uma nova dinâmica pedagógica interativa, que se inserida num projeto pedagógico sólido, sem dúvida, contribuirá e muito para a formação moderna dos alunos.

Rodrigues (2010, p. 19) identifica como problemas mais significativos, aqueles de ordem cultural, tecnológica e operacional entendendo que estes dificultam o progresso e a massificação da modalidade EAD no Brasil. Porém entende que “os maiores desafios da EAD estão voltados às metodologias de ensino associadas às

novas mídias, às avaliações de aprendizagem e às relações interpessoais”.

Nesse sentido, Maciel (2012, p. 23 *apud* Kaplún, 1998) destaca o fato de que o sucesso ou insucesso de uma estratégia de ensino-aprendizagem está primeiramente associado à postura pedagógica e comunicacional que assumem os interlocutores de determinado processo e, contrariando muitas definições, está ligado indiretamente apenas à utilização ou não de determinados recursos tecnológicos, em segundo plano.

Rodrigues (2010, p. 33) afirma que no ambiente virtual de aprendizagem, a realidade em que o aprendiz está inserido é muito diferente do modelo presencial. “Essa realidade inclui referenciais do processo de informação e comunicação, das tecnologias, do ambiente virtual e suas nuances”. O conjunto das tecnologias, como estímulos visuais e auditivos influenciam a aprendizagem criando as condições para aprender em EAD.

O fator mais importante que constitui a implementação do EAD, a um mesmo tempo, sua característica mais marcante e a maior causa de resistência é a ruptura de paradigma (BAYMA, 2004).

A internet e a educação EAD permitem que várias pessoas aprendam várias coisas ao mesmo tempo. Rodrigues (2010, p. 24) afirma que trata-se de “uma sociedade da aprendizagem, uma sociedade na qual aprender constitui não apenas uma exigência social crescente”. Esta sociedade do conhecimento exige que não apenas se aprenda cada vez mais coisas, mas que se aprenda de outra maneira no âmbito de uma nova cultura de aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social (RODRIGUES, 2010).

Moran (2000) entende que a aula como processos contínuos de comunicação e de pesquisa, onde o conhecimento vai sendo construído em um equilíbrio entre o individual e o grupal, entre o professor – coordenador-facilitador e os alunos-participantes ativos. Disso depende também a qualidade do ensino – da construção de conhecimento e do interesse do aluno em estar aprendendo e motivado constantemente, seja através de pesquisas, métodos on-line, discussões com os colegas através do fórum, enfim, são diversas as maneiras metodológicas de que o mediador pode valer-se para manter a qualidade do ensino e a motivação do aluno.

### **3 | METODOLOGIA**

O método de abordagem é o bibliográfico de cunho exploratório com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, dando atenção ao melhor método de pesquisa para o presente trabalho, que para Gil (2008, p.44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, tendo em vista o material utilizado na confecção do estudo.

## 4 | CONCLUSÃO

Com o advento da internet e das novas tecnologias de informação e comunicação a educação precisou se adequar, visto que a informação está ao alcance de todos e a cada dia mais as pessoas ficam mais atarefadas, precisando qualificar-se para o mercado de trabalho.

Surge então o ensino à distância que proporciona a aprendizagem de qualquer lugar, a qualquer tempo através da internet. Com isso as práticas metodológicas também precisam ser atualizadas, pois o aluno não é o mesmo, e o professor também não pode continuar a ensinar do mesmo modo para alunos diferentes em um ambiente diferente. A qualidade do ensino deve manter o padrão do ensino presencial, e através da interatividade pedagógica e as novas metodologias que usam a internet a qualidade do ensino e da aprendizagem podem ser ainda melhores.

Conclui-se que para que a qualidade do ensino à distância permaneça a mesma o aluno e o professor devem adaptar-se ao novo modo de ensino. Pois este apresenta com características diferentes de modo que exige das partes uma melhor adequação aos novos modelos. O ensino à distância tem se apresentado nos dias atuais como o mais adequado ao ritmo de vida das pessoas, por isso tem crescido a cada dia sua procura no país. Por isso também o educador deve estar atento a atualizado aos novos padrões de ensino.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marina Patrício de. **A prática da mediação em busca de um mediador de emoções**. Pelotas: Seiva, 2004.

BAYMA, Fátima (Org.). **Educação corporativa: Desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

GARCIA, Paulo Sérgio. **A Internet como nova mídia na educação**. 2005. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EAD/NOVAMID IA.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOVAMID%20IA.PDF)>. Acesso em 13 dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 7ª Edição, Porto Alegre: Mediação Editora, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Porto Alegre: ARTMED, 2000. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2017.

MAGNO, E. N. **Estimulando as inteligências múltiplas através dos sites educativos**. 2003. Disponível em: <[https://pt.scribd.com/document/11480335/Estimulando-as-Inteligencias-Na- Internet](https://pt.scribd.com/document/11480335/Estimulando-as-Inteligencias-Na-Internet)>

Acesso em: 13fev. 2017.

MASETTO, Marcos. **Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, José; Behrens, Milda Aparecida. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2002.

MORAN, José. **Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. São Paulo: Revista Interações Vol. 5, 2000. Disponível em: <[www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/uber.pdfw](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/uber.pdfw)>. Acesso em 13 dez 2017.

PAIVA, Maria da Graça Gomes. BRUGALLI, Marlene. **Avaliação: Novas tendências, novos paradigmas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

RODRIGUES, Elisângela Campos. **Instrumentalização para EAD**. Curitiba/PR: IESDE, 2010.

SILVEIRA, Claudia Alexandra Bolella. **Mediação pedagógica e educação à distância: as competências do tutor e a motivação para aprendizagem**. 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128129.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2017.

## A REFLEXIVIDADE NA GROUNDED THEORY

### **Karla dos Santos Guterres Alves**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Viamão. Viamão – RS.

### **Antônio Luiz Santana**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - Campus Guarapari. Guarapari – ES.

**RESUMO:** O método de pesquisa Grounded Theory tem sido utilizada por muitos pesquisadores que buscam construir suas pesquisas partindo do potencial dos dados como fonte de produção de conhecimento para os fenômenos em estudo. Esta investigação teve como escopo a busca da compreensão a respeito da relação entre a Grounded Theory e o processo de reflexividade que envolve a pesquisa científica. Por meio de um estudo qualitativa, de cunho teórico, analisou-se a sistematização proposta por Glaser, Strauss e Bryant. Concluiu-se que a Grounded Theory é um método de pesquisa potente, principalmente em sua fase construtivista, pois viabiliza o desenvolvimento da reflexividade do pesquisador sobre os dados e o processo de investigação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pesquisa Qualitativa. Grounded Theory. Reflexividade.

### THE REFLECTIVITY IN GROUNDED THEORY

**ABSTRACT:** The method of inquiry Grounded Theory has been used by many investigators who look to build his inquiries leaving from the potential of the data like fountain of production of knowledge for the phenomena in study. This investigation took the search of the understanding as an aim as to the relation between Grounded Theory and the process of reflexivity what wraps the scientific inquiry. Through a qualitative study, of theoretical hallmark, there was analysed the systematization proposed by Glaser, Strauss and Bryant. it was ended that Grounded Theory is a method of powerful inquiry, mainly in his phase constructivist, since enable the development of the reflexivity of the investigator is left the data and the process of investigation.

**KEYWORDS:** Qualitative Research. Grounded Theory. Reflexivity.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da avaliação final da disciplina Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa II, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES) da Universidade Federal

do Rio de Janeiro (UFRJ)<sup>1</sup>. Investigou-se a articulação entre a reflexividade e a Grounded Theory. Partiu-se da compreensão de que a Grounded Theory ou Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) - como tem sido traduzida para o português – é um método de investigação qualitativa que extrai das experiências vivenciadas pelos atores sociais aspectos significativos, contruindo teorias para áreas diversas como Psicologia, Sociologia e outras. A reflexividade tem sido destacada nas teorias sociais nos dias atuais, colocando em pauta a questão do pensar crítico, com um olhar sobre si, ou seja, sobre a teoria científica produzida. Para Giddens (1990), a reflexividade moderna se apresenta também como um fenômeno peculiar, pois trata do "monitoramento" que é intrínseco a toda atividade humana, tornando a reflexão um tópico de investigação.

Esta pesquisa, com abordagem qualitativa, fins exploratórios e de caráter bibliográfico, fez uma revisão sistemática do método Grounded Theory e da reflexividade, a fim de atingir o seguinte objetivo: analisar a inter-relação entre o método de pesquisa Grounded Theory e a reflexividade. Para tanto, buscou-se responder a seguinte questão de pesquisa: Qual a relação entre o método Grounded Theory e a reflexividade? Como categorias de análise, foram estabelecidos, *a priori*, os seguintes itens: i) características e evolução da Grounded Theory como um método geral de análise qualitativa; ii) características do conceito reflexividade; iii) fatores que contribuem para a conexão entre a reflexividade e a Grounded Theory. A análise dos dados foi realizada de forma descritiva.

## 2 | O MÉTODO GROUNDED THEORY

O Grounded Theory é um método geral de análise qualitativa que pode ser adaptado para pesquisa quantitativa e que é desenvolvido a partir de uma abordagem indutiva, construindo uma teoria a partir de dados focados e justificados. Desenvolve sistematicamente a coleta e análise de dados, utilizando uma lógica interativa, pois compara dados e teorias a partir de um raciocínio abduutivo<sup>2</sup>. Fornece ferramentas para a construção de teorias, instrumentalizadas a partir de entrevistas, narrativas pessoais, estudos de caso e observações de campo (WERTZ et al., 2011). Na concepção de Samik-Ibrahim (2000) é um “método geral de análise comparativa” e, para Chamaz (2008), a Grounded Theory é um método sistemático e flexível para coletar e analisar dados visando a construção de teorias que se fundamentam nos próprios dados. É formado a partir de diretrizes gerais e princípios heurísticos que darão origem a compreensão teórica da experiência estudada.

---

1 **Agradecimento:** nossos sinceros agradecimentos a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Isabel Gomes Rodrigues Martins do NUTES/UFRJ pelas valiosas contribuições durante a elaboração do trabalho.

2 Raciocínio abduutivo considera todas as possíveis expressões e correntes teóricas a fim de realizar uma descoberta surpreendente e, em seguida, voltar para o mundo empírico e verificar essas explicações, chegando a explicação mais plausível para o objeto em estudo.

Para Wertz et al. (2011), os conceitos produzidos com o método Grounded Theory ganham um caminho próprio de análise que é delineado pelas propriedades das categorias. Suas principais estratégias são a codificação e escrita de memorandos. Para descobrir o que é mais significativo nos dados trabalha-se com uma amostra teórica, ou seja, uma parte das propriedades de uma categoria provisória, não atingindo a totalidade demográfica dos dados escolhidos para o estudo. Conforme Charmaz (2009, p. 19) apud Glaser (1978, 1992); Glaser e Strauss (1967) o método deveria cumprir os seguintes critérios: “[...] ter um ajuste adequado aos dados, utilidade, densidade conceitual, durabilidade ao longo do tempo, ser passível de alterações e apresentar poder explicativo”.

A amostragem teórica é uma estratégia que aumenta o poder e a utilidade da categoria emergente e constitui um passo fundamental na construção da teoria (Charmaz, 2006 apud Wertz et al., 2011). Na Grounded Theory os dados seguirão um fluxo explicitado conforme o fluxograma a seguir (Figura 1).

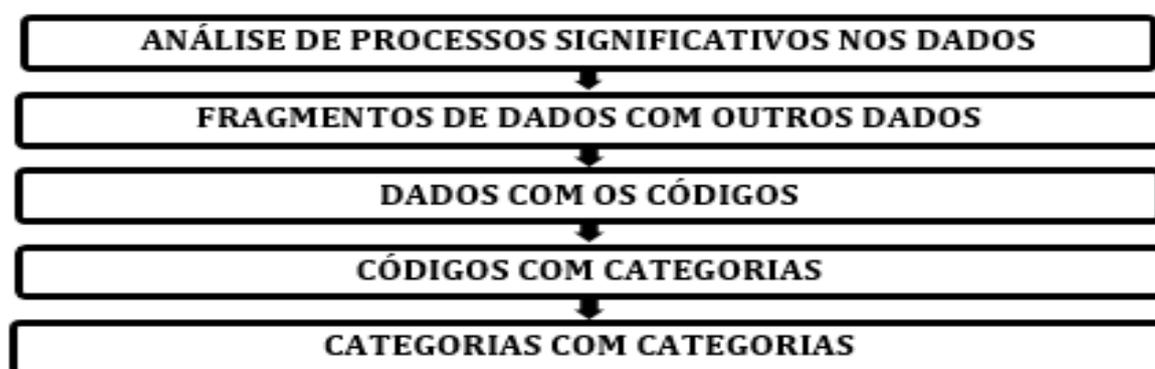


Figura 1: Fluxograma da trajetória de dados na Grounded Theory

Fonte: Os autores, adaptado de (Wertz et al, 2011).

Wertz et al. (2011) complementam dizendo que cada etapa sucessiva no tratamento dos dados do método Grounded Theory eleva o nível de abstração da análise. Caberá ao pesquisador articular-se com os dados para interpretá-los. Algumas estratégias são importantes no tratamento dos dados no método Grounded Theory. Primeiramente, a *codificação*. Esta estratégia envolve a aplicação de uma etiqueta abreviada para uma parte dos dados, definindo o que eles significam. Os **códigos resumem sinteticamente, classificando os dados**, além de serem ferramentas conceituais que fragmentam os dados, definem os processos e fazem comparações entre os dados. Os códigos surgem da interação do pesquisador com os dados e não são pré-concebidos e aplicados como ocorre na pesquisa quantitativa. Outra estratégia importante é a de *escrita de memorandos*. Mais abstrata e teórica, busca explorar e registrar detalhes sobre o tema de pesquisa a partir das propriedades analíticas preliminares, descrevendo suas categorias emergentes. É o estágio intermediário entre a codificação e a escrita do primeiro rascunho de um artigo ou capítulo. Na prática, escreve-se memorandos durante todo o processo de pesquisa,

sendo necessário torná-los precisos e concentrados para análise. Os memorandos servem para explorar, definir e analisar as categorias, explorando seus significados e identificando a necessidade de dados adicionais para complementar a categoria. O memorando é escrito com trechos e palavras quase como na construção de um conto analítico. Em suma, a escrita de memorando na Grounded Theory nos engaja em uma análise sustentada e sucessiva das nossas categorias emergentes.

### 3 | A EVOLUÇÃO DO MÉTODO GROUNDED THEORY

O método Grounded Theory surgiu da parceria entre Barney G. Glaser e Anselm L. Strauss (1965, 1967) durante um estudo sobre o processo da morte em hospitais nos Estados Unidos. Conforme realizavam suas análises através do estudo de profissionais da saúde e doentes terminais, desenvolveram estratégias metodológicas sistemáticas que poderiam ser adotadas em outras temáticas, por outros pesquisadores sociais. Propuseram a construção de teorias através dos dados, com diretrizes práticas para a ação do pesquisador (CHARMAZ, 2009).

Barney G. Glaser é um sociólogo norte-americano e um dos fundadores da metodologia da Grounded Theory. A versão de Glaser é considerada o método clássico do Grounded Theory. Conforme o autor, o que importa são os dados, desconsiderando-se a situação em que foram gerados na pesquisa. Glaser enfatiza que as categorias são emergentes, mas é normativo na forma de desenvolvê-las (WERTZ et al., 2011).

O desenvolvimento da Grounded Theory evoluiu e a abordagem de Strauss começou a divergir de Glaser com a publicação de seu livro de 1987 intitulado “Análise Qualitativa para os Cientistas Sociais”.

Conforme Bryant (2002), as divergências entre Glaser e Strauss são sintomas da difícil aliança de pressupostos que estão na coração do método, em particular, a tensão entre as reivindicações ligadas ao *status* de cientificidade e a realidade empírica, relacionando o contexto ao significado das pesquisas.

Para Wertz et al. (2011), em 1990 duas versões distintas da Grounded Theory haviam emergido: i) a versão positivista de Glaser e Strauss; ii) versão pós-positivista Strauss e Corbin. Durante a última década, Antony Bryant (2002, 2003) em conjunto (Bryant & Charmaz, 2007a, 2007b) desenvolveram a "teoria construtivista", uma versão do método que explicitamente mudou-se para um paradigma construcionista social<sup>3</sup>. Para Castañon (2004), o Construcionismo Social é uma crença de que o ser humano constrói o conhecimento através de suas interações sociais, sendo incompatível com a razão e a ciência. Charmaz (2008) complementa dizendo que uma abordagem construcionista social para Teoria Fundamentada nos permite

3 Construcionismo Social é classificado como um movimento, uma posição, uma teoria, uma orientação teórica. Porém, é essencialmente uma abordagem teórica da Psicologia Social que passou a designar o movimento de crítica à Psicologia Social "modernista". Com uma "virada pós-moderna", substitui a realidade da mente e do comportamento pelos recursos linguísticos que constroem socialmente o mundo (Guillemin, 2004).

abordar os “*porquês*”, preservando a complexidade da vida social. É um método de compreensão participante da pesquisa como construção social e, ao mesmo tempo, uma construção dos pesquisadores ao longo de toda a investigação.

Bryant (2002) questiona alguns problemas que considera profundos na abordagem do Grounded Theory, em especial a concepção não problemática dos dados e a reduzida flexibilidade metodológica que pode gerar indiferença metodológica e resultar em conclusões superficiais e ambíguas. O método não deve simplesmente visar a contagem, mas a contabilidade (no sentido de ‘dar conta de’). Daí a importância interpretativa das orientações para a investigação, e de métodos qualitativos de pesquisa como a Grounded Theory. Conforme o autor, Glaser e Strauss estavam preocupados com o desequilíbrio entre a geração e verificação de teoria. Questiona também se a teoria fundamentada trabalha com dados ou fenômenos, pois Glaser e Strauss não deixam isto claro. Em contraste, conforme destaca Wertz et al. (2011), a abordagem construtivista enfatiza múltiplas realidades, considerando as posições do investigador e dos participantes e suas subjetividades. O conhecimento é visto como uma produção parcial e problemática, interpretações de teses possíveis, mas não afirmações conclusivas (epistemologia relativista). Rejeita prescrições e considera os dispositivos heurísticos. Acredita que a posição do pesquisador influenciará em sua visão dos dados e o que verá neles. Ele visualizará os dados como mutuamente construídos pelo pesquisador e pesquisado, sem neutralidade, valorizando o significado e o contexto do que é produzido.

#### 4 | A REFLEXIVIDADE NA GROUNDED THEORY

Para Usher (1996), não há prática desinteressada e por isso a reflexividade deve ser um elemento presente na pesquisa. Mas de que reflexividade estamos falando? Da pesquisa que “reflete”, como um espelho, os elementos objetivos e subjetivos envolvidos no processo de “reflexão” sobre o desenvolvimento da investigação, lhe atribuindo identidade e autenticidade. Conforme Bourdieu (2001, p. 123) a reflexividade é,

Entendida como o trabalho pelo qual a ciência social, tomando-se a si mesma como objeto, se serve das suas próprias armas para se compreender e se controlar, a reflexividade é um meio particularmente eficaz de reforçar as hipóteses de se aceder à verdade ao reforçar as censuras mútuas e ao fornecer os princípios de uma crítica técnica, que permite controlar de forma mais atenta os fatores suscetíveis de alterar o sentido da investigação.

Bourdieu (2001) também afirma que é através da reflexividade que o pesquisador exercerá, de forma crítica, a vigilância epistemológica. Usher (1996) diz que a reflexividade epistêmica envolve a consciência de que todo estudo (*logia*) carrega em si uma *episteme*. O autor acrescenta dizendo que toda a teoria sobre o conhecimento

e a verdade, ou seja, a epistemologia, estabelece relação com o mundo e a realidade, incluindo valores e interesses que indicarão a “política” da pesquisa e as relações de poder a serem desenvolvidas na comunidade científica. Para ele, a reflexividade precisa tornar-se uma disposição constitutiva dos hábitos científicos, dando origem a uma reflexividade reflexa. Porém, sem torná-la uma reflexividade narcísica, onde o pesquisador é complacente com suas próprias experiências.

Acredita em uma reflexividade reformista, com uma crítica de “todos por todos”, e que esta deveria ser uma lei do campo, capaz de envolver coletivamente seus agentes na vigilância epistemológica.

Relacionando as concepções de reflexividade e a versão clássica do Grounded Theory, Usher (1996) afirma que Glaser se assume como um observador neutro, com uma concepção da verdade baseada na realidade externa em que a reflexividade é opcional.

Ao assumir premissas positivistas sobre a realidade, onde a neutralidade e a postura descontextualizada serão norteadoras para o desenvolvimento da versão clássica da Grounded Theory, Glaser não valoriza a reflexividade como um processo importante que faz parte da pesquisa científica. Seu posicionamento reflete a externalidade de sua abordagem, definida por Minaio (2012, p. 15) como “[...] quando usamos técnicas e instrumentos para chegar ao conhecimento sem entrar no mérito do sentido das indagações ou sem levar em conta os conceitos e hipóteses que as fundamentam”. O que importa é a objetividade dos dados, desconsiderando-se a subjetividade do pesquisador na construção e desenvolvimento da pesquisa.

Para Minaio (2012), não se pode valorizar tanto a pretensa objetividade sem sujeito, restringindo o conhecimento do real ao que pode ser observado, quantificado ou modelado, e muito menos o subjetivismo que pode confundir as percepções do investigador com a verdade científica. Partindo de uma abordagem pós-moderna, a pesquisa deveria trabalhar contextualizando os dados e, ao mesmo tempo, trabalhando a singularidade dos mesmos, compondo uma articulação complementar potente e fértil.

O resgate do pesquisador apartado de sua pesquisa através da concepção de neutralidade científica, na versão tradicional do método Grounded Theory, surge através da reflexividade.

A Grounded Theory em sua versão construtivista, proposta por Bryant e Charmaz, busca a produção de conhecimento através de um sujeito social (coletivo). Bryant (2002) afirma que o método Grounded Theory originado por Glaser e Strauss tem alguns problemas profundos, como a concepção não problemática dos dados e um nível de flexibilidade que pode gerar indiferença metodológica e resultar em conclusões superficiais e ambíguas. Bryant (2002) alerta que, em se tratando de um método qualitativo, a Grounded Theory trabalha com fenômenos e estes compreendem uma ontologia variada e grande, e, em geral, ela não está sendo observada. Neste sentido, Bryant (2002), ao propor uma nova versão para a Grounded Theory constitui

uma nova forma de conceber o método, transformando a pesquisa em uma proposta de construção de conhecimento baseada na valorização de múltiplas realidades, sejam elas o fruto de evidências empíricas ou subjetivas. Ao evitar prescrições, o autor resgata o pesquisador como parte do processo de produção científica que irá requerer do investigador o uso da reflexividade. Conforme Bryant (2002), a Grounded Theory deve ser interpretativa e dialógica, tornando o processo de pesquisa à busca de reivindicações de conhecimento. Usher (1996) afirma que a reflexividade faz parte de todo o processo da versão construtivista do método Grounded Theory.

A reflexividade prática, exercida principalmente nos processos de codificação, realiza um ajustamento que ocorre no “jogo de codificação” sobre como o conteúdo coletado deve ser codificado. Nesta situação, o pesquisador deve ter consciência de sua reflexividade de forma crítica, assegurando sua liberdade para lidar com pressupostos, operações e instrumentos sem constrangimentos, superando os limites da prática científica e suas condições sociais de produção (BOURDIEU, 2001). Na Grounded Theory clássica este processo de consciência reflexiva não ocorre.

A atenção constante sobre como e o que ocorre no contexto empírico afeta o pesquisador e sua obra, atingindo também o campo científico e a vida social. Nesses casos não é possível isolar o conhecimento produzido da pessoa que o produziu, gerando a necessidade da prática da reflexividade permanente (MINAIO E GUERREIRO, 2013). Portanto, a reflexividade na pesquisa, em especial na versão construtivista do método Grounded Theory é um processo constante, crítico e ativo, retroalimentado pelo pesquisador em cada etapa da pesquisa.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de pesquisar é reflexivo, pois propõe, desenvolve, produz e representa conhecimentos a partir de pré-compreensões individuais e coletivas da realidade. Usher (1996) fala que a pesquisa é, geralmente, considerada como um processo de descobrir sobre o mundo. A reflexividade, por outro lado, seria o “descobrir” sobre como os significados, atribuídos e gerados discursivamente dentro da prática da pesquisa, incluindo a compreensão que a precede e a acompanha, relacionam-se com a linguagem e a construção de um mundo a ser pesquisado. Sendo uma construção ativa e dinâmica, a reflexividade na pesquisa envolve o pensamento crítico, tanto no tipo de conhecimento produzido a partir das pesquisas, quanto na forma como esses saberes são gerados.

Existem diferentes correntes de pensamento e distintos caminhos metodológicos para abordar os significados em um estudo. A eleição de uma estratégia dependerá igualmente da questão de pesquisa e do posicionamento do investigador em um paradigma. A Grounded Theory tem sido utilizada por pesquisadores que tenham por alvo a construção de uma teoria enraizada nos dados como explicação para os

fenômenos em estudo. A rigorosidade e a definição sistemática do processo analítico baseado em Glaser pode ser questionada, principalmente por sua reflexividade restrita. Mesmo assim, o método de pesquisa Grounded Theory é um método bastante potente, pois em sua fase construtivista proposta por Bryant viabiliza e propõe a reflexividade, isto é, a reflexão sobre a teoria produzida a partir dos dados.

A relação constante com os dados, o processo de coleta concomitante à análise, a exigência de descrição detalhada de todo o processo, dentre outros requisitos da pesquisa com o método Grounded Theory podem gerar no pesquisador sentimentos que o levem a questionar e rever criticamente suas próprias interpretações durante a pesquisa. Essa mobilização intelectual e emocional caracteriza a vigilância epistemológica, indispensável durante a realização da pesquisa, pois transforma a investigação e o pesquisador. Esta transformação poderá contribuir para o enriquecimento da investigação e o aprofundamento teórico da produção científica no campo social.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Para uma sociologia da ciencia**. São Paulo: Edições 70, 2001.

BRYANT, A., Re-grounding Grounded Theory. **The Journal of Information Technology Theory and Application** (JITTA), 4:1, 2002, 25-42. Disponível em: <http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1186&context=jitta>. Acesso em jul. 2015.

CASTAÑÓN, G. A. Construcionismo social: uma crítica epistemológica. **Temas de Psicologia**. vol.12 n.º.1 Ribeirão Preto, jun. 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2004000100008&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2004000100008&script=sci_arttext). Acesso em: jul. 2015.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: Guia prático para a análise qualitativa. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2009.

CHARMAZ, K. Constructionism and the Grounded Theory. In: J. A. Holstein & J. F. Gubrium(Eds). **Handbook of Constructionist Research** (pp. 397-412). New York: The Guilford Press. Disponível em: [http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz\\_2008-a.pdf](http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf). Acesso em: jul. 2015.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Cambridge, Polity, 1990.

GUILLEMIN, Marilys; GILLAN, Lyn. Ethics, Reflexivity and “Ethically Important Moments” in Research. **Qualitative Inquiry**. v. 10. n. 2, 2004.

MINAIO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAIO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAMIK-IBRAHIM, R. M. **Grounded Theory Methodology as the Research Strategy for a Developing Country**. Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung. Vol. 1, n.º 1, Art. 19, jan. 2000. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1129/2511>. Acesso em: jul. 2015.

WERTZ, F. J. et al. **Five Ways of Doing Qualitative Analysis**: phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry. New York, London: The Guilford Press, 2011.

## ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL UTILIZADO NA UFAM NOS ANOS DE 2014 E 2015

### **Raimundo Ribeiro Passos**

Universidade Federal do Amazonas, Instituto de  
Ciências Exatas  
Manaus – Amazonas

### **Afrânio Ferreira Neves Junior**

Universidade Federal do Amazonas, Centro de  
Ensino a Distância  
Manaus – Amazonas

### **Paulo Rogério da Costa Couceiro**

Universidade Federal do Amazonas, Instituto de  
Ciências Exatas  
Manaus – Amazonas

### **Genoveva Chagas de Azevedo**

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia  
Manaus – Amazonas

### **Maria Marly de Oliveira Coêlho**

Universidade Federal do Amazonas, Faculdade  
de Educação  
Manaus – Amazonas

### **Valdete da Luz Carneiro**

Universidade Federal do Amazonas, Faculdade  
de Educação  
Manaus – Amazonas

**RESUMO:** Objetiva-se apresentar uma análise dos instrumentos utilizados pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Universidade Federal do Amazonas, a fim de verificar sua evolução no processo avaliativo interno de 2014 e 2015. Tem-se como proposta melhorá-

los para o ano de 2016 visando alcançar de forma mais específica a realidade de cada segmento que faz parte da Universidade Federal do Amazonas, no entendimento de que há necessidade de desenvolver uma cultura de autoavaliação para consolidar uma política de autoavaliação na UFAM. No decorrer do texto apresenta-se a evolução desses instrumentos, sempre buscando uma padronização conforme orientações do SINAES, como também atender a diversidade das realidades da comunidade universitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** UFAM, Autoavaliação Institucional, SINAES

### ANALYSIS OF THE INSTITUTIONAL SELF-EVALUATION INSTRUMENT USED IN UFAM IN THE YEARS OF 2014 AND 2015

**ABSTRACT:** The aim of this work is to present an analysis of the instruments used by the committee for assessment (CPA) of the Federal University of Amazonas (UFAM), in order to verify their evolution in the 2014 evaluation process and 2015. It aims to improve the instruments for the year 2016 aimed at achieving more specifically the reality of each segment present at the UFAM, knowing that there is need to develop a self-assessment culture to consolidate a policy in UFAM. Throughout the text, it is showed the evolution of these instruments, always seeking standardization as SINAES guidelines, as well

as meet the diversity of the realities of the university community.

**KEYWORDS:** UFAM, Institutional self-evaluation, SINAES

## 1 | INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e integra três modalidades principais de instrumentos de avaliação: i) Avaliação das Instituições de Ensino Superior – AVALIES; ii) Avaliação dos Cursos de Graduação – ACG; e iii) Avaliação do Desempenho dos Estudantes – ENADE [BRASIL 2004a].

Como um dos componentes do SINAES, a avaliação institucional está relacionada aos aspectos ligados à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional [INEP 2016].

Nesse contexto, a autoavaliação ou avaliação interna é um processo contínuo, no qual a instituição revela informações a respeito de sua própria realidade. É uma tentativa de instrumento para aprimoramento da gestão acadêmica e administrativa, tanto das instituições quanto dos sistemas educacionais, visando a melhoria da qualidade e da sua relevância social [Belloni 2000]. Visa identificar os pontos fortes e fracos da instituição, com o objetivo de fornecer subsídios para melhoria da gestão e atender as demandas da comunidade universitária.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) completou, em 2015, 106 anos de existência com vinte unidades acadêmicas (1 escola, 9 institutos e 10 faculdades) distribuídas em seis Campi, sendo um na capital (Manaus/AM) e cinco no interior do Estado do Amazonas (Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Parintins e Itacoatiara). No total, oferece 114 cursos de graduação nas áreas de Ciências Exatas, Agrárias, Biológicas e Humanas, e 39 cursos de pós-graduação. Apresenta a comunidade universitária constituída por discentes de graduação (presencial e programas especiais) e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), técnicos administrativos e docentes efetivos, substitutos e visitantes (DE, 40 e 20 horas), perfazendo um total de 39.421 pessoas.

Com essa amplitude, a autoavaliação já era um instrumento necessário há muitos anos, mas só começou a ser implementada a partir da instalação da Comissão Permanente de Avaliação, em 14 de junho de 2004 mediante Portaria Nº 983/2004 – GR, em conformidade com a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.

Assim, há mais de uma década a CPA assumiu o trabalho e a responsabilidade

de produzir e publicar os relatórios com os resultados das consultas realizadas anualmente junto à comunidade universitária e externa que se utiliza dos serviços da UFAM. Esses relatórios têm servido de instrumentos para subsidiar os gestores nos processos de tomadas de decisão para a definição de políticas de sustentabilidade institucional (Cabral et al. (2015)). A CPA-UFAM conta com onze Comissões Setoriais de Avaliação (CSAs) distribuídas nas unidades acadêmicas, que se articulam para conduzir o processo de avaliação interna.

A avaliação interna aplicada pela CPA-UFAM tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

Assim, instituiu-se como estratégia criar e tornar concreta a cultura da avaliação junto aos diversos segmentos que constituem a UFAM. Para tanto, trabalhou-se na reelaboração dos instrumentos de autoavaliação para todos os segmentos da comunidade universitária, para que fossem de mais simples leitura e análise, com adaptação de questões para programas especiais (cursos na modalidade de ensino a distância - EaD, PARFOR e Formação de Professores Indígenas).

Este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão acerca do instrumento de autoavaliação utilizado para os diversos segmentos presentes na UFAM nos anos de 2014 e 2015, problematizando a necessidade de padronização, a abrangência e a importância como fator para melhoria de qualidade dos processos avaliativos na instituição.

## 2 | METODOLOGIA

O processo da avaliação interna foi realizado a partir da consulta aos segmentos que compõem a comunidade universitária por meio de pesquisa *on-line*, com instrumentos disponibilizados na plataforma e-Campus (plataforma institucional de controle e registro acadêmico). Os segmentos foram convidados pela CPA a participar da avaliação institucional por meio de cartazes, folders, *e-mails* e chamadas no *site* da UFAM, e abordagem presencial dos membros das Comissões Setoriais de Avaliação (CSA) em cada unidade acadêmica.

A pesquisa coordenada pela CPA-UFAM demandou a produção e aprovação coletiva dos instrumentos de avaliação na forma de questionários, realizadas em reuniões ordinárias nos anos de 2014 e 2015. Contou com ajuda do Centro de Informação de Tecnologia e Comunicação da UFAM (CTIC), os quais produziram um novo *layout* para apresentação dos instrumentos no sítio da UFAM. Além disso,

fizeram o acompanhamento permanente do processo, apoiando e orientando as CSA e os usuários em geral, garantindo a participação sem a ocorrência de problemas técnicos. A pesquisa, em consonância com os ditames do SINAES, foi conduzida em termos tanto da sua finalidade construtiva e formativa, quanto de seu caráter permanente de obrigatoriedade e de envolvimento de toda a comunidade universitária.

Os instrumentos (questionários) adotados em 2014 foram os mesmos utilizados em anos anteriores, sofrendo pequenas modificações em termos da estrutura de apresentação e facilidade de inserção no e-Campus, não apresentando mudanças de conteúdo. Isto se deu principalmente porque a CPA-UFAM havia sido recentemente recomposta e não havia tempo hábil para grandes modificações sem que houvesse prejuízo ao processo. Para este o ano de 2015, tomou-se como base o instrumento adotado em 2013.

Entretanto, em 2015, os questionários foram remodelados para apresentarem melhor estrutura e entendimento, de mais fácil leitura e menos cansativo, com questões mais diretas e objetivas, além de ser incluído um questionário que contemplasse especificamente os alunos dos cursos de programas especiais (PARFOR, EaD e Licenciaturas Indígenas), que possuem especificidades não contempladas nos questionários até então utilizados. Neste remodelamento, assumiu-se que os questionários deveriam abranger todas as dimensões necessárias, com perguntas de rápido entendimento, além de apresentar facilidade na tabulação e análise dos dados, utilizados posteriormente para confecção do relatório de autoavaliação.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 A participação da comunidade universitária**

A Figura 1 mostra que nos últimos quatro anos, a participação da comunidade universitária no processo de autoavaliação institucional praticamente duplicou, passando de 1620 para 3160 participantes, o que corresponde aproximadamente 9% do total da comunidade atual.

A participação dos discentes em 2014, foi ligeiramente maior que todos os anos, o que se deveu a maior participação de alunos de programas especiais (notadamente PARFOR), que correspondeu a cerca de 50% do valor total de discentes. Entretanto, em 2015 o quantitativo é mais expressivo quanto aos alunos de cursos presenciais da sede e dos campi e uma pequena parcela de alunos da EaD. Vale ressaltar, que o aumento da participação de alunos dos programas especiais em 2014 foi devido a estratégia utilizada na avaliação, onde os questionários foram entregues diretamente aos alunos. Estratégia não utilizada em 2015, quando se optou exclusivamente pelo formato *on-line*, principalmente devido aos cortes financeiros para os programas especiais. Assim, observa-se que para uma participação mais efetiva dos alunos deve-se optar por outras estratégias, incluindo um acompanhamento com indicação da necessidade e importância do processo de avaliação interna institucional.

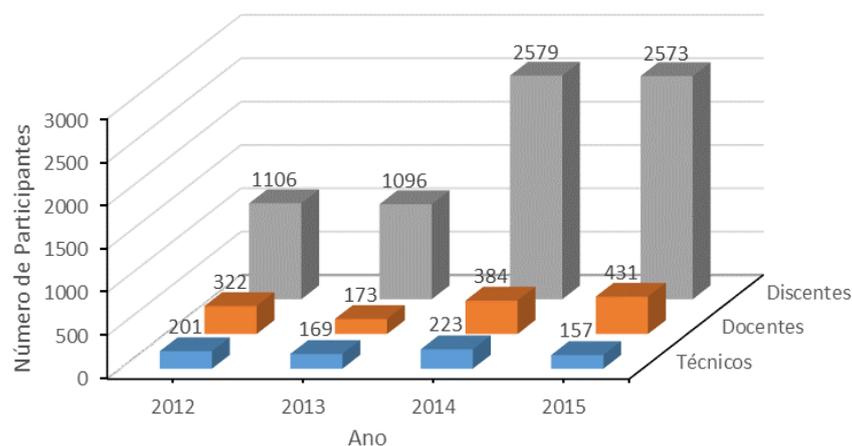


Figura 1. Número de participantes da comunidade universitária no período de 2012 a 2015.

A tendência observada para o segmento docente é a de ascendência, o que mostra que para este segmento o processo de avaliação é visto como uma etapa que deve levar a posteriores mudanças e melhorias para a instituição, conforme se inferiu dos comentários livres de vários docentes. Por outro lado, para o segmento técnico-administrativo, a participação segue com os menores índices, o que demonstra um incipiente envolvimento deste segmento com o processo avaliativo.

Observou-se que fatores como ausência de cultura de avaliação, falta de conhecimento da importância do processo para a melhoria da qualidade do próprio ambiente, visão equivocada de que o processo avaliativo é inócuo e até mesmo ausência de sentimento de pertencimento institucional, podem ser motivos de suspeitas para a baixa participação.

No geral, observa-se que tornar a autoavaliação um processo que faça parte da vida universitária ainda é um grande desafio. Entretanto, para se ter mudanças sólidas e significativas, deve-se criar um ambiente em que os processos avaliativos estejam disseminados como práticas de melhoria contínua, cíclicos e renovadores. E que a comunidade universitária visualize no dia a dia suas demandas sendo atendidas. Assim, a cada ano haverá mais comprometimento com o processo avaliativo, pois todos estarão cientes que a autoavaliação tem como premissa levantar informações necessárias a melhoria da instituição, captando o sentimento dos diversos segmentos.

### 3.2 Sobre o formato do instrumento

Os questionários (instrumentos) aplicados em 2012 e 2013 não apresentaram mudanças significativas, no formato, no conteúdo, no quantitativo de questões e nos conjuntos de respostas, daí ter-se escolhido os anos de 2014 e 2015.

O texto inicial (apresentação do questionário) que foi apresentado a comunidade universitária no ato da autoavaliação foi praticamente o mesmo nos anos de 2014 e

2015. No entanto, em 2015 para cada segmento (discentes, docentes e técnicos) foi informado alguns dados estatísticos do ano anterior sobre o quantitativo de respostas, visando motivar e estimular o envolvimento individual com a autoavaliação.

Para o questionário de 2014 foi tomado como referência o instrumento de 2013, sendo que a CPA decidiu revisar e fazer alterações consideradas necessárias, afim de torná-lo mais claro aos respondentes, respeitando-se as dez dimensões determinadas pelo SINAES. Houve um maior detalhamento das questões, as opções de respostas ficaram mais organizadas, com opção de expressão (comentários) livre ao final do questionário. Em função disso, comparativamente ao de 2013, o número total de questões aumentou significativamente: para o segmento discente havia 59 questões passando a 67; para o docente havia 85 questões passando a 97; e para o técnico-administrativo em educação passou de 51 para 71 questões. A ideia foi tornar o questionário em 2014 mais completo e abrangente, além de mais sistematizado quando comparado ao de 2013. O mesmo se deu para o ano de 2015 em relação a 2014 (Quadro 1).

2014	2015
<p><b>1</b> - Na concretização da Missão da UFAM e do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Avalie a contribuição da sua Unidade na operacionalização e acompanhamento desse Plano</p> <p>Ótimo</p> <p>Bom</p> <p>Regular</p> <p>Fraco</p> <p>Péssimo</p> <p>NA - Não se Aplica/Não sei Avaliar</p>	<p><b>6.</b> Você conhece o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFAM?</p> <p>( ) SIM      ( ) NÃO</p> <p>OBS. As questões 7 e 8 devem ser respondidas por aqueles que responderem “SIM” na questão 6.</p> <p><b>7.</b> Existe uma descrição clara dos objetivos e finalidades da UFAM?</p> <p>Totalmente</p> <p>Parcialmente</p> <p>Não</p> <p>Não sei responder</p> <p><b>8.</b> Existe coerência entre as ações praticadas pela UFAM e o proposto em sua missão.</p> <p>Totalmente</p> <p>Parcialmente</p> <p>Não</p> <p>Não sei responder</p> <p><b>9.</b> As ações praticadas pela UFAM favorecem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?</p> <p>Totalmente</p> <p>Parcialmente</p> <p>Não</p> <p>Não sei responder</p>

Quadro 1. Exemplo da alteração no formulário de autoavaliação entre os questionários de 2014 e 2015 para a Dimensão 1 para o segmento docente.

Entretanto, as mudanças foram muito mais significativas, não só no quantitativo de questões (Quadro 2), mas no formato, no conteúdo e no conjunto de resposta que foi semelhante para todos os segmentos. Além de mais simples, objetivo, de melhor análise e de mais fácil resposta para o respondente. A CPA-UFAM percebe que agora o desafio é reduzir o número de questões para atender os apelos da comunidade universitária, que expressam que o questionário é cansativo e com muitos itens. Por outro lado, tal redução não pode deixar de captar a percepção e opinião geral em relação à UFAM que todos precisam ter sobre sua instituição, e nem os aspectos específicos de cada unidade acadêmica e setores, ou seja, os usuários avaliam aquilo que lhes toca diretamente e, em última instância, é o que faz sentido no seu fazer cotidiano.

DIMENSÃO	2014						2015							
	DSC		DOC		TAE		DPR		DPE		DOC		TAE	
	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR	NQ	NR
1. Missão e perfil	3	2	1	1	1	1	4	2	7	2	4	2	4	2
2. Políticas institucionais e acadêmicas	14	8	8	1	5	1	15	3	17	3	18	3	18	3
3. Responsabilidade social da Instituição	0	0	0	0	2	1	4	2	1	1	5	2	5	2
4. Comunicação com a Sociedade	7	2	12	2	10	1	4	1	4	1	4	1	4	1
5. Políticas de pessoal	0	0	4	1	7	1	0	0	0	0	8	2	8	2
6. Organização e gestão	26	6	19	1	11	1	16	2	14	2	22	3	22	3
7. Infraestrutura	0	0	24	1	12	1	18	2	13	2	17	1	17	1
8. Avaliação institucional	5	4	8	4	7	4	5	2	5	2	5	2	5	2
9. Políticas estudantis	12	4	12	1	12	1	14	2	7	2	12	2	12	2
10. Sustentabilidade Financeira	0	0	9	2	4	2	0	0	0	0	5	2	5	2
Total	67	26	97	14	71	14	80	16	68	15	100	20	100	20

Quadro 2. Comparação quantitativa de questões e de tipo de respostas por dimensão e segmentos nos formulários de autoavaliação nos anos de 2014 e 2015.

Legenda: NQ - número de questões na dimensão. NR – número de conjunto de respostas na dimensão (significando um número de alternativas de respostas dada para uma questão). DSC – discentes presenciais (graduação ou pós-graduação) e de programas especiais. DPR - discente presencial (graduação e pós-graduação). DPE - discente de programas especiais (PARFOR, EaD e Indígena). DOC – docente. TAE - técnico administrativo em educação.

A cultura de avaliação sistemática na UFAM é um desafio um tanto quanto recente. Assim, implementar uma nova cultura avaliativa, que não seja aquela da punição ou discriminação ou da inocuidade, implica em tempo, em retorno da avaliação, divulgação das ações de melhorias oriundas da “escuta” dos vários segmentos. Em síntese, uma boa autoavaliação implica em bons instrumentos de tal sorte que os que os julgam possam fazê-lo com mais qualificação, com mais conhecimento de causa. A implementação de uma cultura de avaliação deve levar a mudanças essenciais e

necessárias.

Verifica-se ainda no Quadro 2 alguns pontos que merecem discussão. Em relação a dimensão 1, em 2014 não houve um equilíbrio no quantitativo de questões e do conjunto de alternativas de respostas para a questão entre os segmentos. Por exemplo, os discentes responderam para esta dimensão três questões, enquanto que os demais segmentos responderam apenas uma questão. Docentes e técnicos tiveram o mesmo conjunto de alternativas de respostas, enquanto os discentes dois conjuntos de alternativas de respostas. Observou-se que essa diferenciação nos questionários, adotada até então, levava a uma não uniformidade e dificuldade de relacionar as respostas entre os segmentos.

Assim, em 2015, para todos os segmentos adotou-se o padrão de quatro questões e de sete questões para discentes de programas especiais, pois havia neste caso a necessidade de aspectos mais específicos para os alunos. Mas, em todos os casos, houve o mesmo conjunto de alternativa de respostas para as questões: sim, não, totalmente, parcialmente e não sei responder. Com esta padronização as dificuldades de correlação, uniformidade e análise das respostas foram superadas, além de serem bem mais aceitas pela comunidade.

No ano de 2014, para a Dimensão 2, os discentes tinham catorze questões para responder com oito conjuntos de alternativas de respostas diferentes, o que não se observa para os demais segmentos, no qual havia oito questões para docentes e 5 para técnicos e apenas 1 conjunto de alternativa de respostas para ambos. Já em 2015 isso foi corrigido, havendo um equilíbrio entre os segmentos para a quantidade de questões e com o mesmo total de conjunto de alternativas de respostas para todos.

Quanto a dimensão 3, em 2014, discentes e docentes não avaliaram, tendo o mesmo segmento dos anos anteriores, mas em 2015 todos os segmentos passaram a avaliar esta dimensão. A dimensão 7, em 2014, não foi avaliada pelo discente, sendo que alguns aspectos desta dimensão estavam adicionados na dimensão 6, sendo corrigido em 2015.

De forma geral, as diferenças observadas nos questionários centraram-se em termos destes dois aspectos, número de questões ou número de conjunto de alternativas de respostas. O Quadro 3 dá um exemplo para este último caso. É importante ressaltar que uma análise com base nos resultados mostra quais aspectos são importantes de serem avaliados por cada segmento. Isto deve refletir o comprometimento e a responsabilidade para com a instituição.

<b>Número de conjunto de alternativas de respostas em 2014 (em 14 questões)</b>	
- É bem integrado. - É relativamente integrado. - É pouco integrado. - Não apresenta integração.	- Sim, todos - Sim, somente em parte. - Nenhum. - Não sei responder.
- Muito boa - Boa - Regular - Fraca - Não sei avaliar esse item	- Sim, regularmente, com programação diversificada. - Sim, regularmente, com programação pouco diversificada. - Sim, eventualmente, com programação diversificada. - Sim, eventualmente, com programação pouco diversificada. - Não oferece atividades complementares
- Sim, todos os aspectos. - Sim, a maior parte dos aspectos. - Somente alguns aspectos. - Nenhum dos aspectos. - Não sei responder. - Sim, em todas as disciplinas - Sim, na maior parte das disciplinas - Sim, somente em algumas disciplinas - Não, nenhuma	- Todos - Maior Parte - Não sei - Alguns - Nenhum - Não sei responder
<b>Número de conjunto de alternativas de respostas em 2015 (em 15 questões)</b>	
- Totalmente - Parcialmente - Não - Não sei responder	Excelente Suficiente Insuficiente Não sei responder

Quadro 3. Representação das diferenças entre os números de conjuntos de alternativas de respostas para os discentes na Dimensão 2, para os anos de 2014 e 2015.

### 3.3 Sobre o conteúdo das expressões livres

Nos anos de 2014 e 2015 havia espaço para expressão livre ao final de cada questionário. Foram observados elogios, críticas e sugestões acerca do questionário em si, sobre a UFAM, entre outros.

Os comentários livres de 2014, para fins de análise, foram sistematizados em quatro categorias. Assim, docentes produziram a) sobre a UFAM: elogios, críticas e sugestões; b) sobre o corpo docente: elogios e críticas; c) sobre a Avaliação: elogios, críticas e sugestões; d) sobre a Infraestrutura: elogio, críticas e sugestões. Os discentes produziram apenas uma categoria: sobre a UFAM: elogios, críticas e sugestões. Já os técnicos, produziram as seguintes categorias: a) sobre a UFAM: elogios, críticas e sugestões; b) sobre os Serviços prestados: elogio, críticas e sugestões; c) sobre a Avaliação: elogios, críticas e sugestões; e d) sobre a Infraestrutura: elogio, críticas e sugestões.

No Quadro 4 apresenta-se um quantitativo geral do número de comentários feitos pela comunidade universitária sobre o questionário de autoavaliação para os anos de 2014 e 2015. No geral, o número de comentários referente ao instrumento no ano de 2015 foi superior em relação a 2014, com destaque para o segmento docente, seguido pelo técnico administrativo em educação. Verifica-se que as duas categorias mais apontadas foram quanto a necessidade de se adequar o instrumento às realidades acadêmicas (20) e sobre questões dúbias e, portanto, a revisão de questões. Vale destacar que não houve comentários sobre os questionários pelos discentes no ano de 2014.

A análise das expressões livres é um importante fator de melhoria. Alguns pontos importantes puderam ser observados e servirão de base para mudanças posteriores, como, por exemplo, i) a necessidade de um questionário específico para alunos de pós-graduação, que contemple as especificidades inerentes a este segmento; ii) a identificação pelo respondente da unidade acadêmica que ele faz parte ou curso, no caso do aluno. Com isto, o respondente fará sua avaliação pensando no âmbito de sua unidade/curso, dando subsídios adequados para a direção, chefe ou coordenador de curso, realizar ações pontuais sobre problemas identificados e propor melhorias de forma geral; iii) a necessidade de redimensionamento do questionário, considerando que deve-se atender todas as dimensões do SINAES; iv) a necessidade de um campo para expressão livre para cada dimensão considerada no questionário e não somente ao final; v) a necessidade de avaliação pela comunidade externa; entre outras.

CATEGORIAS	2014			2015					TTL
	DPR	TAE	STL	DPR	DPE	DOC	TAE	STL	
1. Adequar o instrumento às realidades acadêmicas dos campi e unidades acadêmicas	3	1	4	4	0	2	10	16	20
2. Cansativo	1	0	1	1	0	3	0	4	5
3. Questionário claro e satisfatório/melhorou	0	1	1	0	2	3	3	8	9
4. Questionário próprio para Pós-Graduação	0	0	0	0	0	2	0	2	2
5. Questões dúbias/rever o instrumento e perguntas	2	1	3	2	0	8	2	12	15

6. Ter mais espaço para livre expressão em cada dimensão	2	0	2	2	1	4	0	7	9
TOTAL	8	3	11	9	3	22	15	49	60

Quadro 4. Conteúdo de expressões livres sobre o instrumento de autoavaliação de 2014 e 2015 pela comunidade universitária.

Legenda: DPR - discente presencial (graduação e pós-graduação). DPE - discente de programas especiais (PARFOR, EaD e Indígena). DOC – docente. TAE - técnico administrativo em educação. STL – subtotal. TTL – Total de 2014 e 2015.

Assim, os resultados das expressões livres apontam para a necessidade de constante mudança nos questionários de autoavaliação e ainda que um amplo retorno destes comentários deve ser considerado e difundido, não somente em relatório, mas por meio de uma divulgação que mostre os benefícios oriundos dos processos avaliativos e que, revestidos em benefícios diretos, afetem positivamente o cotidiano da comunidade universitária. Além disso, tais conteúdos são de extrema relevância para que todos os segmentos da UFAM assumam o compromisso com uma Universidade de qualidade, democrática, acessível, comprometida e atuante, e que dê conta de sua missão e das expectativas dos que nela adentram, permanecem e se formam.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no processo de avaliação dos três segmentos foi observada ser diferente, apresentando índices de 9% para técnicos e discentes, e de 25% para discentes. A diferença observada pode estar relacionada, para os primeiros, principalmente à falta de percepção de melhorias advindas do processo avaliativo. Por outro lado, a necessidade de criar mecanismos em que o processo de avaliação interna tenha maior participação, além de mais significativo, passa pela presença de uma cultura de avaliação contínua, da disseminação dos resultados alcançados e da importância deste processo para a melhoria do ambiente universitário.

Por outro lado, observou-se que a melhoria na forma de apresentação do questionário de avaliação, tornando as questões mais claras e as opções de respostas mais objetivas, trouxe resultados significativamente melhores, em comparação a questionários anteriores e as respostas livres de todos os segmentos. Entretanto, quando se considerou o quantitativo de questões, observou-se que este ainda é um fator que deve ser trabalhado.

Por fim, observou-se ainda que a comunidade universitária usou mais efetivamente o campo destinado às expressões livres no final do questionário, que levou a concluirmos que há necessidade de abrir campos de expressões livres para cada dimensão avaliada, com o intuito de tornar o processo mais significativo, pois considera-se que as expressões livres se constituem num importante fator de

melhorias em pontos específicos.

## REFERÊNCIAS

Belloni, I. (2000) **A função Social da Avaliação Institucional**. In: SOBRINHO, J.D; RISTOFF, D. (orgs). Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

Brasil. (2004a) Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

Cabral, M. I. C. e Araújo, N.P.F.M. (2015) **Um Instrumento de Autoavaliação da Dimensão Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior. Simpósio Avaliação da Educação Superior 2015**, 17 a 18/09/2015, UFRGS.

CPA-UFAM. **Relatório de Autoavaliação 2014**. Manaus, AM, UFAM, 2015.

CPA-UFAM. **Relatório de Autoavaliação 2015**. Manaus, AM, UFAM, 2016.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) [on line]. (2016) Disponível em: <http://www.inep.gov.br>, acesso em 05/05/2016.

## ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS NA ESPACIALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

**Nelson de Abreu Júnior**

### INTRODUÇÃO (PROBLEMA E OBJETIVOS)

O presente estudo se insere na temática do planejamento de sistemas universitários estaduais brasileiros, tendo referente o caso da Universidade Estadual de Goiás. Trata-se de uma pesquisa documental combinada com a análise de dados estatísticos acerca da educação superior pública estadual em Goiás. Analisará a UEG e sua importância enquanto política de expansão e interiorização da educação superior e sua espacialização no estado de Goiás.

A interiorização da educação superior pode ser considerada uma espécie de ação afirmativa de universalização da matrícula e redução das diferenças entre regiões, na medida em que o fenômeno do adensamento populacional em torno dos centros urbanos vem se agravando, trazendo consigo diversos problemas sociais derivados, tais como violência, caos no transporte, impossibilidade de políticas habitacionais eficazes, distribuição de água e esgoto, entre outras, e o incremento da demanda pelos diversos níveis de educação, entre elas a de nível superior.

Nesse modelo, não se tratasse a interiorização de uma política afirmativa, a educação superior seria natural e preferencialmente ofertada nos maiores centros urbanos, considerando que a maioria dos professores e alunos habita esses grandes centros.

Há, todavia, uma armadilha conceitual em se considerar o interior como um *locus* homogêneo e os municípios que o compõem como detentores de características similares. O interior, nesse sentido, é tão somente o antônimo de capital, ainda que o conceito de capital também guarde algumas ambiguidades, entre elas os conceitos de região metropolitana, de área de influência, de zona urbana alargada, de cidade e de município, de populações pendulares, para citar apenas os mais difundidos.

Raffestin (1986), ao analisar a geografia do poder, estabelece como um dos hábitos da geografia política a definição da capital em relação ao Estado e, ao estabelecê-la, utiliza critérios sociopolíticos, o que “significaria passar por cima do mecanismo existente de nodosidade *versus* centralidade *versus* marginalidade” (p.194). A nodosidade/centralidade/marginalidade pode ser política, econômica e/ou cultural.

A nodosidade, segundo o autor, reúne atores paradigmáticos que fundarão, se possível, uma centralidade, que por sua vez estabelecerá uma marginalidade *ipso facto*. A marginalidade excessiva pode produzir desequilíbrios, inclusive nas capitais, devendo ser evitada, recomenda o autor. O seu excesso colocaria em risco o acirramento das disparidades regionais e ameaçaria a unidade do Estado.

O interior possui municípios de diferentes localizações e adensamentos urbanos, integram áreas de influências socioeconômicas diversas – inclusive com a capital –, possuem riquezas naturais distintas, capacidades econômicas instaladas e potenciais singulares, contam com diferentes tipos de aparelhos e desertos estatais nas localidades, cultura, infraestrutura e perfil econômico peculiar.

A interiorização da educação superior manifesta-se em diferentes intensidades, instituições e tempos históricos. Pode dar-se na forma de ações extensionistas temporárias de formação inicial e/ou continuada, cursos efêmeros de graduação, estabelecimentos isolados de ensino ou centros avançados, colaboração técnica em arranjos produtivos, consultorias aos municípios ou criação de universidades propriamente ditas. Algumas dessas ações podem ser transformadas em outras, a exemplo dos centros avançados que se consolidam em faculdades, faculdades que se rearranjam para formar unidades universitárias etc.

O estado de Goiás instituiu, em 1961, o seu primeiro curso superior público estadual e, em 1962, o segundo, portanto tardiamente, se comparados com outras Unidades da Federação, e ainda esperou por mais 23 anos para ampliar sua rede para 14 faculdades isoladas, que, quando da criação da UEG somavam 28 autorizadas, depois foram somadas outras 14, que perfizeram os 42 campi atuais.

O estado de Goiás é uma das Unidades da Federação brasileira, ou, como também é chamado, um dos 26 estados<sup>1</sup> brasileiros. Situado na região Centro-Oeste do país, ocupa uma área de 340.110 km<sup>2</sup> e uma densidade populacional de 19,44 hab./km<sup>2</sup>. Engloba 246 municípios e totaliza uma população de 6,611 milhões de habitantes. Seu PIB, em valores correntes de 2015, alcançaram 166 bilhões.

Esse perfil demográfico nos dá uma noção do contraste entre capital e interior e o do imenso vazio econômico e estatal em grande parte dos municípios, refletindo-se nos mais diversos indicadores econômicos, em especial, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e o índice de concentração de renda.

Dos 246 municípios goianos, apenas 10% deles produzem 60% de todo o PIB da Unidade da Federação. O município de Goiânia produz cerca de 27% do PIB, a Região Metropolitana de Goiânia 36,8%. Cerca de 20% dos municípios respondem, quando somados, a 1% da economia goiana. O índice de Pobreza Humana em Goiás alcança 14% da população.

---

1 Em alguns países o termo utilizado para se referir às Unidades Administrativas que compõem a União é província.

Em 2015, Goiás apresentava cerca de 250 mil estudantes matriculados em educação superior, dos quais 188 mil, ou seja, 75% deles na rede privada (INEP, 2015b). Na educação superior pública, havia cerca de 61 mil matriculados, dos quais 31 mil pertenciam à rede federal e 16,5 mil à estadual. O número de 12 mil matriculados nas faculdades municipais precisa ser apresentado com o destaque de que, apesar de públicas, cobram mensalidades.

A rede atual de instituições públicas de educação superior existente no estado de Goiás é composta pelas: Universidade Federal de Goiás (UFG), com 4 regionais em diferentes cidades, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), com 14 campus, e mais 4 instituições municipais, distribuídas em várias regiões do estado, além das instituições inteiramente privadas de ensino superior, com 76 estabelecimentos. A rede de educação superior goiana realizou 252.397 matrículas e o número de concluintes foi de 34.125, ou seja, pouco mais de 13%. (IMB, 2017).

Um aspecto que permite reflexões sobre a interiorização e a densidade populacional nos municípios em que a UEG se instalou é de que apenas 11 campi, do total de 42, estão localizados em municípios com mais de 100 mil habitantes. 6 campi estão localizados em municípios com menos de 20 mil habitantes. Nos municípios com 30 mil habitantes ou menos, a UEG se faz presente em 15 deles.

A UEG, em 2015, se fazia presente em 39 municípios com 42 campi, além de mais dois em fase de instalação. Se utilizarmos como critério a população dos municípios, pode ser observada a presença da Universidade naqueles de maior número de habitantes, com a exceção de nove municípios que, apesar do número de residentes, não tiveram campus instalados em seus domínios. São eles: Rio Verde, Águas Lindas, Valparaíso, Novo Gama, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Cidade Ocidental, Cristalina e Padre Bernardo. Com exceção de Rio Verde, todas são integrantes da chamada Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno.

Entre aquelas que poderiam integrar a lista de municípios com maior densidade populacional, temos: Bela Vista, Nerópolis, Goianira – municípios integrantes da Região Metropolitana de Goiânia –, além de Catalão e Goiatuba, ambas pertencentes à Mesorregião do Sul Goiano.

Também utilizando o critério populacional, não deveriam pertencer ao conjunto de 39 municípios em que a UEG se faz presente os campi: Ipameri, Itapuranga, Goiás, Pirenópolis, São Miguel do Araguaia, Campos Belos, Silvânia, Jussara, Crixás, Edeia e Sanclerlândia. Essas duas últimas cidades possuem menos de 12 e 8 mil habitantes, respectivamente. (IBGE, 2016).

A cidade de Pires do Rio, por exemplo, com seus 5 cursos e menos de 30 mil habitantes, contrasta com o município de Trindade, com quase 120 mil habitantes e

apenas 2 cursos noturnos de formação de tecnólogos

Há que se perguntar quais critérios foram utilizados na escolha das cidades que viriam receber novos campi, para depois perguntar quais os cursos deveriam ser ofertados.

A UEG oferta três modalidades de cursos de graduação, como são chamados nos seus documentos institucionais, ou três diferentes graus acadêmicos: 76 cursos de licenciaturas, 39 bacharelados e 19 tecnológicos.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para analisar a pertinência econômica dos cursos oferecidos pela UEG em suas diversas localidades, foi considerado a caracterização econômica dos municípios goianos, pelo Índice de Valor Adicionado (VA) dos setores de atividade de cada município – atividade industrial, agropecuária, administração pública e serviços – e seus respectivos pesos nos VAs específicos no município, bem como no estado.

Romanatto et al. (2015), utilizando os dados do PIB de 2011, propôs, a título de caracterização econômica, o seguinte agrupamento dos municípios goianos: a) Grupo 1, integrado por municípios com forte dependência de recursos da administração pública; b) Grupo 2, integrado por municípios em que a indústria tem relevância; c) Grupo 3, composto por com indústria e serviços de relevância; d) Grupo 4, composto por aqueles municípios com a economia caracterizada pela produção agropecuária.

A maior parte dos municípios goianos tem a sua economia ligada à agropecuária (42,45%) ou dependem dos recursos da administração pública (36,33%). Se somados os municípios, se obtém um total de 78,5% das cidades goianas, sendo que essas representam apenas 30,8% do total do PIB e 46,8% da população estadual.

Esses municípios geralmente são municípios menores em população e dependem de transferências de recursos de outros entes da federação para execução e oferta de serviços públicos, principalmente do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), ou seja, não apresentam arrecadação própria significativa.

Mesmo no agrupamento de municípios com forte dependência da Administração Pública, provavelmente pela baixa inserção em outros segmentos econômicos, o número de egressos e o número de cursos oferecidos apresenta elevado grau de dispersão. Em alguns casos, os cursos oferecidos pela UEG apresentam pouca ou nenhuma pertinência com as atividades econômicas do entorno.

O caso de Sanclerlândia é um exemplo em que o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas não evidencia nenhuma pertinência com o seu entorno, tampouco o curso de Administração. O município exibe pouco mais de 300 egressos do Ensino Médio ao ano. A Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás, ao analisar o perfil e potencialidades dos municípios goianos,

indica que a cidade de Sanclerlândia possui atividade econômica ligada à criação de bovinos, vacas leiteiras, produção de leite e mel, arroz, indústria de laticínios, confecção de artigos do vestuário, extração do mineral Vermiculita. A Junta Comercial do Estado de Goiás (Juceg) indica o registro de 169 estabelecimentos entre 2010 a 2015, um número tímido para a oferta de um curso de Administração.

O município de Porangatu, por sua vez, parece justificar seus quatro cursos se considerarmos o número de egressos do Ensino Médio. Sua atividade econômica é ligada à criação de bovinos, vacas leiteiras, produção de mel, melancia, arroz e mandioca, indústria de curtimento e preparação do couro, laticínios, produtos cerâmicos e confecção de artigos do vestuário e acessórios, ecoturismo, turismo rural, esportes náuticos e praia. A Juceg indica a presença de 615 empresas registradas entre 2010 a 2015. Os cursos da UEG lá oferecidos integram de modo tímido a economia local.

O município de Jaraguá, a despeito de apresentar o maior número de egressos desse Grupo 1, oferece apenas três cursos. Como atividade econômica no município, encontram-se a criação de bovinos e suínos, produção de leite, arroz, abacaxi e melancia, confecção de artigos do vestuário e acessórios, ecoturismo, turismo histórico, rural e esportes náuticos. Novamente os cursos de graduação oferecidos parecem pouco ligados às atividades econômicas locais.

O próximo agrupamento de perfil econômico, o Grupo 2, traz em seus extremos o município de Anápolis, sede da UEG, com as atividades econômicas de criação de aves, suínos, produção de ovos, laranja e banana, produção de lenha, fabricação de medicamentos genéricos, produtos alimentícios, bebidas, fertilizantes, insumos para construção civil, metalurgia, confecção de artigos do vestuário e acessórios, construção civil, edição e impressão, produtos de borracha, material plástico, madeira, têxteis, veículos automotores, reboques e carrocerias, produção de água mineral e educação superior privada. A Juceg informa o registro de 6200 empresas na localidade, todavia sua posição geográfica a faz uma importante área de influência no Estado. O número de cursos oferecidos poderia ser ainda maior, dado o número de egressos e o fato de a pertinência dos cursos está estabelecida.

Em contraste, ainda no Grupo 2, tem-se o município de Crixás, com apenas um curso no campus e um número de egressos bastante reduzido. As atividades econômicas gravitam em torno da criação de bovinos, vacas leiteiras, produção de leite e mel, produção de madeira em tora, indústria extrativa mineral com produção de ouro. A Juceg informa o registro de 254 empresas entre 2010 e 2015. Tem-se um curso de Pedagogia lá oferecido, apesar da existência de apenas 15 unidades educacionais do Ensino Fundamental e 12 do nível pré-escolar (IBGE, 2016), ou seja, em pouco tempo haverá uma saturação de empregabilidade desses egressos.

No Grupo 3, que agrega o menor número de municípios que recebeu campus da UEG, o destaque em número de egressos ficou para o município de Aparecida de

Goiânia, integrante da Região Metropolitana e geograficamente soldada à capital do estado. Ainda assim, o município oferece apenas dois cursos de graduação. A referida cidade abriga uma população pendular de pessoas que trabalham em Goiânia e dormem em Aparecida de Goiânia. Como atividade econômica, o IMB (GOIÁS, 2017) indica a presença de indústrias do setor alimentício, artefatos de cimento, metalurgia, medicamentos, indústria de produtos de higiene e beleza, produção de água mineral. Não oferece nenhuma licenciatura, apesar de suas 78 unidades educacionais de nível pré-escolar, 173 escolas de Ensino Fundamental, além de 58 escolas de Ensino Médio. A Juceg acusa o registro de 6912 empresas de 2010 a 2015.

No outro extremo de número de egressos do Grupo 3, encontra-se a cidade de Edéia, com apenas 11 mil habitantes e seus 498 egressos/ano do Ensino Médio. O IMB indica as atividades econômicas ligadas à cana de açúcar, soja e tomate, criação de bovinos, vacas leiteiras, produção de leite e mel, indústria sucroenergética. A Juceg acusa o registro apenas 187 empresas de 2010 a 2015, o que reforça a ideia de curso na área de Agronegócios, sendo questionável a empregabilidade desses egressos a médio prazo.

No Grupo 4, exatamente pelo perfil de baixa empregabilidade da agropecuária, encontramos municípios com um número médio de Egressos do Ensino Médio comparativamente aos Grupos anteriores mais baixos. No Quadro 9, com exceção de Formosa, município próximo e considerada cidade do Entorno de Brasília, cuja atividade econômica indicada pelo IMB são: criação de bovinos, vacas leiteiras, aves, suínos, produção de ovos, leite e mel, banana, coco da baía, produção de madeira em tora, indústria de processamento de grãos, moveleira, extração de argila cerâmica, calcário, produção de água mineral, ecoturismo, turismo histórico, esportes náuticos e sítios arqueológicos. O município também apresenta população pendular e uma rede de escolas com 43 unidades educacionais pré-escolares; 68 do Ensino Fundamental e 19 escolas do Ensino Médio.

A cidade de Jussara tem a menor ocorrência de egressos do Ensino Médio e oferece três cursos de graduação. O IMB indica as atividades econômicas de criação de bovinos, produção de feijão e abacaxi, confecção de artigos do vestuário e acessórios. A Juceg informa o registro de 393 empresas de 2010 a 2015. O IBGE refere uma rede de 8 Unidades Educacionais do nível pré-escolar, 17 escolas do Ensino Fundamental e 5 do nível Médio. É possível que haja uma saturação da empregabilidade desses cursos de licenciaturas no município.

A título de síntese de como se estruturou o Sistema Estadual de Educação Superior em Goiás, há que se considerar as características geográficas e socioeconômicas, mais eminentemente, as que indicam uma Unidade da Federação com baixa densidade populacional em seu interior e densidade elevada na capital e Região Metropolitana, bem como no Entorno de Brasília.

Pouco mais de 60% dos municípios goianos possuem menos de 10 mil habitantes, e 75% do total crescem menos em população do que a média do Estado, o que revela uma tendência de êxodo das cidades menores para aquelas maiores. As cidades maiores, em razão de um movimento de industrialização, também recebem a população de imigrantes de outros Estados da Federação. A interiorização da matrícula em educação superior, associada a outras políticas, pode contribuir para mitigar essa tendência de fuga da população jovem e escolarizada nas cidades menores. Nesse caso, ganha destaque a adoção do formato multicampi, combinado com políticas institucionais que assegurem a qualidade acadêmica das ações desenvolvidas em cada campus, incluindo a relação de pertinência dos campi com o entorno da localidade em que estão inseridas.

## CONCLUSÕES

Os índices de PIB per capita, IDH, Índice de Gini e Índice de Pobreza Humana, Índice de Analfabetismo revelam um déficit do estado de Goiás em relação aos indicadores socioeconômicos brasileiros. Tal condição pode justificar a adoção de estratégias de desenvolvimento socioeconômico que inclua o fomento da educação superior, em que pese o fato de que essa relação guardará sempre uma proximidade que envolve riscos à autonomia e à prática da ciência em seus valores mais elevados.

O presente estudo analisou se a UEG instalou naqueles municípios de maior ou menor expressão em número de habitantes, de maior ou menor PIB e PIB *per capita* ou, ainda, com maior ou menor concentração de renda. Como resultado, não foi possível identificar, entre os critérios para a instalação de campus da UEG, nem o número de habitantes, nem o PIB ou o PIB per capita, tampouco o índice de Gini.

Aparentemente a iniciativa de criação dos campi partiu do Poder Executivo estadual e não encontrou resistência significativa entre os campi originários da UEG, representados no Conselho Universitário por uma maioria esmagadora de professores com vínculo temporário com a instituição, presidido por aliados políticos do governo e atrelado a uma aparente dependência decisória da coalisão política que governava o Estado.

A despeito da descentralização espacial da UEG em 39 municípios e na oferta de cursos, outros elementos tais como quais os cursos serão oferecidos, quantas vagas, em quais turnos, qual projeto curricular a ser desenvolvido, a bibliografia básica, quais formas de ingresso serão adotadas, como serão contratados os docentes, aquisição de acervo, laboratórios, normas de estágio etc., são fortemente centralizados. Essa situação remete às reflexões enunciadas por Max Weber (1982). A categoria *autonomia universitária* exige o entendimento do conceito de burocracia, entendida como forma de controle, mecanização das tarefas administrativas, que no

Estado moderno e democrático, a serviço da expansão dos grupos de interesses, tende ao crescimento e centralização. Isso explica porque os campi são replicadores das decisões propostas pelo nível central e aprovadas no CsU.

Quanto à inserção social da UEG nas localidades do estado de Goiás, os critérios são intrigantes. Alguns dos municípios mais importantes do ponto de vista da densidade populacional e da capacidade socioeconômica deixaram de ser contemplados, ao passo que outros contemplados têm dificuldade até em formar suficientemente egressos do Ensino Médio. Já outras localidades apresentam potencial para oferta de novos cursos, todavia esse assunto tem sido tratado com parcimônia, uma vez que sobre a expansão da UEG, em número de campus e número e tipo de cursos, há um consenso: precisava ser estancada. As iniciativas de reformulação na oferta e graduação provocam reações muito intensas na comunidade.

Na busca de indicadores que pudessem identificar critérios e contribuir para a reflexão acerca dos cursos e graduação a serem oferecidos pela UEG – e quem sabe agregar alguma racionalidade institucional – em sua busca por contribuir para o desenvolvimento socioeconômico de Goiás, recorri ao agrupamento dos municípios goianos segundo o seu perfil econômico proposto por Romanatto et al. (2015), com base no índice de Valor Agregado (VA) ao PIB. Como resultados, identificamos como a UEG é heterogênea nesse quesito. Alguns campi apresentam boa correlação com o perfil de sua localidade, ao passo que outros nem tomam conhecimento da atividade econômica ou perfil socioeconômico do seu entorno.

A análise efetuada neste capítulo permite concluir que algumas localidades, de tão pequenas, sofrem com a ausência de setores produtivos que gerem emprego e renda e, ainda, há o vazio de aparatos estatais, como hospitais, universidades públicas, quartéis, fóruns etc. A UEG se revela como uma instituição que diminui esse vazio, gerando alguns empregos diretos e formando pessoas que não teriam, na localidade, outra oportunidade de formação. Nesse sentido, a UEG contribui para a democratização do acesso e a inclusão social, visto que sua capilaridade alcança grande parte do território goiano. O que questiono é se esse preenchimento não poderia se dar com maior qualidade acadêmica, garantindo-se, assim, a equidade, mediante a redistribuição do conhecimento e ampliação equitativa das oportunidades propiciadas pela educação superior e com maior pertinência referente aos problemas, às necessidades e às potencialidades do entorno.

A instalação dos campi da UEG, bem como o número de cursos oferecidos, na forma como está, parece concorrer com o conceito de instituição estratégica para o desenvolvimento do estado de Goiás.

## REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, N. Universidade multicampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás. 284 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Sinopse Estatística do Ensino Superior: 2015. Brasília: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 8 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Brasil em síntese. 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/panorama>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIOECONÔMICOS (IMB). 2017. Goiás: visão geral. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/visaogeral/index.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ROMANATTO, E. *et al.* Caracterização econômica dos municípios goianos segundo valor adicionado dos setores de atividade. Revista Economia Ensaios, Uberlândia, v. 30, n. 1, p. 113-139, jul./dez. 2015.

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO E PAULO FREIRE: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

**Alessandra Andrea Monteiro**  
**Vilma Lení Nista-Piccolo**

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir a temática da avaliação da aprendizagem na área da Educação Física escolar, além de apontar suas relações com os currículos que ainda se fazem presentes no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Básica, especialmente, em escolas da rede pública da cidade de São Paulo. Para isso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, que recorreu à observação como técnica para coleta dos dados. A análise e interpretação dos dados foram realizadas à luz do Paradigma Indiciário, proposto por Carlos Ginzburg em 1989. O pano de fundo do estudo realizado é constituído pelas produções sobre cotidiano escolar, inclusive, sobre os estudos no/do/com o cotidiano. Após a interpretação dos indícios gerados, confirmou-se que a influência de Paulo Freire na Educação e na Educação Física e a convergência de suas ideias com o currículo cultural que orienta as ações docentes dos professores da rede municipal de São Paulo, se mostram atuais, e ainda uma alternativa para os problemas e os desafios enfrentados por esses atores no cenário escolar. Ademais, destaca-se

que o itinerário pedagógico construído a partir dos preceitos freirianos, culmina em práticas avaliativas que ultrapassam o paradigma conservador de simplesmente mensurar e quantificar os resultados obtidos. As avaliações propostas por esses professores se constituem em um diálogo com a realidade não apenas das unidades escolares, mas dos educandos, que manifestam os conhecimentos advindos do cotidiano vivido e os conhecimentos científicos apreendidos nas aulas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física, Escola, Avaliação, Paulo Freire.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to present and discuss the evaluation of learning in the area of Physical Education in school, and to point out its relations with the curriculum still present in the school daily life and in the pedagogical practices of the teachers that work in Basic Education, especially, in schools of the public network of the city of São Paulo. For this, a qualitative research was carried out, of descriptive and exploratory character, that resorted to the observation as technique for data collection. The analysis and interpretation of the data were carried out in the light of the Indicum Paradigm, proposed by Carlos Ginzburg in 1989. The background of the study is made up of productions about daily school life, including about the studies in/with/daily life. After

the interpretation of the indications generated, it was confirmed that the influence of Paulo Freire on Education and Physical Education and the convergence of his ideas with the cultural curriculum that guides the teaching actions of the teachers of the municipal network of São Paulo, are shown present an alternative to the problems and challenges faced by these actors in the school setting. In addition, it is worth noting that the pedagogical itinerary constructed from the Freirean precepts culminates in evaluative practices that go beyond the conservative paradigm of simply measuring and quantifying the results obtained. The evaluations proposed by these teachers constitute a dialogue with the reality not only of the school units, but also of the students, who manifest the knowledge derived from the daily life lived and the scientific knowledge learned in class.

**KEYWORDS:** Physical Education, School, Evaluation, Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

A temática da avaliação da aprendizagem cada vez mais se faz presente nas reflexões e nas produções sobre o cotidiano escolar, inclusive no campo da Educação Física. Embora o foco deste trabalho seja a prática avaliativa nas práticas pedagógicas de Educação Física escolar, faz-se necessária a discussão deste tema a partir de diferentes perspectivas de currículo, em uma tentativa de indicar caminhos possíveis para uma educação libertadora, tal como pensava Paulo Freire em sua obra.

Apple (2006) e Monteiro (2018) compreendem o currículo como um documento que apresenta, de forma pública, as inúmeras relações sociais em determinados períodos históricos. O conceito de currículo utilizado neste trabalho se aproxima do que Arroyo (2013) chamou de território em disputa, um documento de resistência e “[...] elemento central de um projeto político pedagógico [...] documento mais regulado, ressignificado e politizado da escola” (MONTEIRO, 2018, p. 22). Tal concepção vai ao encontro do que Paulo Freire (1997) pensava a respeito desse documento: currículo como política, teoria e prática.

Durante a Revolução Industrial a escola estava organizada para contemplar os desejos e as necessidades das classes sociais, de forma diferenciada: aos filhos da elite, o currículo clássico; aos alunos mais pobres, um currículo que ensinasse a ler, escrever e contar. A ideia de controle e organização do tempo escolar, por meio de um currículo prescritivo, já existia e propunha práticas avaliativas como um elemento fundamental da educação escolarizada. Os modelos avaliativos estavam de acordo com a organização social e suas demandas, ou seja, estavam alinhadas à inserção no mercado de trabalho e em conformidade com uma concepção de educação meritocrática. Nos dias de hoje, essas escolhas ainda permanecem em algumas instituições, constituindo o currículo e a profissão docente como instrumentos de uma política neoliberal (MOREIRA, 2001; MONTEIRO, 2018).

As práticas avaliativas devem ser repensadas em função dos processos educacionais contemporâneos e assumir um sentido mais amplo e profundo na

análise do aproveitamento escolar sem, no entanto, assumirmos uma posição ingênua e acreditarmos que mudanças na avaliação terão impacto direto na qualidade da educação. Ademais, são o subsídio para o diagnóstico das dificuldades que os alunos apresentam durante a aprendizagem do conteúdo proposto e dos equívocos que devem ser debelados nas relações entre professor, alunos e conhecimentos. Esta concepção de avaliação desloca, nas práticas pedagógicas, “[...] a preocupação do produto para o processo, da classificação para a construção do saber, do autoritarismo docente para o pluralismo [...]” (SOUZA, 2004, p. 151).

Segundo Melo (2011) a avaliação utilizada como medida para indicar o que foi aprendido pelos alunos, apesar de ainda presente nas escolas, enfrenta inúmeras dificuldades e denúncias, justamente pelo caráter classificatório e excludente dos alunos. Além disso, destaca o fato de que o fracasso escolar – baseado nessa abordagem avaliativa e legitimado pelas notas – contribui para manter os alunos das classes desprivilegiadas às margens do processo educacional, limitando o desenvolvimento de outras potencialidades no cotidiano em que estão inseridos.

Avaliar é muito mais do que analisar e quantificar os dados provenientes de provas, trabalhos, seminários etc. É parte do ato pedagógico, seu êxito depende de ações previamente planejadas e estruturadas, que apresentem “[...] clareza quanto às finalidades, quanto aos resultados que desejamos buscar e quanto a quem eles servem e/ou servirão [...]” (LUCKESI, 2011, p. 23). Nessa perspectiva, a avaliação se mostra mais adequada ao cotidiano escolar, pois permite a valorização do processo de aprendizagem e a identificação da causa das dificuldades enfrentadas pelos alunos, bem como de suas necessidades. Destarte, tal como Melo (2011, p. 07), entendemos a avaliação como

[...] um processo de análise, de discussão, de reavaliação e de reorganização da aprendizagem e do ensino. [...] deve ser idealizada no sentido de ressignificar o valor numérico, a quantificação classificatória e excludente, para a ideia da avaliação qualitativa e formativa.

Além de instrumentos poderosos de verificação e controle do trabalho docente, as práticas avaliativas devem estar presentes nas discussões sobre currículo, justamente por trazerem em seu bojo teórico as concepções de educação que orientam as ações dos diversos atores no cenário escolar (MONTEIRO, 2018). Ao construirmos nossa reflexão sobre avaliação não podemos deixar de pensar sobre as políticas públicas educacionais que, ao final da década de 1990, incorporaram ao cotidiano escolar a preocupação com as avaliações externas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). As avaliações externas foram criadas com o objetivo de monitorar o funcionamento das redes públicas de ensino e fornecer subsídios aos gestores para a elaboração e implementação de políticas educacionais melhor definidas em termos de resultados (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013). Essas práticas se apóiam

na ideia de que os resultados traduzem, fielmente, o que os alunos aprenderam, configurando-se em um parâmetro confiável para adoção de determinadas políticas públicas educacionais. Os autores destacam que

[...] essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas – condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas. (p. 17)

Muitos são os trabalhos que buscam dialogar, de alguma forma, com o pensamento freiriano a respeito das mais diferentes práticas educacionais. As práticas avaliativas não foram objeto de estudo de Paulo Freire; pelo menos não de forma explícita e enfática. Porém, por meio da leitura de seus textos e pela concepção de educação que orientou sua práxis pedagógica e sua vida, é possível pensarmos a avaliação a partir de seus preceitos para uma educação libertadora, inclusive, na área da Educação Física escolar. Essa é a tarefa a que nos propomos nesse trabalho: refletir sobre práticas de avaliação, em Educação Física escolar, sob a égide do ideário freiriano.

## **CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A CONTURBADA RELAÇÃO COM A AVALIAÇÃO**

Segundo Monteiro (2018) currículo e avaliação não são conceitos que podem ser utilizados de forma leviana ou abstrata, haja vista que a práxis educativa se constitui alicerçada na articulação indubitável entre estes termos. O currículo é o elemento principal de um projeto político pedagógico, pois orienta as escolhas acerca das diferentes práticas escolares, tais como os conteúdos a serem ensinados, as estratégias utilizadas pelos educadores e os instrumentos de avaliação. Além de definir o que usar, o currículo também define como usar, impactando diretamente a relação entre educadores e educandos (FREIRE, 2016). A grosso modo, o currículo deve orientar as práticas pedagógicas e apresentar objetivos educacionais específicos, na tentativa de responder perguntas que perseguem os educadores durante a formação dos educandos: que sociedade estamos reproduzindo? Que tipo de sociedade pretendemos?

A avaliação, por sua vez, é parte determinante da atuação pedagógica do professor de Educação Física que, pelo uso de diferentes espaços, instrumentos e tempos da aula, contribui para a reformulação das estratégias de ensino e para a promoção da aprendizagem das temáticas selecionadas previamente. Pensar sobre as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física nos remete a refletir sobre a legitimidade do componente no cenário escolar, bem como suas características e seu papel social.

Ainda hoje, a luta pela isonomia no tratamento dos diferentes componentes

curriculares se faz presente em algumas escolas, o que leva os professores a, diariamente, terem que reforçar a necessidade e a importância da Educação Física na formação crítica, emancipatória e cidadã dos alunos. Isso não significa reivindicar para si a decisão de aprovar ou não os alunos, mas validar o lugar, de fato e de direito, da área nas diferentes instâncias educacionais, desde a presença nos conselhos de classe até a participação *efetiva* na elaboração do projeto político pedagógico. Essa ação de legitimidade “[...] deverá ser construída no bojo das várias dimensões das relações de conhecimento e poder, em meio aos conflitos estabelecidos ao longo da história do currículo escolar e, por consequência, diante de todos os condicionantes sociais” (SOUZA JUNIOR, 2004, p. 212),

O autor supracitado aponta que para trilhar esse caminho as concepções de avaliação, os procedimentos e os instrumentos utilizados pelos professores são fundamentais para a tessitura das análises. Historicamente, a avaliação no campo da Educação Física apresentava características de exames médicos, tais como aferição de frequência cardíaca, verificação de sudorese e fadiga, medição de peso e altura para futuras comparações. Também eram utilizados os cálculos de Índice de Massa Corporal (IMC) para indicação de condições de saúde, relacionando os dados coletados com obesidade ou desnutrição. As informações eram anotadas em fichas individuais e comparadas com quadros de medidas em função da faixa etária. Essa classificação determinava em qual grupo os alunos iriam se inserir, inclusive, de quais atividades poderiam participar. A marca de uma Educação Física positivista se fazia presente: mecanização e padronização dos corpos, dos movimentos e das manifestações corporais consideradas válidas.

Ao refletirmos sobre as aulas de Educação Física nos aproximamos de Escudero (2011) e seu questionamento acerca de práticas conservadoras da área: testes de resistência, de força, de flexibilidade, exercícios abdominais, avaliação física, exame médico etc. Quais as razões que levaram os estudiosos da Educação Física escolar a adotarem esses mesmos instrumentos para a avaliação do componente?

Santos (2005), em sua dissertação de Mestrado indica que a maioria dos professores organiza suas avaliações a partir da perspectiva da aptidão física, na qual os critérios de assiduidade e participação se mostram determinantes para a atribuição de notas aos alunos e, quando combinados com os testes físicos, fornecem dados considerados válidos. Segundo Diniz e Amaral (2009), a Educação Física, tradicionalmente, utiliza como critérios avaliativos a presença dos alunos nas aulas, a autoavaliação e a performance alcançada ao longo das atividades, enfatizando as diferenças entre os alunos e contribuindo para a desvalorização do componente curricular no cotidiano escolar. Ainda, essas avaliações se dão, normalmente, por meio de observações pouco sistematizadas ou estruturadas.

A Educação Física escolar tem o papel de tratar, pedagogicamente, as práticas e os conhecimentos advindos da cultura corporal. Isto posto, os critérios e os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores devem se alinhar a

essa perspectiva de currículo, rompendo com o paradigma tradicional e positivista de avaliação – que prioriza aspectos como objetivos, estratégias e dados corporais quantificáveis em detrimento da discussão e problematização de temas e conteúdos – que não se preocupa com as composições sociais e educacionais (LEAL et al., 2012; ROCHA et al., 2015). O currículo cultural da Educação Física não coaduna com práticas que visem à padronização dos movimentos, a níveis elevados de performance, não classifica como melhor ou pior quaisquer manifestações corporais e as práticas avaliativas se constituem como um processo reflexivo, contínuo e dialógico, voltadas à transformação social.

Consoante Santos (2005) as práticas avaliativas pressupõem trocas constantes entre os diferentes atores do cenário escolar e, por conseguinte, devem ser essencialmente diagnósticas e formativas. Monteiro (2018) relata que esse é o entendimento presente nos documentos curriculares da cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), que também orientam os professores a registrarem os diferentes momentos da aula – por meio de fotos, vídeos e registros escritos – aspirando análises mais adequadas do processo pedagógico. No entanto, o conhecimento superficial da matriz curricular dos documentos da cidade de São Paulo e, do próprio currículo cultural – ancorado nos Estudos Culturais – da Educação Física, revela que os instrumentos e critérios avaliativos característicos desta perspectiva são pouco compreendidos e, conseqüentemente, pouco utilizados pelos professores da área (MONTEIRO, 2018). Segundo a autora

Em uma Educação Física, culturalmente orientada, que preza pela aprendizagem significativa, as avaliações são mais do que instrumentos para mensurar e classificar os educandos. Elas permitem aos educadores refletir sobre suas práticas e corrigir o percurso pedagógico selecionado, buscando integrar às aulas atividades que vençam o desinteresse dos educandos [...]. Portanto, os instrumentos de avaliação não podem se limitar a formas padronizadas ou momentos específicos da aula. Eles devem acontecer durante todo o itinerário pedagógico [...]. (p. 246)

Na perspectiva cultural da Educação Física, alinhada com os pressupostos dos currículos críticos, a avaliação deve ser elaborada de forma mais dialógica, humanizadora e crítica, possibilitando aos sujeitos do processo (professores e alunos), a construção coletiva dos instrumentos e critérios avaliativos. O referencial teórico que sustenta o currículo da PMSP não utiliza conceitos técnicos em sua organização. Ao contrário, rechaça termos como sequências pedagógicas, eficiência, níveis de aprendizagem etc. e apresenta aos educadores os conceitos de daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos, justiça curricular, descolonização do currículo, mapeamento, pedagogia do dissenso, entre outros (McLAREN, 2000; NEIRA; NUNES, 2009). São documentos que vão ao encontro do posicionamento pedagógico e político de Paulo Freire (2016).

Estes documentos curriculares (SÃO PAULO, 2007) se apresentam como uma

alternativa factível às práticas hegemônicas, mas enfrentam certa resistência dos professores, principalmente, no que diz respeito à proposição de novas formas de avaliar, de instrumentos e critérios diferenciados e que se adequem aos diversos cotidianos escolares. Nesse sentido, estabelecer novos paradigmas para avaliação da aprendizagem nas aulas de Educação Física tem se apresentado como um desafio aos professores que atuam na Educação Básica (MONTEIRO, 2018).

Para Paulo Freire (1989), o ato de avaliar é fundamental para uma prática pedagógica eficiente, exige clareza do educador na condução dessa ação e tem como elemento norteador a formação humana. Segundo Saul (2015), apenas nessas condições as práticas avaliativas ultrapassam o papel simplista e pernicioso de mensurar alunos, educadores e escolas.

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (FREIRE, 1989, p. 83)

Paulo Freire trabalhou ao longo de sua trajetória por uma educação libertadora e emancipatória, e, para isso estruturou sua prática pedagógica a partir de alguns elementos essenciais, entre os quais destacamos: amorosidade, reflexão, conscientização, organização, diretividade e rigorosidade (FREIRE, 1979; 2010). A práxis freiriana é sempre político-pedagógica, busca a transformação do mundo por meio da ação e reflexão humanas e apresenta a dialogicidade como alicerce de suas ações. Para o autor, o ponto de partida de qualquer prática pedagógica deve ser sempre uma situação concreta, uma experiência vivida, que se tornará o ponto de referência para reflexões sobre as diferentes relações humanas. É na práxis pedagógica que se tecem os diálogos entre teoria e prática.

Em um planejamento que prima pela práxis pedagógica, o papel do professor de Educação Física é fundamental, pois se constitui além de um treinador ou do observador das práticas corporais. Ao assumir a dialogicidade como fio condutor de sua ação docente, o educador assume o papel de mediador do conhecimento a ser construído, compartilhado, desde a seleção dos temas e conteúdos até a definição de estratégias mais adequadas para a aprendizagem, para a compreensão do conhecimento (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012) e dos instrumentos de avaliação. Na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2015), o autor apresenta o diálogo como uma prática possível entre os diferentes, opressores e oprimidos, a partir de uma perspectiva democrática para transformação de consciências e do mundo. O professor mediador, ao fazer a opção por uma prática reflexiva, consolida seu trabalho docente e contribui para o reconhecimento da Educação Física no cotidiano escolar como um componente fundamental para a formação de mulheres e homens críticos e emancipados.

## CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS

Ao optar por fundamentar sua ação docente em torno desses elementos freirianos, o professor de Educação Física atribui um novo significado, um novo sentido às relações que se estabelecem na escola e em sua sala de aula: a quadra. As práticas ultrapassam o simples ato de repetir os movimentos e, como consequência, os critérios e instrumentos avaliativos têm como foco a qualidade de ensino e o processo de aprendizagem. Nesse contexto, as avaliações diagnósticas e formativas – independentemente dos instrumentos utilizados - se mostram mais adequadas e alinhadas, não só ao pensamento de Paulo Freire, mas também aos pressupostos dos Estudos Culturais e do currículo cultural da Educação Física. Para Cupolillo (2007, p. 58), essas modalidades de avaliação podem se consolidar como movimentos de resistência “[...] às tendências hegemônicas que insistem em colocar a avaliação como aspecto central do processo ensino-aprendizagem”.

No currículo cultural, a avaliação surge como um processo de negociação coletiva, que tem como objetivo a transformação nas diferentes instâncias sociais e das próprias relações (NEIRA, 2011), o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e das diferenças que marcam o cotidiano escolar. Para isso, o primeiro momento de avaliação é o mapeamento que, em consonância com Paulo Freire (1967), representa a importância de planejar as aulas a partir da realidade dos alunos, em um movimento essencialmente dialógico e que deve se fazer presente em todos os momentos do ato pedagógico (MONTEIRO, 2018).

A avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática. [...] E avaliar essa prática não como quem fica de fora dela para descobrir o que há de ruim nela, mas como quem está dentro dela à procura de melhorar-se pela melhora dela. (FREIRE, 1982, p. 94)

## REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr., 2013.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. 1 reimp. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 02, n. 01, p. 51-64, jan./jun., 2007.
- DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma

Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, jan./mar., 2009.

ESCLUDERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica**. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Katia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. O sonho impossível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena de Souza; FREIRE, Paulo. **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro; Edições Graal, 1982, p. 89-101.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEAL, Cristianni Antunes et al. Reflexões sobre currículo na escola: proposta para formação/reformulação da identidade profissional do professor. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2012, Campinas. **Didáticas e Prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade**. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELO, Luciene Farias de. **Tecendo tramas sobre avaliação da aprendizagem em aulas de Educação Física**. 2011. 337f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2011.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Práticas pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire**. 2018. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 331f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Org.). **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, Mayara Alves Brito da et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 01, p. 178-194, jan./abr., 2015.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na Educação Física escolar: do mergulho à intervenção**. 2005. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física**. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, número especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação da Aprendizagem e Atuação Docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 29, p. 149-168, jan./jun., 2004.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em Educação Física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 02, p. 201-217, maio/ago., 2004.

## AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE OFERTA DE VAGAS EM CRECHES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

**Andreia Gasparino Fernandes**

Secretaria Municipal de Educação de São José do  
Rio Preto – São Paulo  
São José do Rio Preto – São Paulo

**RESUMO:** A garantia de vagas em creches nas redes públicas municipais de ensino é direito de toda criança e crescente necessidade social, uma vez que os cuidados e a educação da criança deixaram de ser vistos como filantropia à mãe trabalhadora e passaram a ser considerados direitos das próprias crianças. No entanto, a efetivação deste direito tem se constituído um desafio para os municípios, haja vista a recorrente observação e divulgação de listas de espera por vagas para as creches. Portanto, o objetivo deste artigo é o de apresentar a política educacional do município de São José do Rio Preto - SP para as creches de sua rede pública municipal no período de 2010 a 2015 com destaque para sua demanda e para as ações desenvolvidas com a finalidade de zerar as listas de espera. Inicialmente apresenta-se a legislação que trata do direito à educação infantil. Em seguida apresenta-se a organização da rede municipal de ensino do município para o atendimento à educação infantil para o segmento creche e por fim as ações desenvolvidas para ampliação da oferta de vagas neste segmento. Os resultados

obtidos apontam que apesar do planejamento algumas variáveis como a mobilidade urbana entre os municípios e as diferentes taxas de crescimento por região no interior do município interferem de modo decisivo no cumprimento desta determinação legal o que implica na necessidade de uma atuação conjunta entre os diferentes departamentos da administração pública municipal.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação infantil, gestão pública, vagas em creches.

### EVALUATION OF THE POLICY OF THE OFFER OF VACANCIES IN CRETE IN THE MUNICIPAL PUBLIC NETWORK OF TEACHING OF SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

**ABSTRACT:** The guarantee of vacancies in day-care centers in the municipal public education networks is the right of every child and growing social need, since the care and education of the child is no longer seen as philanthropy to the working mother and are considered to be children's own rights. However, the implementation of this right has been a challenge for municipalities, given the recurrent observation and dissemination of waiting lists for places for day care centers. Therefore, the objective of this article is to present the educational policy of the municipality of São José do Rio Preto - SP for daycare centers in its municipal public network in the period from 2010 to 2015, highlighting its

demand and actions developed for the purpose resetting the waiting lists. Initially the legislation that deals with the right to early childhood education is presented. Next, the organization of the municipal education network of the municipality is presented for the attendance of children's education for the nursery segment and finally the actions developed to expand the offer of places in this segment. The results show that despite the planning some variables such as the urban mobility between the municipalities and the different growth rates by region within the municipality interfere in a decisive way in the fulfillment of this legal determination which implies in the necessity of a joint action among the different departments of municipal public administration.

**KEYWORDS:** child education, public management, day careers.

## 1 | INTRODUÇÃO

As discussões e debates sobre todas as políticas educacionais em curso no Brasil são necessárias por diversas justificativas entre elas a de contribuírem para o cumprimento das dez (10) diretrizes do atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), todavia este artigo destaca uma dessas políticas, em especial, uma presente em todos os municípios brasileiros, qual seja: a de oferecer vagas em creches da rede pública municipal de ensino suficientes para todas as crianças que se enquadram nesta etapa de escolarização.

O cumprimento com sucesso das metas estabelecidas por esta política tem se mostrado um desafio para todas as redes de ensino, haja vista a recorrente divulgação nos meios de comunicação das “listas de espera” para a obtenção de uma vaga nas creches das redes públicas de muitos municípios, independente de suas peculiaridades. Neste sentido e com base em dados de recente pesquisa (FERNANDES, 2017) é apresentado o itinerário percorrido pelo município de São José do Rio Preto no período de 2010 a 2015 que buscou atender 100% da demanda manifesta para as creches em escolas da rede pública municipal de ensino e revelou assim seus avanços e seus retrocessos, mas, sobretudo evidenciando a necessidade de uma articulação eficiente entre os diversos segmentos da administração pública.

O texto está organizado de modo a apresentar o amparo legal para a oferta de vagas em creches; a situar o município de São José do Rio Preto quanto à demanda manifesta desse público; as ações desenvolvidas e alguns dos resultados obtidos.

## 2 | O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS NAS CRECHES: AMPARO LEGAL E IMPORTÂNCIA

No Brasil, em especial nas últimas décadas, a atenção às crianças de zero (0) a seis (6) anos tem passado por grandes transformações, entretanto no que se refere às políticas de atenção à infância o Artigo 208 da Emenda Constitucional nº

53, de 2006 (BRASIL, 2006) estabelece que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

Esta conquista é ratificada também na Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990), que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em especial em seu Artigo 54 ao estabelecer que “É dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Em 1996 foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) que destaca em seu artigo 21 que a Educação Infantil passa a ser considerada integrante da Educação Básica: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e prevê uma seção que trata especificamente da Educação Infantil, estabelecendo a sua finalidade, o seu oferecimento e a sua avaliação. No que se refere ao oferecimento o Artigo 30 estabelece que a educação infantil será oferecida em: “I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e II- pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A mesma lei, em seu artigo 9º, estabelece a responsabilidade da União pela elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios com o prazo de um (1) ano após a aprovação da LDB para que a União encaminhasse ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com as diretrizes e metas para os próximos dez (10) anos, de acordo com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Para a Educação Infantil, o PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) propôs vinte e seis (26) metas, das quais destacamos a que se refere ao acesso:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

Com a substituição do PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) pelo PNE 2014-2024 (BRASIL, 2015a) foram propostas vinte (20) metas, das quais destacamos novamente a que se refere ao acesso à Educação Infantil:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro (4) a cinco (5) anos de idade e ampliar a oferta da educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50 % (cinquenta por cento) das crianças de até três (3) anos até o final da vigência deste PNE.

A dimensão do desafio da política pública para o atendimento na faixa etária de

creches pode ser ilustrada pela manutenção da mesma meta do PNE (2001-2011) com o atendimento de 50 % das crianças entre zero (0) a três (3) anos no PNE (2014-2024), ou seja, uma meta que já estava posta há doze (12) anos e não foi cumprida.

Esses direitos e deveres regulamentados por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) trouxeram várias inovações em relação à Educação Básica, integrando as creches nos Sistemas de Ensino. Esse processo expressa tanto a adequação dos Sistemas de Ensino às novas regras, leis e normativas federais, como também revela a multiplicidade de estratégias colocadas em ação pelos diversos agentes dos diversos sistemas municipais para levar a efeito, a tarefa que lhes cabe, qual seja, a garantia do direito à educação das crianças pequenas.

Sendo assim, a regulação da Educação Infantil não é apenas objeto do conjunto de regulamentações e orientações advindas do poder central, mas é também resultante dos contextos locais, cujas determinações históricas, sociais, políticas e econômicas modulam ações e iniciativas políticas, configurando arranjos institucionais variados e desafiadores para os municípios, com repercussões em aspectos como cobertura de atendimento, formação docente, organização do trabalho do professor, recursos financeiros, propostas curriculares, focalização de populações a serem atendidas, para citar alguns.

Se por um lado todas as crianças têm o direito de estarem na creche, por outro lado, estas têm igualmente o direito a um atendimento de qualidade que respeite suas necessidades. Isto posto, apresentamos o itinerário percorrido pelo município de São José do Rio Preto na busca por oferecer atendimento nas creches de sua rede pública municipal de ensino a toda demanda manifesta na expectativa de eliminar as recorrentes listas de espera por vagas.

### **3 | O MUNICÍPIO, A DEMANDA E O ATENDIMENTO REALIZADO**

O município de São José do Rio Preto está localizado na região noroeste do estado de São Paulo, pertence à mesorregião e microrregião de mesmo nome, tem segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2015) população de quatrocentos e quarenta e dois mil, quinhentos e quarenta e oito (442.548) habitantes, o que o classifica como o décimo segundo município mais populoso de São Paulo e o quinquagésimo segundo do país. É um dos principais polos industriais, culturais e de serviços do interior de São Paulo e assim como muitos outros municípios, vem enfrentando problemas com a oferta de vagas na faixa etária de zero (0) a três (3) anos, visto que a cidade cresceu muito nos últimos anos, tanto em número de habitantes quanto no setor econômico.

O fenômeno que explica o crescimento deste município é o mesmo que provocou o desenvolvimento de outros municípios do interior paulista em anos anteriores, isto é, atraídas por menores custos de operação, boa infraestrutura logística, oferta de mão

de obra qualificada e proximidade com importantes centros de ensino e pesquisa, muitas empresas têm se transferido para o interior.

Em face desta situação econômica e a maior inserção da mulher no mercado de trabalho, as creches apresentam-se como uma necessidade às famílias, o que gera um aumento anual na demanda de vagas e, por mais que o município busque estratégias para zerar o déficit, como ampliação do número de salas nas unidades escolares e a construção de novas escolas ainda não atingiu tal objetivo.

A Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto atendeu em 2015 um total de trinta e seis mil, duzentos e quinze (36.215) alunos. Destes, nove mil, trezentos e noventa e seis (9.396) estão inscritos em creches, sete mil, novecentos e quarenta e seis (7.946) estão inscritos em pré-escola e dezoito mil oitocentos e setenta e três (18.873) estão inscritos no ensino fundamental e médio na modalidade de EJA (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015).

O atendimento educacional público de crianças até cinco (5) anos de idade acontece tanto pela rede pública municipal de ensino como por entidades privadas sem fins lucrativos que fazem parte do Terceiro Setor e são conveniadas com a prefeitura. De acordo com a Secretaria de Educação, no final do ano de 2015, de um total de sessenta e nove (69) escolas de Educação Infantil que atendem a faixa etária de zero a cinco anos, vinte e cinco (25) unidades escolares eram conveniadas com o poder público e atendiam o segmento de creche (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação do município de São José do Rio Preto na etapa da Educação Infantil atendeu em 2015 a faixa etária de zero (0) a dois (2) anos quase na sua totalidade em período integral e na faixa etária de três (3) a cinco (5) anos em período parcial, além do atendimento no período integral, garantindo a continuidade de atendimento às crianças que, por incentivo da Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a), que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foram transferidas das escolas de Educação Infantil conveniadas para as escolas de Educação Infantil da rede pública municipal e atendidas da seguinte forma: Berçário I atende crianças de quatro (4) meses a um (1) ano; Berçário II atende crianças de um (1) ano a dois (2) anos; Maternal I atende crianças de dois (2) anos a três (3) anos; Maternal II atende crianças de três (3) anos a quatro (4) anos; Jardim I atende crianças de quatro (4) anos a cinco (5) anos e Jardim II atende crianças de cinco (5) anos a seis (6) anos.

O atendimento na faixa etária de creches (0 a 3 anos) em escolas municipais se divide em três (3) diferentes formas de agrupamentos de faixas etárias de atendimento, todas denominadas “Escola Municipal de Educação Infantil” sendo assim distinguidas: 1) em unidades escolares que atendem somente a faixa etária de creches, ou seja, atendendo Berçário I, Berçário II, Maternal I e Maternal II; 2) em unidades escolares que atendem de três (3) a cinco (5) anos, faixa etária do Maternal I até a Pré-Escola, ou seja, Maternal I, Maternal II, Jardim I e Jardim II e 3) em unidades escolares que

atendem de zero (0) a cinco (5) anos, faixa etária do Berçário I até a Pré-Escola, ou seja, Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Jardim I e Jardim II.

Esta divisão se dá de acordo com a estrutura física para atendimento de cada unidade escolar, assim como pela demanda local e divisão/organização de atendimento entre as escolas que compõem cada setor. Em dezembro de 2015 o número de atendimentos foi de aproximadamente nove mil, trezentos e noventa e seis (9.396) crianças pela rede pública municipal e conveniada, no segmento creche, conforme exposto na Tabela 1.

<b>Fase</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>
<b>Berçário I</b>	955	1.007	1.169	1.289	1.291	1.305
<b>Berçário II</b>	1.706	1.934	2.137	2.192	2.135	2.137
<b>Maternal I</b>	2.220	2.342	2.776	2.745	2.732	2.669
<b>Maternal II</b>	2.992	2.870	3.090	3.389	3.225	3.285
<b>Total</b>	<b>7.873</b>	<b>8.153</b>	<b>9.172</b>	<b>9.615</b>	<b>9.383</b>	<b>9.396</b>

Tabela 1: Alunos atendidos no segmento creche

Fonte: Elaborado com base em São José do Rio Preto (2015).

No que se refere a oferta de vagas para as creches observou-se um aumento de um mil quinhentas e vinte e três (1.523) vagas, ou seja, 19,34%, no período de 2010 a 2015, contudo ao analisarmos este aumento por fases verifica-se que houve ampliação no atendimento oferecido em todas as fases e apesar das oscilações observadas ano a ano com a ampliação e redução na oferta de vagas para cada segmento é importante destacarmos que o número de vagas oferecidas em 2015 é maior se comparado ao de 2010, todavia esta ampliação no número de vagas ofertadas é resultado de um conjunto de ações que envolvem outras Secretarias ou Departamentos da administração pública municipal.

#### **4 | AÇÕES DESENVOLVIDAS PARA A AMPLIAÇÃO DE VAGAS NAS CRECHES**

A ampliação do número de vagas é o resultado de um conjunto de ações com vistas à expansão e universalização do atendimento na faixa etária de creches na rede municipal de ensino de São José do Rio Preto. Esta ampliação ocorreu gradativamente com a reorganização da rede municipal a partir de 2010 considerando, em especial, questões de financiamento da educação e melhor aproveitamento dos prédios e equipamentos das escolas municipais, entre as quais se destacam:

No ano de 2010 por força da lei do FUNDEB houve uma reorganização do atendimento da Educação Infantil nesta rede. Com início desta ação no ano de 2009, em continuidade até o ano de 2014, gradativamente as Escolas de Educação Infantil Conveniadas passaram a atender somente a demanda de creche (0 a 3 anos),

passando a Pré-Escola (4 e 5 anos) para as Escolas Municipais, o que resultou em abertura de vagas nas creches conveniadas para faixa etária de zero (0) a três (3) anos.

Esta ação resultou na ampliação de um total de 552 vagas e possibilitou a ampliação no número de atendimento à demanda de zero (0) a três (3) anos nas creches conveniadas possibilitando também que as matrículas das crianças de quatro (4) e cinco (5) anos que antes estavam nas instituições conveniadas pudessem ser registradas no Censo Escolar, fazendo com que o município fosse beneficiado pela ampliação de recursos destinados pelos programas federais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2007b), bem como pelo acréscimo na receita proveniente do FUNDEB, neste ano, assim como nos anos de 2011, 2012 e 2013, chegando a extinguir o atendimento às crianças de quatro (4) e cinco (5) anos em unidades escolares conveniadas.

No ano de 2011 foi desenvolvida a continuidade da reorganização do atendimento da Educação Infantil conforme descrito na ação do ano de 2010 e resultou na ampliação de um total de 280 vagas, sendo 52 para a fase Berçário I, 228 vagas no Berçário II, 122 vagas no Maternal I, com uma redução de 122 vagas no número de atendimento do Maternal II.

No ano de 2012 foram desenvolvidas as seguintes ações: 1) continuidade da reorganização do atendimento da Educação Infantil conforme descrito na ação do ano de 2010; 2) construção de sete (7) novas escolas; 3) construção de vinte e seis (26) salas novas salas de aula, ampliando-se as unidades já existentes e 4) foram alugados dois (2) prédios para adequação e atendimento na faixa etária de creche. Este conjunto de ações resultou na ampliação de 1.019 vagas, sendo que para a faixa etária de Berçário I foram ampliadas 162 vagas, no Berçário II 203 vagas, no Maternal I 434 e no Maternal II 220 vagas.

Como é possível observar, este foi um ano em que se conseguiu a maior ampliação no número de vagas, ficando bastante evidente o investimento na construção e ampliação de novas escolas, assim como na criação de mais duas escolas por meio de aluguel de prédios, uma vez que é mais rápido e de menor gasto imediato, adequar um prédio para funcionamento como escola.

No ano de 2013 foram desenvolvidas as seguintes ações: 1) continuidade da reorganização do atendimento da Educação Infantil conforme descrito na ação do ano de 2010 e 2) aluguel e adequação de mais um prédio para ampliar o atendimento em região que está em pleno crescimento urbano. Este conjunto de ações resultou na ampliação de 433 vagas sendo que no Berçário I foram ampliadas 120 vagas, no Berçário II 55, no Maternal I houve redução no número de vagas, diminuindo-se 31 vagas e no Maternal II foram ampliadas 299 vagas.

No ano de 2014 não houve ações específicas, aliás, neste ano, houve maior redução no número de atendimentos, totalizando 232 vagas a menos se comparado ao ano de 2013.

No ano de 2015 houve uma pequena ampliação no número de vagas totalizando 13, sendo na faixa etária de Berçário I 14 vagas ampliadas, no Berçário II 2 vagas. Já nas demais faixas etárias houve redução no número de atendimento, no Maternal I foram - 63 vagas e no Maternal II foram - 60 vagas. Neste ano foram alugados mais dois (2) prédios, porém trata-se de prédios onde já funcionavam creches conveniadas que foram municipalizadas, portanto, esta ação não gerou ampliação do número de vagas.

Apesar de todas as ações descritas o município encerrou o ano de 2015 com um déficit de vagas em creches de aproximadamente 22,5 %, representando cerca de duas mil, setecentos e dezesseis (2.716) crianças inscritas na lista de espera (SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, 2015), entretanto ao considerarmos a ampliação e possível universalização da oferta de vagas nas creches da rede pública municipal como o cumprimento de um direito às crianças se faz necessário o detalhamento destas informações bem como o cotejamento das mesmas.

A Tabela 2 apresenta estas ações tendo por base que no campo “situação” o agrupamento “demanda” corresponde ao número de solicitações por vaga; o agrupamento “atendidas” corresponde ao número de solicitações contempladas com matrículas; “lista de espera” corresponde ao número de solicitações não contempladas com matrículas e “não atendidas” corresponde ao percentual que a lista de espera representa no total da demanda.

<b>Ano</b>	<b>Situação</b>	<b>Berçário I</b>	<b>Berçário II</b>	<b>Maternal I</b>	<b>Maternal II</b>	<b>Total</b>
<b>2010</b>	<b>Demanda</b>	2.154	2.170	2.241	3.015	9.580
	<b>Atendidas</b>	955	1.706	2.220	2.992	7.873
	<b>Lista de espera</b>	1.199	464	21	23	1.707
	<b>Não atendidas</b>	55,66%	21,38%	0,94%	0,76%	17,82%
<b>2011</b>	<b>Demanda</b>	1.491	2.318	2.707	2.888	9.404
	<b>Atendidas</b>	1.007	1.934	2.342	2.870	8.153
	<b>Lista de espera</b>	484	384	365	18	1.251
	<b>Não atendidas</b>	32,46%	16,57%	13,48%	0,62%	13,30%
<b>2012</b>	<b>Demanda</b>	2.384	2.908	3.299	3.291	11.882
	<b>Atendidas</b>	1.169	2.137	2.776	3.090	9.172
	<b>Lista de espera</b>	1.215	771	523	201	2.710
	<b>Não atendidas</b>	50,96%	26,51%	15,85%	6,11%	22,81%
<b>2013</b>	<b>Demanda</b>	2.441	2.965	3.258	3.632	12.296
	<b>Atendidas</b>	1.289	2.192	2.745	3.389	9.615
	<b>Lista de espera</b>	1.152	773	513	243	2.681
	<b>Não atendidas</b>	47,19%	26,07%	15,75%	6,69%	21,80%
<b>2014</b>	<b>Demanda</b>	2.619	2.841	3.274	3.420	12.154
	<b>Atendidas</b>	1.291	2.135	2.732	3.225	9.383
	<b>Lista de espera</b>	1.328	706	542	195	2.771
	<b>Não atendidas</b>	50,71%	24,85%	16,55%	5,70%	22,80%
<b>2015</b>	<b>Demanda</b>	2.578	2.922	3.144	3.468	12.112
	<b>Atendidas</b>	1.305	2.137	2.669	3.285	9.396
	<b>Lista de espera</b>	1.273	785	475	183	2.716
	<b>Não atendidas</b>	49,38%	26,87%	15,11%	5,28%	22,42%

Tabela 2: Distribuição por fase da demanda do segmento creche

Fonte: Elaborado pela autora com base em São José do Rio Preto (2015).

Os números apresentados apontam para uma dificuldade maior por parte dos responsáveis municipais pela oferta e vagas nas creches da rede pública municipal para zerar ou ao menos reduzir as listas de espera nas fases iniciais do atendimento, o que sugere a necessidade de um planejamento que contemple um conjunto mais amplo de informações sobre o público que fará o ingresso nas escolas.

Observamos ainda que nos anos de 2014 e 2015 não foram realizadas ações para ampliação da oferta de vagas. O que os documentos analisados demonstram é que atrelado a todas essas ações de construções, ampliações, aluguel de imóveis, aquisição de materiais e equipamentos para cada espaço criado, objetivando a ampliação do atendimento a demanda de creche, que envolvem especialmente questões orçamentárias do município, há ainda o aspecto humano, ou seja, a necessidade de criação de novos cargos para todo quadro do magistério (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores) que são providos exclusivamente por concurso público, com exceção dos professores, que nesta rede também existe a figura do professor contratado temporariamente, através de processo seletivo realizado pela Prefeitura, com período de no máximo dois (2) anos de contratação como CLT. As demais funções, como: auxiliares de berçário, auxiliares administrativos, cozinheiras, auxiliares de limpeza e guardas, há possibilidade de terceirização através de contratos com empresas que prestam este tipo de serviço. Portanto são inúmeras as variáveis que envolvem a questão da ampliação na oferta de vagas, e assim como os desafios na expansão estão presentes, há que se considerar o desafio da qualidade, lembrando que a questão da dualidade quantidade/qualidade sempre existiu e continua atual na Educação brasileira.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Frequentar a escola é um direito de toda criança desde o seu nascimento e legalmente assegurado, contudo, historicamente, as concepções de infância, direitos das crianças e Educação Infantil foram modificando-se em decorrência das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade, ocasionando a implantação de determinadas políticas públicas para a infância vinculadas às diferentes esferas de atuação governamental como a assistência social, a saúde e a educação.

O desafio da universalização da oferta de vagas em creches aponta para a necessidade de maior articulação interfederativos e especialmente intersecretarias, ou seja, entre as demais secretarias e departamentos do próprio município, que também prestam assistência às crianças, especialmente a Secretaria da Saúde e a Secretaria de Assistência Social. O financiamento da Educação Infantil é fundamental e precisa ser discutido. Para o município de São José do Rio Preto, a construção de novas escolas, assim como a disponibilização de recursos financeiros, humanos

e materiais para manutenção destas novas escolas tem sido um grande desafio, portanto, é possível que outros de menor porte e mais frágeis financeiramente enfrentem a mesma ou até maiores dificuldades.

O município de São José do Rio Preto tem buscado soluções para o cumprimento deste direito, porém diversos obstáculos têm sido encontrados e enfrentados, contudo e apesar de todos os esforços seus resultados ainda não se têm mostrado positivos, uma vez que a lista de espera de crianças concorrendo a uma vaga em creches tem aumentado a cada ano. Porém o fato deste município ainda não ter atingido o atendimento a 100% da demanda manifesta não é sinal de fracasso ou descaso do poder público, ao contrário demonstra uma situação em que está se realizando um trabalho de acompanhamento, coleta e análise de dados que aponta para encaminhamentos políticos administrativos pautados em evidências.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8069/90**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm)> Acesso em: 28 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 28 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE - e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> > Acesso em: 10 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 2 212 da Constituição Federal e ao art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília D.F., 2007a.

\_\_\_\_\_. **Resolução/CD/FNDE nº 06, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira e suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA. MEC/FNDE, 2007b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_n6\\_240407\\_proinfancia\\_medida18.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_n6_240407_proinfancia_medida18.pdf)>Acesso em: 22 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>Acesso em: 10 jul. 2015

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 28 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE**. 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=354980&search=Ilinfogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>> Acesso em: 2 jun. 2018.

FERNANDES, Andreia Gasparino. **Organização e Planejamento da Rede Pública Municipal de Ensino na Oferta de Vagas para Creches**. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – SP. Araraquara, 2017.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Secretaria Municipal de Educação – SME**. Referente à Demanda Escolar. 2015. Disponível em: <<http://www.demandanet.com/portal/>> Acesso em: 20 jun. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 11 set. 2018.

## AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: A SIGNIFICATIVA ASCENSÃO DO IDEB NAS ESCOLAS DO ESTADO DE GOIÁS DO ANO DE 2009 A 2014

**Alderita Almeida de Castro**  
**Sueli Aparecida de Souza**

**RESUMO:** O estudo reflete sobre a implementação da avaliação das aprendizagens enquanto impulsionadora do processo do conhecimento na educação básica do Estado de Goiás, entre os anos de 2009 e 2014. O objeto é a organização das diretrizes operacionais de ensino e as mudanças implantadas na gestão do sistema educativo goiano que o fizeram ascender significativamente nos resultados do Índice de Desenvolvimento da educação Básica – IDEB durante o período observado. O suporte teórico e documentos utilizados são: AGUIAR, Márcia Ângela da S., BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A. e de documentos como as Diretrizes Curriculares Operacionais de Ensino do Estado de Goiás (2009/2010); relatórios do MEC- Ministério da Educação e Cultura- 2000/2105; PNE- Plano Nacional de Educação- (2001-2010 e 2011- 2020); relatórios do INEP – Instituto Nacional de Estudos e de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- (2014), LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e outros. O artigo se estrutura em dois momentos, nos quais se discute a atual configuração da educação básica do Estado de Goiás e seus instrumentos de avaliação,

através dos quais tem-se alcançado bons resultados no IDEB nos últimos anos. Faz-se a reflexão dos possíveis entraves e das formas de organização das Diretrizes Operacionais de Ensino, do Plano Estadual de Educação e do Programa Pacto pela Educação como políticas públicas que nortearam o crescimento do IDEB na educação básica do Estado de Goiás e apresenta como os resultados das avaliações externas têm sido utilizados para implementar formas de melhorar a aprendizagem dos educandos, garantindo assim que a escola seja um espaço de ensino onde uma aprendizagem significativa efetivamente ocorra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado de Goiás, Avaliação das Aprendizagens, Educação Básica, IDEB

### 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo discute a avaliação da aprendizagem enquanto impulsionadora do processo de construção do conhecimento. A justificativa desse estudo é compreender como que, mesmo com todas as dificuldades, o Estado de Goiás conseguiu ascender de 16º (décimo sexto) para o 1º (primeiro) lugar nos resultados do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- no período de 2009 a 2014 e analisa se, a partir da promoção, elaboração

e implementação de um sistema de avaliação das aprendizagens eficaz, com especificidades para a proposta para o exercício metacognitivo do aluno da educação básica, possibilita ao mesmo e ao professor o acompanhamento, retroalimentação e a avaliação da aprendizagem e apresenta como objeto de estudo, os últimos resultados alcançados nesse índice na educação básica do Estado em questão. Assim, a questão central é: É possível alcançar o índice expressivo nos resultados do IDEB, conquistado pelo estado de Goiás, em um curto espaço de tempo, utilizando em sala de aula, a avaliação das aprendizagens como prática pedagógica, de forma a contribuir para uma aprendizagem significativa?

O artigo é resultado de pesquisa bibliográfica e documental, realizado à luz de referencial teórico como: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A.; e demais documentos que versam sobre o tema e que são importantes referências que subsidiaram sobre a temática estudada. O método de abordagem é um estudo qualitativo, que apresenta a forma como a Secretaria de Educação do Estado de Goiás organizou suas diretrizes operacionais de ensino implantando mudanças na gestão do sistema educativo, alcançando assim uma significativa ascensão no índice de crescimento da educação básica do estado no período de 2009 a 2014, medido a partir de resultados do IDEB.

O presente estudo se organiza em dois momentos. O primeiro momento faz a descrição sintetizada das diretrizes operacionais de ensino que norteiam a educação do Estado de Goiás e uma breve explanação sobre Avaliações Educacionais com ênfase no IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. No segundo e último momento, faz-se a reflexão das formas de organização das Diretrizes Operacionais de Ensino, do Plano Estadual de Educação e do Programa Pacto pela Educação, que nortearam o crescimento do IDEB na educação básica do Estado de Goiás, além de apresentar a configuração frente aos resultados das avaliações externas que vêm servindo de termômetro da educação goiana.

## **2 | DIRETRIZES OPERACIONAIS DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei 9.394, a nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira (LDB). Com o estabelecimento do PNE – Plano Nacional de Educação, em 2001, a Educação em geral passou por uma reformulação e o Ministério da Educação vem desenvolvendo políticas públicas em educação visando aumentar a oferta.

O PNE ancora-se na legislação brasileira e nos movimentos da sociedade civil. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei n. 9.394/96), determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (AGUIAR, 2010, p.709).

Nesse processo de desenvolvimento educacional, apresenta-se uma outra preocupação relacionada à qualidade de ensino. Com o aumento de instituições e cursos, a educação está se transformando numa questão econômica, onde a qualidade de ensino deixa de ser prioridade. O que se vê, portanto, apesar de tantas tentativas para se investir na modernidade e eficiência do nosso sistema educacional, é um caminho com muitos obstáculos e também com muitas mudanças em pequenos espaços de tempo. E o Estado de Goiás está inserido nesse contexto, não diferindo dos outros Estados quanto às estruturas. No entanto, quanto à gestão do ensino, vislumbra-se uma leve diferença, visto que entre os anos de 2009 e 2014, o Estado passou da 16<sup>a</sup> (décima sexta) posição no ranking nacional do IDEB, para a 1<sup>a</sup> (primeira) posição.

Sabe-se que a legislação (Constituição, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Decenal de Educação, Resoluções do Conselho Nacional de Educação etc.) regula o direito à educação e o garante aos cidadãos. No entanto, há elementos que evidenciam não ser ele, ainda, plenamente exercido pela totalidade da população. Assim, é importante problematizar as políticas públicas de educação, considerando as desigualdades econômicas e sociais ainda existentes na sociedade brasileira. Percebe-se então, que as políticas públicas em educação devem ser aplicadas como meio de efetivação do direito universal à educação de qualidade e, o Estado de Goiás, identifica na legislação do país, a obrigatoriedade da criação de programas suplementares que deem suporte à permanência do aluno na educação básica, entendendo que a educação deve contar com o concurso dos poderes públicos para se efetivar com igualdade e qualidade como direito do cidadão.

Com o intuito de aprimorar a sua organização e o seu funcionamento, a Secretaria de Estado de Goiás, aprovou, no ano de 2009, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino, como um instrumento balizador da gestão do Sistema de Ensino Goiano. A existência deste documento norteador de todas as ações tem por objetivo oferecer a visualização global da estrutura funcional da gestão administrativo-pedagógica do Estado, gerando organicidade ao conjunto, que compreende o ensino regular e os programas e projetos que estão sendo desenvolvidos desde então e apresenta também, todos os itens que norteiam a, Gestão Central da Secretaria de Estado da Educação, a gestão da Descentralização da Secretaria de Estado da Educação – Subsecretarias regionais de Educação, a Gestão das Unidades Escolares e Unidades de Suporte Pedagógico que integram a rede pública estadual de ensino, a Gestão Pedagógica da Rede Pública de Ensino, a Gestão do acesso e

da permanência do estudante na rede estadual de ensino, a Gestão de Pessoal, a Gestão do Suporte Tecnológico Educacional das Unidades Escolares, a Gestão do Processo de Formação Continuada e a Gestão de Avaliação Institucional.

Com todos os direitos à educação garantidos, percebe-se que não basta o estudante estar na escola. Tão importante quanto frequentar a escola, é que o estudante conclua, no tempo adequado, e com o aprendizado esperado, cada etapa de ensino. E um dos caminhos encontrados pelos gestores da educação no Estado de Goiás para verificar se todos os estudantes estão aprendendo, é a utilização da Avaliação das Aprendizagens.

A partir da efetiva utilização dos seus resultados, tem sido possível gerar insumos que possibilitam a tomada de decisões de modo a garantir a qualidade do ensino e tornar a escola pública uma instituição que promova a equidade. O bom uso dos resultados das avaliações externas, aliados aos das avaliações internas, dão visibilidade ao aluno e permitem reconhecer as heterogeneidades no ambiente escolar. A avaliação, quando bem utilizada, ajuda a evidenciar as habilidades e as dificuldades de cada estudante e a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e eficiente, esses resultados podem ser utilizados como diagnóstico para replanejamento das ações previstas no plano da escola.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Victor Civita, em 2011, analisou alguns sistemas estaduais de avaliação e concluiu que seus resultados podem ser utilizados para: 1. Avaliar e orientar a política educacional; 2. Informar as escolas sobre o desempenho dos estudantes e definir as estratégias da formação continuada para os educadores; 3. Informar ao público; 4. Alocar recursos; 5. Elaborar políticas de incentivos salariais; 6. Subsidiar políticas de avaliação docente; 7. Certificar estudantes. (BROOKE, Nigel e CUNHA, Maria Amália de A. 2011).

Diferentes instrumentos de aferição podem ser escolhidos dependendo das dimensões e finalidades que se pretende avaliar. A avaliação educacional pode ser dividida, primeiramente em duas diferentes dimensões: a avaliação interna, que utiliza como instrumentos provas, portfólios, trabalhos, debates etc. e, a avaliação externa que é realizada pelas instâncias gestoras dos sistemas educacionais – Ministério e Secretarias de Educação.

Todo estado tem autonomia para elaborar um sistema próprio para avaliar a qualidade da educação ofertada. A partir dos resultados de desempenho aferidos, é possível prestar contas à sociedade, construir instrumentos de reconhecimento docente e políticas públicas relacionadas à meritocracia, entre outros. O Estado de Goiás vem utilizando esse conjunto de aspectos para trabalhar a melhoria da educação básica, colaborando para melhorar o aprendizado dos estudantes e contribuindo para a redução das desigualdades.

Para este Estado foi criado o SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, numa parceria da Secretaria de Estado de Educação e o Instituto Unibanco. Esse sistema de avaliação apresenta **Matrizes de Referências** para

Avaliação, produz resultados compatíveis com a **escala de proficiência** do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além de um terceiro instrumento que deve ser considerado, os **Padrões de desempenho**. Matriz de Referência pode ser entendida como uma amostra de habilidades e competências essenciais presentes nos currículos, em geral, de Língua Portuguesa e Matemática, passíveis de serem aferidos em testes padronizados. A escala de proficiência permite identificar o grau de desempenho do aluno para todas as etapas da escolarização básica e os Padrões de Desempenho apontam em que grau o estudante está em relação ao que deveria desenvolver, em termos de competências e habilidades.

As informações geradas a partir dos resultados das avaliações externas, tem permitido às equipes gestoras de todas as escolas do Estado, acompanhar a trajetória e planejar as intervenções, utilizando esses dados para subsidiar a elaboração do Plano de Ação da Escola e por meio dele elaborar o Projeto de Redesenho Curricular, os dois documentos têm como foco o aprendizado dos estudantes. O Plano de Ação de Escola é utilizado para a materialização do planejamento da escola. É por meio dele que as escolas traçam o que é preciso, de acordo com o seu diagnóstico, para alcançar os resultados esperados e também, indica ações para a gestão e professores, com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes. Enquanto que no Projeto de Redesenho Curricular, as escolas estabelecem linhas de ação que geram impacto direto nos estudantes, apresentando ações relacionadas à revisão do currículo e definição de seu conjunto de atividades.

O Estado também, incentiva os seus alunos a participarem do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. “Criado em 1998, é uma avaliação voluntária do desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica e dos que concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. Utilizado como critério de seleção à bolsa do Programa Universidade para Todos (ProUni) e por universidades como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, complementando ou substituindo o vestibular. Desde 2009 é utilizado como prova de seleção unificada nos processos seletivos das instituições públicas de educação superior”. (Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2013). O Enem também tem sido utilizado como instrumento de diagnóstico dos sistemas de ensino e até mesmo como referência para revisão das matrizes curriculares do estado.

As análises do desempenho dos estudantes nas avaliações educacionais são realizadas de duas maneiras: Teoria Clássica dos Testes (T C T) e Teoria de Resposta ao Item (T R I). A Teoria Clássica dos Testes calcula a nota do estudante a partir do percentual de acerto dele no teste, enquanto que a Teoria de Resposta ao Item oferece informações sobre o desempenho dos estudantes em cada item do teste, considerando três parâmetros: discriminação, grau de dificuldade do item e aleatoriedade. Uma vez coletados os dados, é feita a análise do desempenho de cada Unidade Escolar e traça-se um Diagnóstico de desempenho, um instrumento que permite analisar proficiência média e percentuais de participação de estudantes nos diferentes padrões de desempenho. Com a apropriação dessas informações, são

realizados os planejamentos, partindo sempre da seguinte questão: o que pode ser feito para melhorar a aprendizagem dos estudantes?

O principal objetivo da criação do SAEGO - Sistema de Avaliação Educacional de Estado de Goiás, foi preparar professores e alunos para a avaliação do Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica que através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Esse índice combina a média das notas obtidas pelos alunos na Prova Brasil ou no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) à taxa de aprovação.

O modelo foi adotado por que coloca o aprendizado do aluno no centro da análise e une um critério de desempenho a um de rendimento, seu principal mérito é ter criado uma medida objetiva de avaliação que pode ser comparada ao longo dos anos. Com ele, o Brasil passou a ter um retrato da situação do aprendizado em todo o país. Trata-se de um índice nacional, aplicável a todas as regiões e a todas as redes escolares brasileiras, destinado a medir o desenvolvimento educacional e a permitir a formulação de políticas públicas de educação e estratégias eficazes e equitativas. O IDEB é mais um instrumento de avaliação e de acompanhamento que o Estado de Goiás adota esforçando-se para alcançar as metas educacionais fixadas pelo país.

O IDEB é sempre o resultado da combinação de dois indicadores: o fluxo e o desempenho dos estudantes. De modo mais concreto, ele associa dois indicadores já existentes: (a) a pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao fim de determinada etapa da educação básica, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio; e (b) a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente série de ensino. A pontuação média é dada pelos resultados da Prova Brasil; e a taxa média de aprovação, pelos dados do censo escolar.

O IDEB é o índice objetivo para o cumprimento das metas estabelecidas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, que trata da educação básica no Brasil. Uma das metas fixa o ano 2022 “bicentenário da Independência”, para que o Brasil alcance um IDEB de 6,0, saindo do patamar atual de 3,8 e atingindo o índice vigente nos sistemas de educação dos países mais desenvolvidos. Até lá, o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, divulgará as projeções bienais do IDEB para os Estados, Municípios e Escolas, como forma de estimular a melhoria do sistema de ensino do país.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Um sítio específico (<http://portalideb.inep.gov.br/>) apresenta o IDEB para cada município brasileiro e para cada escola, permitindo o acompanhamento público da qualidade da educação por município, por rede de ensino e escola.

### **3 | PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E PACTO PELA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO PANORÂMICA DOS ÍNDICES APRESENTADOS PELA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE GOIÁS A PARTIR DE 2005.**

De acordo com a Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem elaborar seus planos decenais. Com o objetivo de elaborar o plano decenal do Estado de Goiás, a Secretaria de Estado da Educação desencadeou um processo amplo e democrático de reflexão e discussão, com a participação dos diversos segmentos que compõem a Educação do Estado de Goiás.

O processo de construção coletiva do plano iniciou-se com a formação de uma comissão composta por 23 entidades e órgãos e desenvolveu-se mediante a realização de debates nas unidades escolares, nas subsecretarias regionais e nas secretarias municipais. Esse plano representa uma grande conquista para a educação, visto que constitui um plano de estado e não de governo, já que sua duração de dez anos pressupõe alcance de metas de longo prazo, passando por mais de dois governos estaduais.

O Plano Estadual de Educação (PEE) é o documento definidor da política educacional do Estado de Goiás. Ele, a partir do diagnóstico da situação educacional de Goiás, estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização dos profissionais da Educação e para o financiamento, a gestão e a avaliação de Educação. Sua finalidade é definir os parâmetros das ações do Poder Público na esfera da Educação do Estado de Goiás e de seus municípios, no direcionamento dos Planos Plurianuais, dos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE), dos Planos de Ações Articuladas (PAR), sendo o seu caráter de Plano de Estado que extrapola gestões governamentais. O PEE foi atualizado para o período 2008-2017, contemplando a legítima vontade da sociedade civil organizada, representando o novo panorama educacional que se deseja para todo o Estado de Goiás. Os objetivos e prioridades do Plano Estadual de Educação acham-se delineados no art. 214 da Constituição Federal, no art. 159 da Constituição do Estado de Goiás e no Plano Nacional de Educação.

Percebe-se grandes alterações, provocadas pelas mudanças pelas quais o mundo tem passado nos últimos anos, no domínio dos costumes, do pensamento, do comportamento humano, como também nas relações políticas e econômicas entre os povos. Tais alterações tiveram consequências nas concepções de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, na formação de professores, no papel da escola e do docente, e em sua relação com a comunidade, gerando novas demandas. (Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás – 2008-2017).

Partindo desse contexto e da convicção de que mudar a educação pública em Goiás é responsabilidade de todos, o então Secretário de Educação do Estado de Goiás Thiago Peixoto, gestão 2011-2014, implementou uma reforma educacional

no Estado, implantando as diretrizes do Plano Plurianual denominado **Pacto pela Educação**. Dentre todas as mudanças propostas e realizadas, cita-se aqui, parte relevante dessa reforma, que a partir daí, pode-se perceber o crescimento nos índices apresentados pelo Estado, o trabalho desenvolvido pelos profissionais efetivos denominados tutores pedagógicos que desempenharam papel fundamental na implementação dessas diretrizes.

Redimensionou-se o trabalho pedagógico em todas as instâncias da rede pública estadual focando esforços na alfabetização e ensino de Língua Portuguesa e Matemática estrategicamente acompanhado pelos tutores pedagógicos. Foi reforçada a presença desses profissionais em todas as escolas estaduais, para que o trabalho em cada unidade escolar pudesse ser acompanhado de perto e reorientado imediatamente após a identificação de demandas, problemas e afins, dando todo o suporte necessários para o bom planejamento e avaliação dos seus projetos político-pedagógicos. Antes da divulgação do Projeto da Reforma Educacional, instituiu-se a Avaliação Diagnóstica em todas as escolas, como sendo um importante instrumento para a gestão da educação no estado. Delegou-se aos tutores, a tarefa de orientar os professores das disciplinas a serem avaliadas e posteriormente analisarem com as escolas os resultados das avaliações. A consequência desse trabalho, contribuiu direta e estrategicamente para melhorar o desempenho dos estudantes do Estado de Goiás.

O Estado de Goiás é composto por 246 municípios. No resultado do último censo, são 4.552 escolas, 258.574 alunos matriculados no Ensino Médio e 893.353 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Com base nos últimos resultados da Prova Brasil, esses alunos estão assim classificados quanto ao aprendizado: Ensino Fundamental, 5º ano, de 82.890 alunos 40.193, 48%, demonstraram aprendizado adequado em Língua Portuguesa e 34.020, 41%, em Matemática. Enquanto que o 9º ano, de 76.710 alunos 22.001, 29%, apresentaram aprendizado adequado em Língua Portuguesa e 10.743, 14%, em Matemática<sup>2</sup>.

De modo sintético, o IDEB pode ser assim descrito:  $IDEB = (1/T)$ . Nota, onde T é o número de anos que, em média, os alunos de uma rede de ensino levam para completar uma série. Quando o fluxo escolar é perfeito,  $(1/T)$  assume valor 1, e o IDEB equivale à nota; quanto maior a reprovação e o abandono, maior será T, e  $(1/T)$  assumirá valores menores do que a unidade, penalizando o IDEB. Nota é a média da Prova Brasil para a escola, transformada de modo a ser expressa por valores de 0 a 10. O IDEB é o resultado da operação dessa fórmula e varia de 0 a 10. Quanto mais próximo de 10, maior a competência demonstrada nos testes padronizados e mais regular o fluxo dos alunos por série. No Estado de Goiás Esse índice vem alcançando a seguinte evolução: Para o ano de 2013, o Estado precisava alcançar para o 5º ano

---

2 Dados retirados de: Instituto Nacional de Estudos e de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 05/08/2016.

a nota 4,9 e alcançou 5,5, para o 9º ano a meta 4,1 e alcançou 4,5.

Em cada modalidade de ensino, fica assim a evolução do Estado:

ANO/IDEB	2005	2007	2009	2011	2013
5ºANO	3,8	4,1	4,7	5,1	5,5
9ºANO	3,3	3,5	3,7	3,9	4,5
ENSINO MÉDIO	2,9	2,8	3,1	3,6	3,8

Fonte: Portal do IDEB 2016.

No ano de 2013, enquanto o IDEB do Ensino Médio de 13 estados brasileiros baixou, o do Estado de Goiás subiu alcançando o 1º lugar. Com 3,8 pontos, o estado subiu quatro posições em relação a 2011. Desta forma, ultrapassou a meta nacional projetada, que era de 3,4.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo sobre a avaliação das aprendizagens e a significativa ascensão do IDEB no Estado de Goiás entre os anos de 2009 e 2014, é possível perceber que, realmente houve evolução, conforme demonstradas nos dados estatísticos aqui apresentados. No entanto, as reflexões levam-nos a concluir que a educação do Estado de Goiás, assim como em todo o Brasil, vive momentos que requer ações mais propositivas e consistentes. Necessita-se adequar o fazer pedagógico da escola às constantes necessidades da escola. Observa-se que a Secretaria Estadual de Educação tem efetuado uma reforma na educação do estado, denominada Pacto pela Educação, trazendo como proposta de mudanças, fazer com que a rede estadual de ensino melhore a proficiência dos seus educandos, e que essas mudanças têm trazido resultados positivos, na medida em que os índices e resultados de aprendizagem tiveram uma melhora considerável, em comparação a outros estados, que baixaram a média do IDEB, muitos deles não alcançando as metas determinadas pelo MEC.

Conclui-se que a partir do desenvolvimento de ações para ressignificar o espaço da escola como ambiente em que o processo de ensino e aprendizagem efetivamente ocorra, através da implantação de Avaliações Diagnósticas e o trabalho com os descritores que apresentam resultados com baixa proficiência nas avaliações externas, as mudanças na educação do estado vem aparecendo e que através das ações desenvolvidas pelo programa Pacto pela Educação, implementado no ano 2011, os índices do Estado vem aumentando a cada ano.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. IN: **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, N.112, V. 31, 2010. P. 707-727.

Anuário Estatístico do Estado de Goiás, vários anos. Superintendência de Estatística Pesquisa e Informação; Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás. Disponíveis em: [www.seplan.go.gov.br/sepin](http://www.seplan.go.gov.br/sepin). Acesso em 07/08/2016.

Aprendizado dos alunos – Goiás. Disponível em: <http://qedu.org.br/estado/109-goias/aprendizado>. Acesso em 13/08/2016.

BOOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. IN: Estudos e Pesquisas Educacionais, n. 2, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Estadual de Educação**. 2008-2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – 2001-2011 – Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – 2011-2020 – Em tramitação.

Cooperación Iberoamericana em Educación. **La experiência de las metas educativas 2021**. Alberto César Croce. Artigo: Revista Iberoamericana de educación nº 61 (2013). PP. 15-28.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. In: **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, N. 112, V. 31, 2010. P. 677-706.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. RJ: Paz e Terra. 1983.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover as setas do caminho**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: [www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm). Acesso em: 05/08/2016.

IMB – **Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos**. Disponível em: <http://imb.go.gov.br/bde>. Acesso em 13/08/2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portaldoideb.inep.gov.br>. Acesso em 13/08/2016.

**Instituto Nacional de Estudos e de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** – INEP. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em 05/08/2016.

JANNUZZI, Paulo de M. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. Campinas, Editora Alínea, 2.ed., 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 12ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC – Unesco – **La educación para todos**, 2000-2015: logros y Desafios, 2015.

Proyecto de ley General de Educación/Uruguay. Ministério de Educación y Cultura. Montevideo: MEC, maio 2008.

PELUFFO, Martha Beatriz y CATALÁN, Edith: **Gestión del Conocimiento aplicada al Sector Público**, Serie Manuales, N 1022, ILPES/CEPAL, Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2002, em <http://www.edac.cl/manuales/22>. Acesso em 13/08/2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SANTOS, Josiane Gonçalves. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

SEDUCE-Secretaria de Estado de Educação, Cultura Esporte. Disponível em: <http://see.go.gov.br> Acesso em 03/08/2016.

## AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: USO DOS RESULTADOS DO PISA 2012

**Glauco da Silva Aguiar**  
**Ligia Gomes Elliot**

**RESUMO:** A Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia jovens de 15 anos matriculados em escolas a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, tem viabilizado estudos com o objetivo de situar, comparativamente a outros países, a qualidade da educação brasileira. O atual momento da política de avaliação educacional no Brasil requer a apropriação e uso dos resultados dessas avaliações externas pelas escolas. Essa exigência reside na convicção de que a utilização sistemática das informações disponibilizadas é imprescindível para a implementação de práticas educativas mais produtivas e a proposição de ações que minimizem as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes e potencializem seu desempenho. Este artigo explora o conceito de Oportunidade de Aprendizagem trazido pelo PISA 2012, definido como a exposição dos estudantes ao conteúdo de Matemática e a contextualização de como isso ocorre ao longo de sua escolarização. Com base nas respostas dos estudantes ao questionário, foram gerados três índices sobre Oportunidade

de Aprendizagem com o objetivo de discutir a relação entre práticas docente e a *performance* nos testes cognitivos. Analisando o desempenho do Brasil e de mais 11 países, sendo sete da América Latina e quatro europeus, os resultados parciais do estudo sugerem que há uma relação entre os índices que buscam mensurar atitudes dos professores nas aulas de Matemática e o letramento nessa disciplina. Além disso, ficou evidente a necessidade de investir em políticas públicas focadas na formação e/ou capacitação de professores de Matemática.

**PALAVRAS-CHAVE:** PISA 2012, Oportunidade de Aprendizagem, Educação Matemática, Avaliação Educacional

### EVALUATION IN MATHEMATICS: USE OF PISA-2012 RESULTS

**ABSTRACT:** The International Student Assessment (PISA), coordinated by the Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE), evaluates 15 years olds enrolled in schools from the 8th grade of elementary school. It has made feasible studies with the objective of situating the Brazilian education quality compared to other countries. The current moment of the educational evaluation policy in Brazil requires the appropriation and use of the results of the external assessments by schools. This requirement lies in the

conviction that the systematic use of the provided information is indispensable for the implementation of more productive educational practices and the proposition of actions that minimize learning difficulties presented by the students and increase their performance. This article explores the concept of learning opportunity brought by PISA 2012, defined as the exposure of the students to the content of mathematics and the contextualization of how this occurs throughout their schooling. Based on the students' responses to a questionnaire, three indexes on learning opportunity were generated with the objective of discussing the relationship between teaching practices and performance in cognitive tests. Analyzing the performance of Brazil and 11 other countries, seven in Latin America and four Europeans, the partial results of the study suggest that there is a relationship between the indexes that seek to measure teachers' attitudes in math classes and literacy in this discipline. In addition, it was evident the need to invest in public policies focused on the professional upgrade and/or training of mathematics teachers.

**KEYWORDS:** PISA 2012, Learning opportunity, Mathematics Education, Educational Evaluation

## 1 | INTRODUÇÃO

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) tem por objetivo avaliar o desempenho de estudantes, na faixa dos 15 anos de idade, e produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais dos 34 países filiados à organização e outros 31 países convidados, entre os quais o Brasil.

Embora aborde conteúdos do currículo escolar, o PISA também examina a capacidade dos estudantes matriculados a partir do oitavo ano de estudo em analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências. São competências julgadas relevantes para que jovens possam enfrentar os desafios da vida real e prosseguir na vida adulta. As habilidades e competências - definidas pelo PISA e foco da avaliação - medidos nos testes cognitivos, estão mais fortemente relacionados com as virtudes pessoais, competências diversas, atitudes e disposições sociomotivacionais do que com a aprendizagem escolar sistemática, assimilada de forma automática e sem conexão com o mundo real. Para o PISA, é fundamental que os estudantes dominem as competências de tipo escolar necessárias à vida moderna, o que nos remete ao conceito de **letramento**. Esse conceito está relacionado com a capacidade dos estudantes para **formular**, **empregar** e **interpretar** problemas matemáticos em situações diversas. O letramento em Matemática, no PISA 2012, é assim definido:

Letramento em matemática é a capacidade do indivíduo de formular, aplicar e interpretar a matemática em diferentes contextos, o que inclui o raciocínio matemático e a aplicação de conceitos, procedimentos, ferramentas e fatos matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Além disso, o letramento em matemática

ajuda os indivíduos a reconhecer a importância da matemática no mundo, e agir de maneira consciente ao ponderar e tomar decisões necessárias a todos os cidadãos construtivos, engajados e reflexivos. (OCDE, 2012, p.18).

Fica evidente, pois, que o PISA não se limita a avaliar se um estudante reproduz eficazmente os conhecimentos adquiridos em uma sequência de anos de escolaridade, mas sim se consegue aplicar, em contextos diferenciados, o que aprendeu.

Além do teste cognitivo, cada estudante responde um questionário sobre si próprio, sobre seus hábitos de estudo e as suas percepções do contexto de aprendizagem, sobre seu envolvimento na escola e suas motivações. Igualmente, os diretores das escolas selecionadas na amostra também respondem um questionário contendo informações sobre o sistema escolar, as condições de funcionamento e infraestrutura da escola. (OCDE, 2012).

Este artigo parte do pressuposto de que a apropriação e uso dos resultados produzidos por avaliações externas, como um instrumento de gestão e monitoramento pedagógico, devem ocorrer sistematicamente a fim de que para além da investigação a avaliação envolva uma ação que promova a sua melhoria. Dessa forma, em consonância com o atual momento da trajetória do sistema de avaliação externa no Brasil, que segundo Pontes (2013) se caracteriza por estabelecimento de metas e prestação de contas, o objetivo norteador deste estudo é compreender o desempenho em Matemática dos estudantes brasileiros e fatores a ele relacionados. Conforme recomendam Alavarse e Machado (2014, p.63):

[...] é premente uma apropriação séria e competente, pelos professores, dos fundamentos, objetivos e resultados das avaliações externas, para que elas possam ser utilizadas como um complemento ao desenvolvimento do seu trabalho, servindo como mais um mecanismo para avançar na qualidade da educação pública oferecida.

Sob essa perspectiva de que o PISA abre novas oportunidades de estudos com a possibilidade de comparação com outros países, este estudo tem como objetivo estabelecer uma relação entre a percepção que os estudantes têm de seus professores, em termos de perfil pedagógico, e o quanto isso está relacionado com seu rendimento no teste cognitivo. Para tal, pretende-se explorar o conceito de Oportunidade de Aprendizagem (Opportunity to Learn) em relação à Matemática, como definido no PISA 2012. Em um primeiro momento, dentro das limitações deste artigo, esse objetivo desdobra-se nas seguintes questões:

- 1) Quais são as atitudes dos professores de Matemática na ótica dos estudantes brasileiros?
- 2) Qual a relação entre os diferentes perfis pedagógicos dos professores e a média de proficiência em Matemática?
- 3) Como se dá essa relação em diferentes países que participaram do PISA 2012?

Espera-se, ainda, ratificar a base de dados do PISA como repositório de dados reveladores dos sistemas educacionais de diferentes países e discutir práticas pedagógicas e procedimentos metodológicos com vista a melhoria do letramento em Matemática dos estudantes brasileiros.

## 2 | METODOLOGIA

No PISA, o desempenho dos estudantes é apresentado em uma escala construída com média de 500 e o desvio padrão de 100, tendo como referência o desempenho dos países da OCDE. As pontuações na escala contínua de Matemática são agrupadas em seis níveis de proficiência, que representam um conjunto de habilidades de dificuldade crescente, em que o nível 1 é o mais baixo, e o nível 6, o mais elevado. A Tabela 1 mostra a correspondência entre a proficiência em Matemática e os níveis da escala do PISA.

Nível	Pontuação
6	Acima de 669,3
5	607,0 a 669,3
4	544,7 a 607,0
3	482,4 a 544,7
2	420,1 a 482,4
1	357,8 a 420,1

Tabela 1 - Proficiência em Matemática e níveis na Escala do PISA

Fonte: OECD (2012).

Para responder as questões levantadas, foram selecionados, além do Brasil, 11 países: Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Peru, Uruguai, Finlândia, Japão, Espanha e Portugal. As escolhas se justificam: a) pela intenção de contemplar o conjunto de países da América Latina presentes no PISA 2012; b) pela aproximação cultural e pelas características semelhantes dos sistemas educacionais de Espanha e Portugal com o brasileiro; e c) pela pertinência de olhar para países que reconhecidamente apresentam bons resultados como Finlândia e Japão.

Basicamente, o estudo se apropria de três índices construídos pelo PISA, presentes na base de dados, e as médias no Letramento em Matemática dos estudantes desses países. Esses índices estão relacionados com o conceito de Oportunidade de Aprendizagem e foram calculados a partir de itens respondidos pelos estudantes, cuja descrição detalhada é apresentada na seção a seguir. Cabe destacar que os questionários dos estudantes do PISA 2012 seguem um desenho rotacionado. Isto significa que ao invés de um único questionário, tem-se três contendo um conjunto de itens comuns em cada um deles. O principal objetivo desse desenho é cobrir, com um maior número de itens, todas as informações desejadas. Além disso, a rotação

dos questionários assegura que os resultados obtidos sejam representativos da população alvo de cada país<sup>1</sup>.

### 3 | ESTUDO DA OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM DO CONTEÚDO MATEMÁTICO

Como dito anteriormente, estudos comparativos internacionais possibilitam aos diversos países estabelecerem uma análise comparativa de suas políticas em Educação. Embora o efeito imediato, após a divulgação dos resultados, seja o destaque dado pela mídia ao ‘ranqueamento’ dos países participantes, esses estudos têm o mérito de viabilizar comparações e aprendizados com todos os demais fatores e atores relacionados com a educação fornecida nos diferentes sistemas educacionais. Não se pode olhar para o desempenho dos estudantes sem contextualizá-lo com a qualidade da educação recebida por eles na escola que frequentam.

Nesse sentido, Schmidt, Zoido e Cogan (2014) discutem, no PISA 2012, o conceito de Oportunidade de Aprendizagem explorando o papel da escolaridade. Segundo esses autores, Oportunidade de Aprendizagem como uma medida de escolaridade remonta os anos 1960. Essencialmente, esse conceito baseia-se no senso comum de que o tempo que um estudante investe aprendendo alguma coisa está relacionado com o que se aprende. Essa ideia de tempo é fundamental para a concepção da escola como um *locus* de ensino/aprendizagem, a quem cabe a tarefa de organizar e estruturar o tempo alocado para que os estudantes sejam submetidos aos conteúdos curriculares.

No início da década de 1960, John B. Carroll desenvolveu um modelo teórico para aprendizagem escolar incluindo explicitamente o tempo como uma das variáveis (1963). Esse modelo expressava a aprendizagem como função tanto de fatores relacionados com características do estudante (aptidão, habilidade e perseverança), como de fatores controlados pelo professor (o tempo alocado para a aprendizagem e a qualidade do ensino). Trabalhos mais recentes definiram a Oportunidade de Aprendizagem em termos de conteúdo específico coberto em sala de aula e a quantidade de tempo utilizado para cobrir esses tópicos (SCHMIDT et al., 2001).

Usando o conceito de Oportunidade de Aprendizagem como uma medida de escolaridade, o PISA 2012 incluiu um pequeno número de itens no questionário do estudante a fim de construir índices conceitualmente relacionados com o letramento matemático (COGAN; SCHMIDT, 2013; OCDE, 2013a). Esses índices possibilitaram, pela primeira vez, explorar a relação entre a escolarização e o letramento em Matemática medido pelo PISA. Cabe ressaltar, no entanto, que todas as informações produzidas para a Oportunidade de Aprendizagem provêm das informações dos estudantes. Não foram incluídas informações de outros questionários.

<sup>1</sup> Para maiores detalhes sobre o *design* rotacionado dos questionários, ver *Technical Report - PISA 2012* (OCDE, 2014).

No âmbito deste artigo, foram selecionados os índices relacionados com a prática do professor segundo a percepção dos estudantes. A questão ST79, do questionário do estudante, sobre suas experiências em Matemática, descreve 13 diferentes itens descrevendo comportamentos dos professores ao ensinar Matemática em sala de aula. Esses itens foram utilizados para criar uma escala de Oportunidade de Aprendizagem que busca mensurar a percepção dos estudantes não só quanto à experiência e familiaridade com tarefas matemáticas, mas também sua percepção quanto à prática pedagógica do professor. O Quadro 1 apresenta como esses índices foram nomeados na base de dados do PISA 2012 e a dimensão subjacente.

Índice	Descrição do Índice
TCHBEHTD	Atitude do Professor: condutor da aula
TCHBEHFA	Atitude do Professor: avaliação formativa
TCHBEHSO	Atitude do Professor: orientador do estudante

Quadro 1 – Índices de Oportunidade de Aprendizagem

Fonte: OCDE, (2014). Tradução dos autores.

Cada índice de Oportunidade de Aprendizagem foi construído de modo que o estudante médio da OCDE teria um valor do índice com média zero e desvio-padrão igual a um. Dessa forma, cerca de 68,26% da população de estudantes estariam no intervalo de -1 a 1. Cabe ressaltar que valores negativos no índice não implicam que os estudantes de um determinado país responderam o item de forma negativa. Valores negativos significam que os estudantes responderam menos positivamente do que a média das respostas dos estudantes dos países que fazem parte da OCDE. Da mesma forma, estudantes que tiveram valores positivos responderam de forma mais positiva do que a média dos países da OCDE. Além disso, o significado do que representa ser mais negativo ou mais positivo tem a ver como as opções de respostas dos itens que compõem o índice foram codificados.

Com relação à confiabilidade e fidedignidade desses índices, já que são construídos a partir de declarações dos estudantes, Schimdt, Zoido e Cogan (2014) argumentam que, do ponto de vista fenomenológico, é bastante razoável aceitar que os estudantes, no estágio de desenvolvimento que se encontram, considerando a amostra do PISA, sejam capazes de informar confiavelmente sobre o que eles experimentaram em sala de aula. Além disso, os índices de Oportunidade de Aprendizagem obtidos pelo PISA 2012 foram comparados com os obtidos pelo TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) em 1995, obtendo-se uma correlação 0,59 (SCHIMDT; ZOIDO, 2014).

Uma descrição detalhada sobre a metodologia de cálculo dos índices e de todos os passos realizados para garantir o mais alto nível de comparabilidade entre os países é descrita no *Technical Report – PISA 2012* (OCDE, 2014).

### 3.1 O Índice Professor Condutor da Aula (TCHBEHTD)

Compõem esse índice, cinco dos 13 itens da questão ST79. Os itens descrevem atitudes do professor com características mais conservadoras. Sugerem um distanciamento entre os estudantes e o professor e aula parece seguir um planejamento prévio, sem margem para improvisos ou debates sobre o que e como deve ser ensinado.

De acordo com as respostas dos estudantes brasileiros, três dos cinco itens (STQ01, STQ02, STQ15) apresentam um percentual igual ou superior a 77% afirmando que esses tipos de atitudes acontecem “Em todas as aulas”. Isto significa dizer que, na percepção dos estudantes, seus professores majoritariamente tendem a ter uma postura mais conservadora ao ensinar Matemática. A Tabela 2 mostra a distribuição percentual das respostas dos estudantes brasileiros distribuídas pelas quatro opções de resposta.

Item	Com que frequência estas coisas acontecem na sua aula de Matemática?	Com que frequência estas coisas acontecem na sua aula de Matemática?			
		Em todas as aulas	Na maioria das aulas	Em algumas aulas	Nunca ou quase nunca
(Marque apenas uma opção em cada linha)					
ST79Q01	O professor estabelece objetivos claros para nosso aprendizado.	45,5	34,4	14,6	4,5
ST79Q02	O professor pede a mim ou a meus colegas que expressemos nossos pensamentos e raciocínios em detalhe.	49,3	27,9	16,2	6,6
ST79Q06	O professor nos faz perguntas para verificar se entendemos o que foi ensinado.	20,6	24,4	30,7	24,3
ST79Q08	No começo da aula, o professor faz um pequeno resumo da aula anterior.	25,2	23,5	29,5	21,8
ST79Q15	O professor nos diz o que precisamos aprender.	49,6	30,5	15,5	4,4

Tabela 2 – Percentual das respostas dos estudantes brasileiros a coisas que acontecem na aula de Matemática

Fonte: Os autores (2016).

Uma vez conhecida a percepção dos estudantes brasileiros sobre as atitudes de seus professores de Matemática cabe, comparativamente com os demais países selecionados neste estudo, investigar a relação desse índice com o desempenho médio no letramento matemático.

O Gráfico 1 mostra o posicionamento de cada país em virtude de sua média em Matemática e o valor alcançado para o índice TCHBEHT.

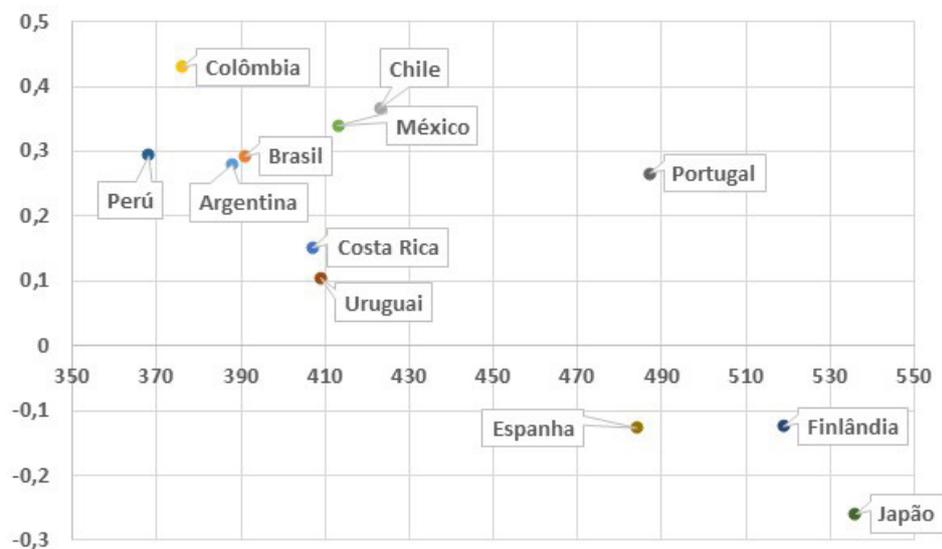


Gráfico 1 – Relação entre o Índice *Teacher Behaviour - Teacher-directed instruction* (TCHBEHTD) e a Média em Matemática no PISA 2012

Fonte: Os autores (2016).

Colômbia, Chile e México são os países com professores que, na percepção dos estudantes, mais poderiam ser considerados como **condutor da aprendizagem**. Em contrapartida, Japão, Espanha e Finlândia teriam professores, na percepção dos estudantes desses países, com uma postura oposta. Dois países, Portugal e Espanha, apresentam médias em Matemática muito próximas e tipos de professores, quanto as suas atitudes em sala de aula, bem diferentes.

### 3.2 O Índice Avaliação Formativa (TCHBEHFA)

Este índice foi construído com base em quatro dos 13 itens da questão ST79. Os itens ST79Q05, ST79Q11, ST79Q12 e ST79Q17 estão relacionados com a avaliação formativa. Expressam atitudes do professor que tem como característica acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao contrário de avaliá-lo apenas ao final do bimestre, em função de uma nota ou conceito em um teste, este professor destaca o quanto o aluno já conseguiu avançar e o que espera que ainda avance. Ajuda o estudante a desenvolver estratégias para alcançar um determinado objetivo. Essas características estão de acordo com o que recomendam os teóricos da Educação Matemática para se atingir melhores resultados em Matemática. Ao compreender que o instrumento utilizado para realizar a avaliação tem limitações, e que o processo avaliativo é algo bem mais complexo, recomenda-se que se considere no ato de avaliar, também, critérios subjetivos, como participação, competências emocionais, aspectos sócio-morais, trabalho em equipe, entre outros. De acordo com Elliot (2000), essas características correspondem, também, a procedimentos alternativos, que conjugam o ensino à avaliação formativa, de modo a mostrar onde os estudantes precisam de

mais explicação ou reforço prático, como transpõem os bloqueios e como chegam ao sucesso em suas atividades matemáticas.

Os percentuais das respostas dos estudantes brasileiros revelam que seus professores, lamentavelmente, não têm esses tipos de atitudes como práticas corriqueiras em sala de aula.

Item	Com que frequência estas coisas acontecem na sua aula de Matemática?	Com que frequência estas coisas acontecem na sua aula de Matemática?			
		Em todas as aulas	Na maioria das aulas	Em algumas aulas	Nunca ou quase nunca
(Marque apenas uma opção em cada linha)					
ST79Q05	O professor me diz como estou indo em minha aula de Matemática.	11,9	17,0	33,0	38,0
ST79Q11	O professor me dá um retorno sobre os meus pontos forte e fracos em Matemática.	12,3	19,2	30,7	37,9
ST79Q12	O professor nos diz o que se espera de nós quando nos passa uma prova, teste ou tarefa.	29,3	32,4	25,8	12,5
ST79Q17	O professor me diz o que preciso fazer para melhorar em Matemática.	37,5	28,0	21,1	13,5

Tabela 3 – Percentual das respostas dos estudantes brasileiros a coisas que acontecem na aula de Matemática.

Fonte: Os autores (2016).

Os itens ST79Q05 e ST79Q11, que melhor expressam o significado de avaliação formativa são os que apresentam menores percentuais na opção **Em todas as aulas**. Na verdade, concentram a maioria das respostas, acima de 68%, em **algumas aulas** ou **Nunca**. O Gráfico 2 ajuda a perceber a relação desse índice TCHBEFA com o desempenho médio no letramento matemático, comparativamente com os demais países selecionados neste estudo.

Nota-se que Colômbia, Peru e Portugal são os países cujos professores, na percepção dos estudantes, menos expressam essas atitudes nas aulas de Matemática. O Brasil tem um índice muito próximo ao de Portugal e pode, perfeitamente, ser inserido nesse grupo. No extremo oposto, com um índice excelente, encontra-se o Japão. Nesse país, segundo os estudantes, os professores de Matemática acompanham diariamente o aprendizado em sala de aula.

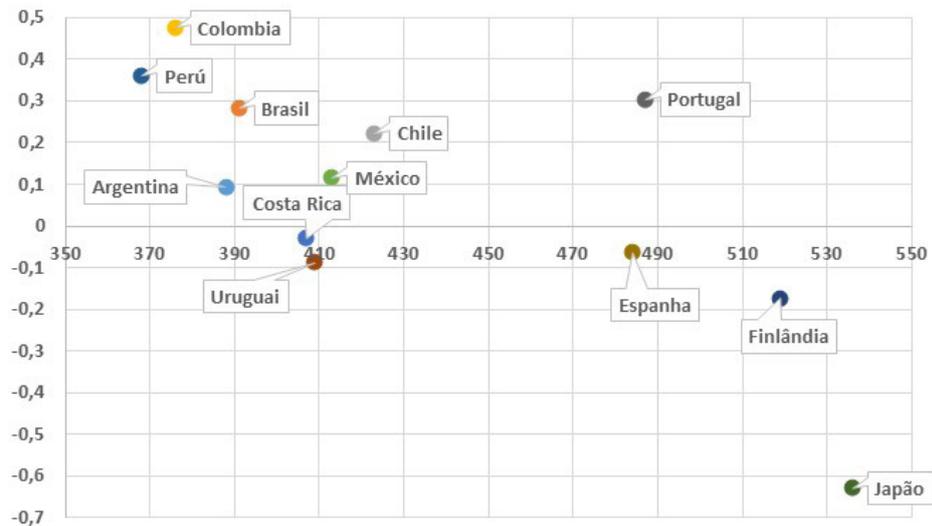


Gráfico 2 – Relação entre o Índice “Teacher Behaviour - Formative Assessment (TCHBEHFA)” e a Média em Matemática no PISA 2012

Fonte: Os autores (2016).

### 3.3 O Índice Orientador do Estudante (TCHBEHSO)

Compõem esse índice, quatro dos 13 itens da questão ST79. Os itens descrevem atitudes do professor com características menos centralizadoras. Sugerem uma participação mais efetiva dos estudantes no desenvolvimento das aulas. O trabalho em grupo é valorizado e o professor investe na ideia de que o conhecimento se dá, também, em outros espaços e não apenas na escola.

De acordo com as respostas dos estudantes brasileiros chama a atenção o percentual do item STQ10, onde na percepção dos estudantes 62,6% afirmam que nunca ou quase nunca “O professor nos pede para ajudá-lo a prepara as atividades de sala ou matérias”. Esse percentual corrobora um tipo de postura dos professores brasileiros já revelado na Tabela 1, sobre os itens que compõem o índice **Condutor da aula**.

Item	Com que frequência estas coisas acontecem na sua aula de Matemática?	Com que frequência estas coisas acontecem na sua aula de Matemática?			
		Em todas as aulas	Na maioria das aulas	Em algumas aulas	Nunca ou quase nunca
( Marque apenas uma opção em cada linha)					
ST79Q03	O professor passa diferentes trabalhos para colegas que possuem dificuldade de aprendizagem e/ou para os que progridem mais rápido.	29,6	30,5	25,2	14,7
ST79Q04	O professor passa tarefas que demoram pelo menos uma semana para fazer.	16,1	18,8	23,9	41,2
ST79Q07	O professor nos faz trabalhar em pequenos grupos para apresentarmos uma solução conjunta para um problema ou tarefa.	21,5	24,4	30,8	23,3
ST79Q10	O professor nos pede para ajudá-lo a preparar as atividades de sala ou matérias.	9,1	10,1	18,2	62,6

Tabela 4 – Percentual das respostas dos estudantes brasileiros a coisas que acontecem na aula de Matemática.

Fonte: Os autores (2016).

Em virtude dos percentuais encontrados nos itens que compõem esse índice, cabe avaliar, comparativamente com os demais países selecionados neste estudo, como se dá a relação desse índice com o desempenho médio no letramento matemático.

O Gráfico 3 mostra o posicionamento de cada país em virtude de sua média em Matemática e o valor alcançado para o índice TCHBESO.

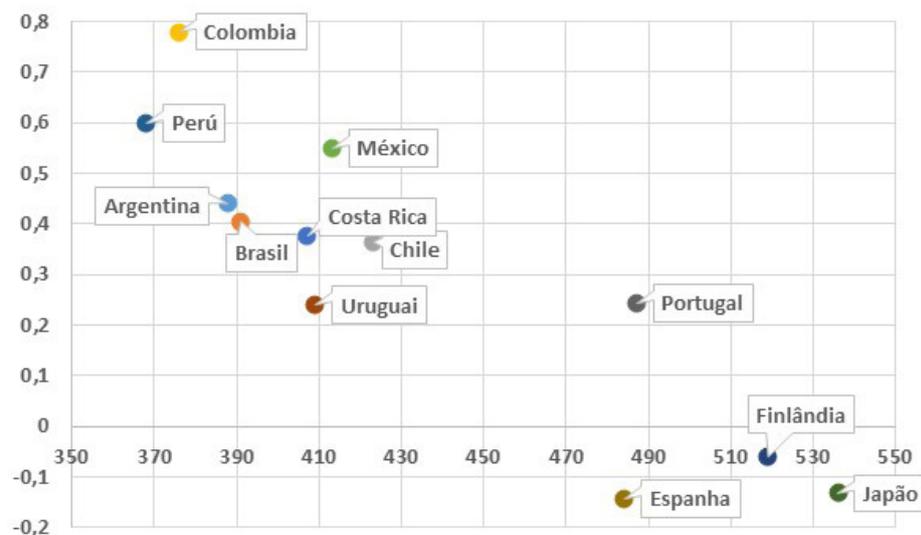


Gráfico 3 – Relação entre o Índice *Teacher Behaviour - Student Orientation* (TCHBEHSO) e a Média em Matemática no PISA 2012

Fonte: Os autores (2016).

Percebe-se que o conjunto dos 12 países revela uma tendência a se posicionar na média ou acima dela, indicando que o conjunto de professores fazem menos esses tipos de coisas na aula de Matemática quando comparadas com as demais atitudes descritas nos outros índices deste estudo. Mesmo assim, o conjunto de países da América Latina são aqueles onde os professores, na percepção dos alunos, menos têm esses tipos de atitudes. Finlândia encontra-se na média, Espanha e Japão estão levemente abaixo, sinalizando que, comparativamente aos outros 10 países do estudo, seus professores tendem a apresentar um pouco dessas características.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações produzidas pelo PISA 2012 procurou-se, neste estudo, não apenas comparar o desempenho em Matemática de estudantes brasileiros, mas também suscitar discussões a respeito da formação do professor.

Conclui-se, com base nas comparações realizadas, que nosso sistema ainda não consegue fornecer, de modo satisfatório, uma educação de qualidade para nossos estudantes conforme prevê a Constituição. Em que pese o tamanho do sistema educacional brasileiro e as desigualdades regionais, estamos posicionados na escala do PISA em posição inferior a de países com economia menor que a nossa. As análises comparativas realizadas, explorando o conceito de Oportunidade de Aprendizagem, com base nos três índices relacionados às atitudes dos professores nas aulas de Matemática, apontam para um fator que sabidamente está relacionado aos constantes problemas na aprendizagem da Matemática. Há muito que os fóruns de Licenciatura em Matemática e os espaços de discussão da comunidade de Educação Matemática chamam a atenção para a questão da formação do professor. Cury (2012), ao analisar os resultados do ENADE 2008, revela que dos 315 cursos de Matemática avaliados, 51% obtiveram conceito 1 ou 2. O que significa que mais da metade dos alunos de cursos de Matemática que receberam conceito mostram dificuldades relacionadas a conhecimentos de conteúdos específicos ou pedagógicos. Destaca ainda que os docentes dos cursos de licenciatura em Matemática continuam a delegar às disciplinas de formação pedagógica o envolvimento com a Matemática a ser ensinada na Educação Básica (CURY, 2012). O resultado é que encontramos ainda, nas escolas, professores que, por diferentes motivos, adotam práticas tradicionais de ensino e se encontram na contramão do que recomendam os estudos e pesquisas no âmbito da Educação Matemática. Nesse caso específico, no âmbito das políticas públicas voltadas para a formação e/ou capacitação de professores de Matemática, está a necessidade premente de concretizar a atualização desses profissionais, acompanhada tanto pela possibilidade de aprimorar sua atuação, quanto pela melhoria das condições de seu exercício profissional.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C. Avaliação Interna no Contexto das Avaliações Externas: desafios para a gestão escolar. In.: RBPAE v. 30, no. 1, p. 63-78, jan/abr 2014

COGAN, L. S; SCHMIDT, W. H. The concept of Opportunity to Learn (OTL) in International Comparisons of education. In.: STACEY, K & TURNER, R. (Orgs) *Assessing Mathematical Literacy*. Springer International Publishing (2013).

CURY, H. N; VIANNA, C. R (Org). *Formação de Professores de Matemática: reflexões e propostas*. Santa Cruz do Sul: Editora IPR, 2012.

ELLIOT, L. G. Critérios de julgamento: chave para a avaliação da aprendizagem. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação*. RJ, v. 8, n. 27, p.129-142, abr./jan. 200.

PONTES, L. A. F. *Avaliação Educacional em Grande Escala: a experiência brasileira*, 2013. Disponível em:

<[http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/extensao/mec\\_gestores/aula\\_02/imagens/01/7\\_ARTIGO\\_FAJARDO.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/extensao/mec_gestores/aula_02/imagens/01/7_ARTIGO_FAJARDO.pdf)> . Acesso em 13 julho 2016.

SCHMIDT, W.H; ZOIDO, P. & COGAN, L. *Schooling Matters: Opportunity to Learn in PISA 2012*. OECD Education Working Paper no. 95. Jan. 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282013%2910&docLanguage=En>> Acesso em 11 julho 2016.

OECD, PISA 2012- *Technical Report*. OECD Publishing, Paris, 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012technicalreport.htm>>. Acesso em abril de 2016.

OECD. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *PISA 2012: Relatório Nacional: resultados brasileiros*. Brasília, DF: Inep; MEC, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_PISA\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_PISA_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2014.

## AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### **Natascha Carolina de Oliveira Gervázi**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Unesp  
Bauru – São Paulo

### **Marcos Vinícius Meneguel Donati**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Unesp  
Bauru – São Paulo

### **José Roberto Boettger Giardinetto**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Unesp  
Bauru – São Paulo

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo principal contribuir para a reflexão sobre a avaliação na Educação Infantil, através da análise e orientação a correta utilização do portfólio. Percebemos ao longo da nossa trajetória, na coordenação técnica pedagógica de uma rede municipal de ensino no interior do Estado de São Paulo, durante visitas técnicas às salas de aula, que a prática pedagógica está muitas vezes dissociada do ato de avaliar. A partir da problematização foi desenvolvido o projeto “Avaliação na Educação Infantil” para orientar os professores sobre a correta utilização do portfólio como instrumento de avaliação. Foi realizada a coleta de dados, através do diário de campo e entrevistas, para constatar as concepções sobre avaliação

dos professores da educação infantil. Foram realizadas orientações personalizadas aos professores de duas escolas da rede municipal. Esses encontros aconteceram nos Horários de Atividade Pedagógica Coletiva, no qual foram diagnosticados vários pontos importantes sobre a reflexão da prática docente na Educação Infantil, conteúdos relacionados ao desenvolvimento infantil, exemplos de relatórios, a importância do diálogo entre os envolvidos na educação da criança e a legislação pertinente a essa etapa de ensino. A avaliação crítica proporciona o conhecimento integral de cada criança. Diante da complexidade que é avaliar na Educação Infantil esperamos com este estudo reafirmar a importância dos registros, da observação crítica e sistemática, do “olhar cuidadoso” para o desenvolvimento infantil como condição necessária para entendimento de como as crianças se apropriam do conhecimento. Superando assim uma visão unilateral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação, Educação Infantil, Observação e registro.

### **EVALUATION: CONCEPTIONS AND IMPLICATIONS IN CHILD EDUCATION**

**ABSTRACT:** The main objective of this article is to contribute to the reflection about the evaluation in Early Childhood Education, through the analysis and orientation of the correct

use of the portfolio. We noticed, throughout our history in the pedagogical technical coordination of a municipal teaching network in the interior of the State of São Paulo, during technical visits to classrooms, that the pedagogical practice is often dissociated from the act of evaluating. From this problematization, the project “Evaluation in Early Childhood Education” was developed to guide teachers about the correct use of the portfolio as an evaluation tool. Data was collected through the field diary and interviews, to verify the conceptions about evaluation of the teachers of early childhood education. Personalized guidance was given to teachers from two municipal schools. These meetings took place in the Times of Collective Pedagogical Activity, in which were diagnosed several important points on the reflection of teaching practice in Child Education, contents related to child development, examples of reports, the importance of dialogue between those involved in child education and legislation relevant to this stage of education. Critical assessment provides the integral knowledge of each child. In view of the complexity of evaluating children’s education, we hope to reaffirm the importance of records, from critical and systematic observation, to a “careful look” for child development as a necessary condition for understanding how children appropriate knowledge. Overcoming a unilateral view.

**KEYWORDS:** Evaluation, Early Child Education, Observation, Record.

## 1 | INTRODUÇÃO

### AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? COMO ISSO ACONTECE

O ato de avaliar na educação é algo complexo e exige muita reflexão sobre a prática didática, sobre o desenvolvimento infantil. É essencial um olhar mais atencioso, mais sensível. E é a partir dele que devemos direcionar os novos rumos pedagógicos, pois a avaliação deve fornecer subsídios para ações futuras de todos os envolvidos no processo.

Por tanto, qual o papel da Avaliação na Educação Infantil?

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil – RCNEI (Vol 1, p. 58) a observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 31, da seção II, da Educação Infantil, “... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2012) determina que as instituições de Educação Infantil devam criar procedimentos para avaliação do desenvolvimento das crianças sem o objetivo da seleção ou promoção para o nível seguinte.

A Educação Infantil tem peculiaridades inerentes à infância e todo professor deve ter conhecimento delas para que então possam organizar seus planejamentos, pois as mediações que serão oportunizadas poderão ser determinantes para o

desenvolvimento de cada criança.

A avaliação crítica proporciona o conhecimento integral de cada criança, suas necessidades, suas vivências, seus conflitos.

Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. (BRASIL, 2013, p. 95)

Mas como identificar tudo isso em uma avaliação na Educação Infantil?

Diante desse cenário, este artigo apresenta a experiência de coordenadores técnicos pedagógicos que atuam na educação infantil. Como objetivo buscou-se relatar as principais práticas do projeto intitulado “Avaliação na Educação Infantil”, bem como refletir a contribuição do uso do portfólio como instrumento avaliativo.

## **INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS**

É na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que são proporcionadas às crianças várias experiências a partir do modo peculiar da infância sendo a criança um sujeito de direito como explica as DCNEI:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2012, p. 12)

Diante dessa complexidade que é a criança na primeira infância, como o professor deve avaliar? Essa pergunta tem nos provocado, levando a várias discussões e reflexões desde 2013, ao iniciar na coordenação da Educação Infantil em um município de médio porte, do interior de São Paulo. A avaliação era através de portfólio do professor e uma tabela de hipótese de leitura e escrita, de acordo com o livro *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Começamos a acompanhar a rede municipal através desses instrumentos e percebemos que os portfólios dos professores, na maioria das vezes, eram uma coletânea de atividades desconexas. Havia poucos relatórios e os mesmos não traziam informações relevantes das crianças avaliadas, focando na disciplina ou indisciplina, na frequência das crianças na sala de aula e na hipótese de leitura e escrita. Muito pouco se falava do desenvolvimento cognitivo, emocional, motor, de suas interações sociais, das percepções diante das situações vivenciadas, dos conhecimentos escolares adquiridos.

Na Educação Infantil não é adequado utilizar instrumentos como provinhas ou nenhum outro instrumento como retenção das crianças nessa etapa de ensino.

Relembrando também que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para ingresso no Ensino Fundamental.

Então qual instrumento de avaliação abrange tudo isso?

Segundo os RCNEI a avaliação na educação infantil deve ser realizada através de observação e registro sem o objetivo da promoção. E as Diretrizes Curriculares para Educação Básica destaca que a observação sistemática, crítica e criativa nas diversas atividades que as crianças realizam no decorrer do dia a dia escolar, são condições necessárias para entendimento de como as crianças se apropriam dos conteúdos historicamente constituídos. E essas observações devem acompanhá-las ao longo da vida escolar.

## **NOSSAS VIVÊNCIAS**

Durante visitas técnicas previamente agendadas, atribuição da função do cargo de Coordenador Técnico Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação, às salas de aula da Educação Infantil de um município de médio porte, do Estado de São Paulo, foi solicitada os portfólios dos professores para acompanhamento das atividades realizadas durante o período letivo de duas escolas, uma central e outra periférica.

Ao analisar os portfólios pudemos detectar que os mesmos não atendiam ao propósito principal do instrumento de avaliação. As pastas que nos foram apresentadas eram uma coletânea de atividades desconectas baseadas em: datas comemorativas, formas geométricas, numerais pontilhados, ligue a quantidade ao numeral, muitas folhas em foto cópias, as pinturas geralmente com lápis de cor ou giz de cera. Na grande maioria não havia relatórios do desenvolvimento da turma. Não tinha uma trajetória coerente do trabalho desenvolvido, não havia relatos das experiências, o que havia sido mais significativo, quais crianças participaram com satisfação daqueles momentos.

A partir da problematização foi desenvolvido o projeto “Avaliação na Educação Infantil” para orientar os professores sobre a correta utilização do portfólio.

Como ferramenta de coleta de dados, selecionamos a observação com uso do “diário de campo” acompanhado da realização de entrevista com os professores, tendo como foco, a identificação de uma possível relação entre concepção e prática de avaliação.

## **MUDANÇA DE OLHAR**

Os elementos que em princípio vislumbramos nos sugeriram que o ensino estava dissociado da avaliação, ou seja, ações educacionais distintas.

Como destaca Luckesi (2014) “não existe ação humana sem prática avaliativa, seja ela consciente assumida, ou não.”, portanto o ato de avaliar deve estar enraizado

em toda prática educativa, pois a avaliação é um recurso indispensável na práxis docente.

Lopes (2009, p.139) nos lembra de que “os registros apontam percursos, procedimentos, formas de encaminhamento” e Hoffmann (2012) afirma que a observação é utilizada como instrumento avaliativo, mas deve ser realizada através de reflexão séria sobre as concepções e os procedimentos avaliativos, e destaca ainda “a avaliação parte sempre da interpretação do que se vê. Envolve as percepções, os sentimentos, as experiências anteriores e os conhecimentos de quem avalia.” Hoffmann (2012, p.86). Portanto, avaliação na Educação Infantil dependerá da tomada de decisão do professor. E ao perceber que a avaliação depende de sua interpretação é necessário que ele busque o máximo de informações sobre a criança, em conversa com os pais, coordenadores pedagógicos e outros adultos que convivem com ela, superando assim uma visão unilateral.

Quanto mais o professor estiver envolvido no ato de avaliar, mais dúvida surgirá sobre a criança levando-o a um olhar mais criterioso, atencioso, sensível sobre seu desenvolvimento. O diálogo entre os adultos envolvidos com a educação dessa criança, a diversidade de pontos de vistas auxilia no entendimento da infância.

O resultado da análise dos dados foi utilizado como fonte para o que denominamos “orientação personalizada”, um mecanismo que entendemos ser de alto potencial para a reflexão e a transformação sobre a ação pedagógica cotidiana, trazendo elementos que compõem o planejamento da Educação Infantil.

Luckesi (2014) reforça a importância de constar nos planejamentos as características do desenvolvimento de cada faixa etária para possibilitar as mediações necessárias para que aconteça o desenvolvimento de cada criança.

Foram realizados 10 encontros de 2 horas/aulas cada, marcados por várias reflexões, a respeito dos conteúdos necessários para a Educação Infantil, fases do desenvolvimento infantil: desenvolvimento da linguagem, sócio afetiva, cognitiva, desenvolvimento motor, do pensamento, da apropriação da leitura e da escrita.

A partir desses aspectos os professores começaram a observar as crianças de maneira mais sistematizada e individual. Não era uma questão de padronizar as avaliações naquele momento, mas os professores precisavam de um início para a mudança.

Na escrita do nome ele teria que observar várias questões como: se todas as letras escritas correspondem ao seu nome, às letras estão na sequência, à escrita é aleatória. Essas observações devem ser realizadas em várias oportunidades em que a criança é solicitada a escrever o nome próprio sem o auxílio do crachá.

Ao identificar o alfabeto, a partir de então, é valorizada a questão se ela sabe relacionar a letra do alfabeto ao nome de algum colega, ao nome de um objeto, de um animal e não precisava somente nomeá-las na sequência. Eram conhecimentos que os professores até sabiam, porém não havia nenhum tipo de registro e o professor não se recordava exatamente quando que o avanço qualitativo havia acontecido. Essas

reflexões não podem advir de um momento único, de uma atividade exclusiva, são informações que devem constar no processo educativo, da diversidade de atividades, para uma clareza dos conteúdos aprendidos.

Quanto aos numerais e as formas geométricas os professores começaram a perceber que as relações que as crianças estabelecem são mais importantes do que o traçado do número e o desenho da forma na folha pintado sempre das mesmas cores (geralmente as primárias).

No desenho infantil são valorizados o seu desenvolvimento individual, observando as produções iniciais e seus avanços nos traçados, na riqueza dos detalhes expressos, nas cores utilizadas. Mas deve se observar as oportunidades oferecidas, as mediações, as interações, pois são fundamentais no desenvolvimento integral do ser humano.

A escuta na educação infantil também é essencial, através dela o professor percebe o quanto a criança aprendeu sobre os conteúdos trabalhados, suas vivências, experiências, relatos de fatos cotidianos, explicitando suas emoções e ações.

Essa escuta pode ser organizada de diversas formas, em roda de conversa, no momento do jogo de papéis, na hora do lanche, na observação das brincadeiras livres, para ampliação das possibilidades de aprendizado.

O que observamos é que, com o desenvolvimento das imensas possibilidades dadas durante a educação infantil, abrem-se diversas possibilidades de aprendizagem e sistematização de conhecimentos, já que o mundo *descortina-se* perante a criança, tornando-se cada vez mais alvo de sua atenção e reflexão, tornando-a consciente desse processo e de si mesma a partir da relação com esse mundo. (LAZARETTI, 2016. p. 143)

No momento da avaliação o professor percebe seu papel fundamental no processo educativo como mediador, durante os relatórios não tem como ele não explicitar suas posturas diante as ações pedagógicas como cita Hoffmann (2012, p.130)

Ao assumir uma postura mediadora na avaliação, o professor toma consciência do seu papel de protagonista do processo educativo, de partícipe da caminhada das crianças por meio da proposição de atividades desafiadoras, da observação de suas reações, da realização das atividades junto com elas, do diálogo, do afeto, enfim, de constantes intervenções pedagógicas. (HOFFMANN, 2012. p.130)

Com o cuidado de não emitir opiniões, opiniões não é avaliação. Avaliação precisa de critérios claros, descritos no planejamento.

Percebemos em alguns recortes de relatórios o professor como observador e mediador do processo educativo, suas posturas diante de algumas situações e futuras intervenções.

Jogos matemáticos desenvolvidos permitiram-me ver a necessidade de sentar junto ao Tomás, nas próximas vezes, para acompanhar o seu pensamento, pois percebo a sua dificuldade em seguir sequências numéricas de alguns jogos, comprar as peças que lhe cabem e esperar a sua vez de jogar. (Criança de cinco anos, arquivo da autora) (HOFFMANN, 2012. p. 131)

Paulo vem se manifestando cada vez mais nas brincadeiras contando-me novidades e conversando com os colegas. No início, era muito encabulado e quase não falava ou falava muito baixinho. Sempre o estimulava a falar, conversando muito com ele e procurando não força-lo ou constrange-lo. (Criança de quatro anos, arquivo da autora) (HOFFMANN, 2012. p. 130 a 131)

Através dos relatórios observa-se exatamente quais conhecimentos a criança tem naquele momento, para a partir dele reconhecer o seu desenvolvimento ao longo do processo educativo, com o cuidado de não fazer descrições definitivas como: ela é, demonstra que ou ainda comparativas, destacou-se, às vezes é...

Por exemplo: Ana Lídia em uma atividade disse não saber os nomes das letras do alfabeto, mas quando questionada se conhecia alguma coisa ou nome que iniciasse com a letra, ela rapidamente fez a relação da letra com nomes de pessoas ou animais que ela conhecia. Apontando a letra N disse “essa é a letra da Nina, minha cachorra.”; essa (apontando para a letra M) é da Maria Fernanda e essa “F” é da professora Fabiane. (criança de quatro anos, arquivo desta autora).

Os trechos citados demonstram um olhar atencioso do professor no desenvolvimento da criança servindo como ponto de partida para as próximas atividades. Os relatos nos mostram, por exemplo, a dificuldade de Tomás na sequência numérica, que algumas atividades foram planejadas a partir da dificuldade de interação do Paulo e na atividade realizada junto a Ana Lídia explanou exatamente quais conhecimentos ela tem naquele momento, sendo necessário o professor pensar nas próximas atividades para que ela avance nos objetivos propostos.

## **CONCLUSÃO/COLHENDO FRUTOS**

Percebemos que o acompanhamento tanto do trabalho do professor, quanto o desenvolvimento dos alunos tem avanços positivos quando há objetivos claros, quando os planejamentos traduzem as decisões da prática educativa. A avaliação é um passo para o desenvolvimento integral de cada ser envolvido nesse processo. Toda atividade planejada com objetivos, reflexões, mediações devem estar registradas de forma sistemática e acompanhar a vida escolar de cada criança. Toda e qualquer informação de sua trajetória escolar é importante, pois são essas que guiarão os próximos passos. Não é recomendado fazer relatórios somente no final do semestre, é necessário que ao longo desse período tenham pequenos relatos escritos, ou gravados em áudio ou vídeo, pois corremos o risco de não sermos fieis aos fatos, de não recordamos de momentos importantes, das nossas inferências, das mediações,

das reavaliações do percurso, dos avanços e quais ainda precisam percorrer.

Quanto mais informações se têm das crianças melhores serão nossos planejamentos, pois erraremos menos os caminhos a percorrer para atingir os objetivos propostos superando assim uma visão unilateral.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC,SEB,DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

GONÇALVES, M. L. S. Teamteaching: formação em trabalho colaborativo. In: *Atas do colóquio sobre formação de professores: mudanças educativas e curriculares e os educadores/professores?* Braga: Universidade do Minho, 2004.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

## AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: CONTRIBUIÇÕES DA ADE PARA ATINGIR A META DA PROFICIÊNCIA NO SAEB/ INEP EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE MANAUS

**Rosemary Farias Rufino**

Semed/Mao (rosemaryaraujo25@gmail.com)

**Santana Elvira Amaral da Rocha**

Semed/Mao (santanaelvira@live.com)

**Núbia do Socorro Pinto Breves**

Semed/Mao (nbreves50@gmail.com)

**RESUMO:** O estudo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em Ciências da Educação realizada em 2016, que investigou a percepção dos estudantes em relação às contribuições das avaliações em larga escala no processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas de ensino fundamental do município de Manaus. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais localizadas em bairros periféricos de grande vulnerabilidade social sob a jurisdição da Divisão Distrital da Zona Norte de Manaus. Dessa forma, buscou-se identificar os impactos gerados pelas avaliações em larga escala nas escolas; averiguar a influência das avaliações em larga escala com a aprendizagem e verificar se as avaliações em larga escala estimulam a reflexão para o desenvolvimento intelectual dos estudantes. A metodologia adotada foi embasada na investigação do tipo quantitativo de nível descritivo com perguntas fechadas através de questionários e entrevistas de forma amostral com os estudantes dos anos

finais do ensino fundamental. Tomou-se por base para a análise dos dados e referência, as contribuições de teóricos como Luckesi (2011), Almeida (2011), Werle (2010), Cardoso (2014), Fernandes (2007), Moretto (2010), Freitas (2014), Gatti (2012), Castro (2009), Vianna (2005) e Fontanive (1997). Os resultados obtidos evidenciaram a relevância das avaliações em larga escala na aprendizagem dos alunos pelos impactos mencionados pelos mesmos como a reflexão sobre o conhecimento que despertou o interesse pela aprendizagem e a mudança dos professores em relação aos procedimentos de ensino utilizados. A pesquisa constatou ainda, que as políticas de avaliação no Brasil necessitam de maior visibilidade nos processos de aprendizagem ocorridos em sala de aula e não somente nos resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliações em larga escala; Avaliação de Desempenho do Estudante; Estudantes; Aprendizagem.

**Financiamento:** Não contou com financiamento.

### INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala são uma realidade do Sistema Educacional Brasileiro como instrumento de gestão educacional externo à escola, e seus resultados podem causar implicações no processo pedagógico

das escolas que merecem ser discutidas. Para Vianna (2005, p. 18) “A avaliação conseqüentemente, não é uma ação isolada; integra a toda comunidade educacional e a própria sociedade”.

A prática de avaliar foi incorporada pelo Estado como mecanismo de controle e aferição do desempenho do sistema de ensino para orientar as políticas públicas educacionais e assim tornar a educação mais eficiente. Sendo assim, desenvolveram-se políticas de avaliação em larga escala a fim de obter um diagnóstico amplo da situação da educação básica na esfera nacional, estadual e municipal.

O grande objetivo da educação é garantir e promover a aprendizagem dos educandos, independente da sua classe social, condições econômicas e dificuldades. Partindo desse pressuposto, os atos avaliativos passaram a existir para diagnosticar a efetividade da promoção da aprendizagem nas escolas e subsidiar possíveis melhorias. A forma como se avalia, segundo Luckesi (2011), é crucial para a concretização do projeto educacional.

No entanto, existem muitas críticas nas instituições de ensino em relação a preocupação das políticas de avaliação em larga escala com os resultados e não com os processos de aprendizagem. Se tais políticas influenciam nas práticas escolares, se faz necessária a criação de ações que garantam de fato a proficiência dos estudantes.

Em vista disso, o presente texto/estudo traz discussões referentes às contribuições das avaliações em larga escala no contexto escolar, de acordo com o entendimento dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental da rede pública do município de Manaus, que vem apresentando melhorias em termos de proficiência nas escolas após a implantação do seu próprio sistema de avaliação.

## **AValiação DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE – ADE NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE MANAUS**

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus implantou em 2014, a Avaliação de Desempenho do Estudante-ADE, com características de avaliação externa em larga escala, aplicada aos estudantes do ensino fundamental das escolas públicas das zonas urbana e rural (rodoviária/ribeirinha), e traz em seu bojo a melhoria da qualidade da educação pública no município, que se apresenta como a terceira maior rede do país, com cerca de 238.000 mil estudantes matriculados em 500 unidades de ensino. Segundo Castro (2009):

O desenvolvimento de sistemas regionais ou locais de avaliação, em articulação com o sistema nacional, apresenta algumas vantagens [...]. Só sistemas descentralizados conseguem analisar cada uma das escolas e identificar o que elas precisam para melhorar o desempenho dos alunos, considerando as características de cada uma (p.12-13).

Sendo assim, a ADE contempla objetivos e características próprias de uma avaliação em larga escala, que atende ao macro (rede) e micro (escola) sistemas, simultaneamente, tendo para a rede o objetivo de subsidiar a formulação (re) e monitoramento de políticas públicas e fomentar a cultura de avaliação educacional, e para a escola o objetivo de fornecer informações qualitativas e quantitativas do desempenho dos estudantes, proporcionando à equipe escolar a partir de seus dados/ resultados diagnosticar, analisar/refletir, intervir e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem em face dos objetivos esperados - competências e habilidades - presentes nos testes, auxiliando em suas ações/intervenções pedagógicas.

A metodologia adotada para a elaboração dos itens (múltipla escolha) ancora-se na teoria da Taxonomia dos Objetivos Educacionais (Taxonomia de Bloom), nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira-Inep, nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e na Proposta Curricular da Semed, articulada aos conhecimentos dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

A construção da medida da ADE é subsidiada pela Teoria Clássica de Testes – TCT, cujo princípio básico é que, quanto mais acertos, maior será o domínio dos estudantes, isto significa que o todo é o mais importante, pois, privilegia a quantidade de acertos, o escore total, categorizados por etapa/ano/modalidade de ensino, apresentando resultados em nível geral (rede), por Divisão Distrital Zonal, por escola, turma e estudantes. Nos anos de 2014 a 2017 foram avaliados estudantes do ensino fundamental nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Humanidades (para os 8º/9º anos) com base nos documentos de referência supracitados e outros afins.

Em 2018, optou-se por avaliar o desempenho dos estudantes apenas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Até o presente momento, foram realizadas 02 (duas) aplicações para o 3º, 4º, 6º e 8º anos, e 01 (uma) aplicação para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos-EJA, da 3ª e 4ª fases.

A tabela a seguir, mostra o histórico das aplicações da etapa/anos/modalidades avaliados e a participação dos estudantes nos testes no período de 2014 a 2018.

<b>Histórico dos anos avaliados</b>	<b>ANOS/MODALIDADES</b>	<b>Total de estudantes avaliados</b>
<b>2014</b>	1º, 2º, 3º, 4º, 6º, 8º anos e Projeto Itinerante (6º e 8º anos)	360.516
<b>2015</b>	2º, 3º, 5º, 7º, 9º ano e EJA (3ª e 5ª FASE) Projeto Itinerante (7º e 9º anos)	290.100
<b>2016</b>	3º, 4º, 6º, 8º ano, EJA (3ª FASE) e Projeto Itinerante (6º e 8º anos)	290.100
<b>2017</b>	3º, 5º, 7º, 9º, EJA (3ª e 4ª FASE) e Projeto Itinerante (7º e 9º anos)	218.815
<b>2018</b>	3º, 4º, 6º, 8º ano, EJA (3ª e 4ª FASE) e Projeto Itinerante (6º e 8º anos)	(Em curso)

**Tabela 1**

Fonte: DAM/Semed-Manaus (Relatórios ADE 2014-2018).

Atualmente, a ADE não atende os 1º e 2º anos do ensino fundamental, contudo é possível acompanhar a evolução do desempenho dos estudantes do 3º ao 9º anos ao fim de cada aplicação por meio da análise pedagógica dos resultados apresentados nos relatórios customizados via sistema *online*, e da ampla divulgação aos setores/escolas da Semed, visto que são em sua maioria, os mesmos estudantes que circundam na rede até o último ano dessa etapa.

Tendo em vista que o objetivo principal das avaliações externas deve ser a qualidade da educação, a Semed Manaus por meio dos resultados da ADE, mesmo com pouco tempo de implementação na rede, tem fornecido *feedback* importantes, especialmente para as escolas, evidenciando que a avaliação além de gerar diagnósticos sobre o aprendizado dos estudantes (erros/acertos), contribui no monitoramento da qualidade de ensino e na formação dos professores, constituindo-se em um potencial indicador de melhoria das práticas escolares e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes.

Dentre os impactos/contribuições destacamos:

- Apropriação da cultura de avaliação para além do que se planeja no espaço escolar a partir dos resultados;
- Elaboração de planos de intervenção pelas escolas com base nos descritores com baixo desempenho após a divulgação dos resultados. Destaca-se, contudo, que as escolas são orientadas a fazerem uma análise prévia da avaliação, mesmo antes da divulgação oficial dos resultados, visto que os cadernos de prova ficam sob seu domínio;
- Acompanhamento/monitoramento dos dados da avaliação para subsidiar a gestão pedagógica das escolas;
- Compreensão da finalidade e característica da avaliação (avaliar habilidades e competências em leitura e resolução de problemas com base nos componentes curriculares avaliados nos testes articulados à proposta curricular);
- Realização de oficinas de formação junto aos professores dos anos iniciais e finais a partir do Caderno de Habilidade e Competências, material de cunho instrucional, elaborado pelos professores elaboradores de itens da Divisão de Avaliação e Monitoramento-DAM.

Articulada ao Sistema Nacional de Avaliação vale ressaltar que a ADE desde sua implantação, busca priorizar em seus itens a realidade educacional e as especificidades locais, por ser uma avaliação genuína da rede de ensino. Destaca-se ainda, como ponto de extrema relevância, o entendimento da avaliação pela comunidade escolar como parte do processo educacional, e que envolve tomada de decisão, pois ao analisar coletivamente os resultados, identificam-se as dificuldades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo são planejadas ações corretivas para que eles possam vencê-las.

Nota-se no decorrer do percurso uma evolução no pensar da escola no que tange à compreensão de que avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala, ainda que com propósitos diferentes se complementam, pois são indicadores, respectivamente, da qualidade da aprendizagem/educação básica, seja em nível nacional, internacional ou local.

Nesse sentido pode-se constatar que a avaliação educacional tem um importante papel a desempenhar nos sistemas educativos contemporâneos e na sociedade em geral, contudo, é necessário que exista discernimento suficiente por parte dos dirigentes das redes de ensino em todas as instâncias, para que se perceba que papel é esse e quais são os seus limites, a fim de que não se transforme num mero procedimento de regulação e controle (FERNANDES, 2007).

### O OLHAR PARA O RESULTADO DE 02 (DUAS) ESCOLAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ZONA NORTE DE MANAUS

A pesquisa de campo aconteceu em duas escolas municipais do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, as quais foram submetidas às avaliações em larga escala, tanto em âmbito federal com a Prova Brasil, quanto municipal com a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE) no ano de 2016. As unidades de ensino estão localizadas na zona norte de Manaus, área mais populosa da cidade e apresentaram os seguintes resultados nas últimas avaliações, conforme demonstrado abaixo.

Componente Curricular	Esc. Mul. 1			Esc. Mul. 2		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Língua Portuguesa	263,87	224,91	264,34	239,40	261,86	266,45
Matemática	252,66	221,86	261,36	233,86	258,16	251,52

Quadro 01

Proficiência- PROVA BRASIL/SAEB

Fonte: Pesquisa de campo- 2016.

Pesquisadora: Rosemary Farias Rufino, 2016.

Ade 2016	Esc. Mul. 1	Esc. Mul. 2
1ª	4,65	4,62
2ª	4,11	4,21
3ª	4,86	4,79

Quadro 02

Média - Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE)

Fonte: Pesquisa de campo- 2016.

Pesquisadora: Rosemary Farias Rufino, 2016.

A partir dos quadros, percebe-se que as duas escolas atingiram proficiências diferenciadas na Prova Brasil, enquanto a Esc. Mul. 1 obteve uma queda em sua proficiência em 2015, a Esc. Mul. 2 avançou. Na ADE, elas obtiveram médias bastante próximas nas três aplicações realizadas, contudo, ainda abaixo da média esperada para o nível de ensino. Na visão de Vianna (2003), os resultados dessas avaliações por si só não são capazes de solucionar os problemas da educação.

No entanto, outros rumos podem ser tomados, visto que, os resultados podem fornecer subsídios para a tomada de decisões destinadas a benfeitorias no sistema de ensino e nas escolas por meio do acompanhamento de suas diferentes edições, em busca de caminhos que conduzam à formação da escola de qualidade.

Com isso, os indicadores produzidos pelas avaliações em larga escala aplicadas nas escolas municipais de Manaus são divulgados para a comunidade em geral, e monitorados pela Secretaria Municipal de Educação que a partir das metas a serem atingidas por cada unidade escolar planeja estratégias de melhoria. Segundo Fontanive (1997, p. 157):

As avaliações em larga escala têm sido adotadas preporandamente para identificar os perfis de aprendizagem e comparar os desempenhos, para monitorar a qualidade de ensino, realizar estudos de tendência, e, ainda, orientar a implementação de políticas educacionais. A divulgação dos resultados, acessíveis aos pais e à sociedade em geral, são também objetivos destas avaliações.

De acordo com a autora, as avaliações em larga escala possuem objetivo próprio, elas não visam substituir as avaliações diagnósticas, formativas e somativas realizadas pelos professores no espaço da sala de aula. Seus indicadores devem orientar as políticas educacionais das redes, subsidiar a gestão das escolas e contribuir nas práticas em sala de aula para o pleno aprendizado dos estudantes.

Elas proporcionam, ou ao menos deveriam, a reflexão sobre o processo de aprendizagem nas escolas, além de institucionalizar a avaliação educacional dando ênfase aos debates e a valorização das práticas pedagógicas de sucesso nos estados e municípios. Dessa forma, Gatti (2012, p. 34) afirma que “[...] as avaliações externas quando bem conduzidas e bem tratadas social, educacionalmente e eticamente, podem trazer contribuições relevantes à gestão educacional e aos processos de ensino aprendizagem”.

## **A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DO SAEB/INEP E ADE**

O estudo realizado investigou o entendimento dos estudantes de duas escolas públicas municipais quanto às contribuições das avaliações em larga escala no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foram aplicados questionários com perguntas fechadas para uma amostra de 137 alunos dos anos finais do ensino

Fundamental. A seguir os principais dados obtidos na pesquisa.

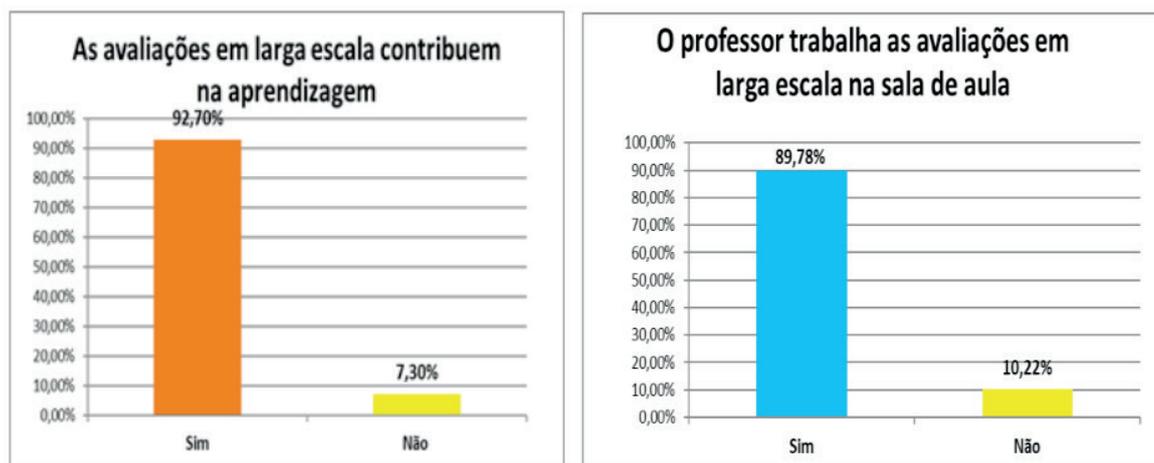


Gráfico 01: Contribuição da Avaliação      Gráfico 02: Trabalho em sala de aula

Fonte: Pesquisa de campo - 2016

Pesquisadora: Rosemary Farias Rufino

A partir dos gráficos é possível constatar que as avaliações em larga escala interferem de modo direto no interior das escolas. Elas são entendidas pelos estudantes como elementos importantes no processo de aprendizagem, pois 92,70% dos estudantes acreditam na sua contribuição.

As avaliações em larga escala conquistaram espaço nas escolas pesquisadas, pois os estudantes as consideram como uma ação a seu favor e não contrária a ela. Com isso, conclui-se que a aferição do rendimento é importante para que eles saibam o que aprenderam e o que não aprenderam em sala de aula. “Ao aluno cabe a atividade de apropriar-se dos conhecimentos socialmente construídos e dar-lhes significado dentro do contexto em que ele, sujeito, está inserido e também de sua estrutura conceitual” (MORETTO, 2010, p.71).

Ao avaliar um sistema de ensino espera-se que transformações aconteçam, como sustenta Luckesi (2011, p.183). “A atividade de avaliar caracteriza-se como um meio subsidiário do crescimento; meio subsidiário da construção do resultado satisfatório”.

Segundo 89,75% dos estudantes, os professores passaram a trabalhar as avaliações externas em sala de aula. Isso evidencia uma mudança positiva no aspecto pedagógico das escolas, na medida em que as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver foram enfatizadas pelos professores em seu fazer pedagógico. Enfim, eles estabeleceram uma conexão entre os resultados das avaliações em larga escala e sua prática em sala de aula.

Para Cardoso (2014), quando a comunidade escolar se apropria desses resultados, pode refletir sobre as relações entre a atuação do professor e o desempenho dos estudantes, além de fazer uma interface com o currículo escolar. Estabelecer essas relações é uma forma de avaliar, um suporte para a escola que

busca a qualidade.

É nas escolas que a equipe pedagógica utiliza os dados da avaliação nacional (SAEB) e municipal (ADE) como instrumento de análises, estudos e futuras intervenções com foco principal na aprendizagem dos estudantes.

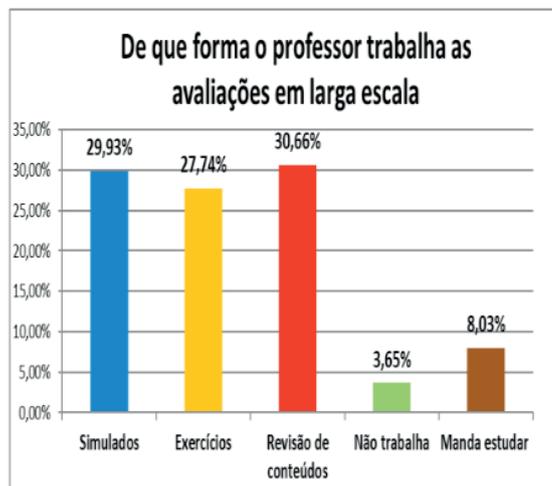


Gráfico 03: Forma de trabalhar

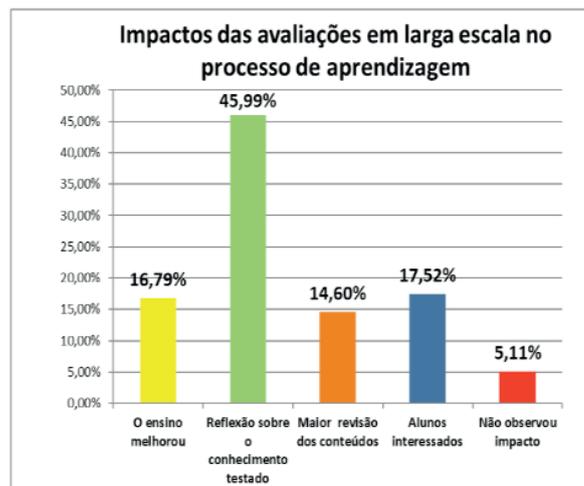


Gráfico 04: Impactos das avaliações

Fonte: Pesquisa de campo - 2016

Pesquisadora: Rosemary Farias Rufino

Os estudantes também responderam sobre a forma que os professores trabalham as avaliações em larga escala em sala de aula, conforme demonstrado no gráfico acima. De acordo com o gráfico 03, as estratégias mais utilizadas pelos professores foram: revisão de conteúdos com 30,66%, simulados com 29,93%, exercícios com 27,74% e um pequeno percentual que não trabalha.

Diante desse resultado, foi evidenciado que os docentes das escolas investigadas consideram o desempenho atingido pelos estudantes nas avaliações em larga escala como elemento importante para a melhoria da aprendizagem, visto que, diversificaram suas ações ou intensificaram as já realizadas com o objetivo de desenvolver as competências e habilidades dos estudantes.

É fundamental proporcionar ao estudante variadas situações de aprendizagens em que ele poderá exercitar as suas habilidades. Dessa maneira, ele naturalmente torna-se mais ativo e autônomo no processo de aprender.

O desenvolvimento cognitivo dos estudantes passou a ser acompanhado a partir dos conhecimentos aferidos nas avaliações externas como a ADE e a Prova Brasil com o envolvimento do professor. Assim, o exercício da avaliação tornou-se uma oportunidade de aprendizagem.

Um sistema educacional eficaz é aquele em que os estudantes aprendem, passam de ano e concluem a educação básica [...]. Para verificar o cumprimento desse objetivo, são necessários indicadores de resultados educacionais que permitam avaliar o que os estudantes estão aprendendo, se estão sendo aprovados e se estão concluindo a educação básica na idade adequada. (KLEIN, 2009, p. 1).

No que diz respeito ao gráfico 04 foram citados os impactos dessas avaliações no processo de aprendizagem, pois, para alguns teóricos, os impactos das avaliações em larga escala no processo ensino aprendizagem ainda são tímidos, mas isso não significa dizer que não existem. O problema é que elas ficam somente no âmbito da escola, sem uma divulgação mais ampla. Geralmente os resultados dessas avaliações são divulgados para a sociedade por meio de dados quantitativos.

Tendo em vista que os impactos existem, os estudantes responderam ao questionário e identificou-se que 45,99% acredita que o maior impacto foi a reflexão sobre o conhecimento testado. Os outros 54,01% indicaram o interesse na melhoria do ensino, maior revisão dos conteúdos e nenhum impacto observado.

Os dados obtidos com o Saeb e a ADE estimularam a reflexão e o interesse dos estudantes pelo conhecimento, o que deve ser considerado e aplaudido. Werle (2010) nos seus estudos em diferentes municípios relata experiências de escolas que incorporaram o uso das avaliações em larga escala em suas ações que impactaram seu fazer pedagógico.

AADE tem contribuído com as escolas municipais de Manaus no monitoramento e auxílio das intervenções pedagógicas dos professores para garantir a proficiência dos estudantes tanto nas avaliações externas, quanto internas.

Para Freitas (2014), a ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula começou a desenvolver escolas reflexivas, ou melhor, o coletivo da escola e não somente o professor passou a se apropriar dos problemas das escolas e se responsabilizar pela sua qualidade.

Sabe-se que o crescimento intelectual dos estudantes não depende única e exclusivamente das políticas de avaliação em larga escala, porém elas contribuem com a organização pedagógica, provocam a discussão da equipe escolar ao explorar os resultados obtidos e norteiam atividades que garantam uma educação efetiva e de qualidade. Sobre isso, reflete Almeida (2011, p. 30):

Para os alunos, as avaliações têm uma importância fundamental. Dificilmente encontramos um que seja indiferente ao resultado delas. O motivo é simples de entender: E, na escola, o reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido pelos estudantes e, por tabela, de seu valor intelectual concretiza-se por meio da avaliação.

O fato é que todos almejam um resultado satisfatório nas avaliações e com os estudantes não é diferente. Cabe ao sistema de ensino reconhecer os esforços dos educandos através da divulgação das práticas exitosas em que os mesmos sejam incluídos ativamente, valorizando assim os processos de aprendizagem de forma qualitativa e não somente por meio dos dados quantitativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada possibilitou perceber que as avaliações em larga escala se tornaram rotineiras no cotidiano das escolas, e, por meio da aplicação do Saeb e da ADE é possível monitorar o nível de aprendizagem dos estudantes da rede municipal de ensino de Manaus a partir dos resultados de proficiência obtidos.

Os resultados são divulgados posteriormente para cada escola, que passam a ter a responsabilidade de se apropriar de todas as informações disponibilizadas juntamente com a equipe para a reflexão e elaboração de planejamentos com ações eficazes que favoreçam a aprendizagem.

Na visão de Castro (2009, p. 5) “Se há uma política que avançou no Brasil, nos últimos 15 anos, foi a implantação dos sistemas de avaliação educacional”. As políticas de avaliação em larga escala não podem servir para “ranquear”, “classificar”, “premiar” ou “punir”, como criticam alguns teóricos, mas como uma perspectiva de identificar as falhas, saná-las e construir a tão almejada qualidade do sistema público de educação do Brasil.

Na pesquisa identificou-se, que os dados das avaliações como a ADE influenciam políticas públicas na Secretaria de Educação Municipal de Manaus pela orientação de propostas de formação tanto dos estudantes como de professores da sua rede de ensino, além da definição de currículos visando à melhoria do processo educacional.

Para os estudantes, as avaliações em larga escala têm contribuído com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, gerando assim impactos relevantes como: mudanças na prática do professor, maior reflexão sobre os conhecimentos testados despertando maior interesse no estudante pelo saber e conseqüentemente a melhoria do ensino.

Não se pode negar os efeitos do ato avaliativo nas escolas, pois o mesmo vem cumprindo a sua finalidade de promover a reflexão dos estudantes frente ao conhecimento, às habilidades e competências desenvolvidas no processo. No entanto, precisam de maior estudo no âmbito qualitativo e não somente quantitativo como vem sendo divulgado nas mídias e na literatura especializada.

A avaliação não pode reduzir-se as medidas de proficiência, os processos para atingi-las devem ser acompanhados, pois “ultimamente, políticas e práticas de avaliação em larga escala têm projetado maior foco nos resultados, em detrimento da reflexão sobre o cotidiano dos processos de ensino e aprendizagem [...]” (WERLE, 2010, p.13). As ações de sucesso dos sistemas de ensino precisam ser disseminadas para toda a sociedade a fim de que a escola com seus profissionais seja valorizada, bem como as oportunidades proporcionadas aos estudantes.

As políticas públicas, com seus projetos e financiamentos devem chegar à sala de aula e aos estudantes para que estes continuem sendo incentivados no processo de aprender com as competências e habilidades essenciais para que tenham sucesso na escola e na vida.

Dessa maneira, a pesquisa realizada torna-se importante no campo educacional por intensificar os debates e estudos acerca da importância das avaliações educacionais no processo de ensino e aprendizagem e de que forma elas podem provocar mudanças significativas no trabalho pedagógico exercido no cotidiano da escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José de. **Avaliação para a aprendizagem: o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos**. São Paulo: Ática Educadores, 2011.

CARDOSO, Sandra Mara (org.). **As avaliações em larga escala e suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem**. Estado de Santa Catarina. SEDUC. Diretoria de Educação Superior. Florianópolis. 2014.

CASTRO, Maria Helena G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 04/10/2016.

FERNANDES, Domingos. **Limitações e potencialidades da avaliação educacional**. In: MELO, Marcos (Org.). **Avaliação na Educação**. Pinhais: Melo, 2007.

FONTANIVE, Nilma. **Avaliação em Larga Escala no Brasil: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/95)**. In: Bomeny, H. (Org.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, PREAL, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7ª. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, A. Bernadete. **Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional**. Série-Estudos- periódico de Programa de Pós graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 33, p. 29-37, jan/jul.2012. Disponível em: <http://www.https://bit.ly/2wqScgW/59/165>. Acesso em: 02/05/2016.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. **Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2Ltc5cN>. Acesso em: 25 ago. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. – 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2010.

RELATÓRIO GERAL dos Resultados da Avaliação de Desempenho do Estudante. 2014- 2018.

RUFINO, Rosemary Farias. **Avaliação em larga escala para atingir a meta da proficiência nas escolas municipais da zona norte de Manaus através do Sadem**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Universidad San Lorenzo - UNISAL, 2016).

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala: Foco na Escola**. Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação de sistemas e outras avaliações em larga escala**. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Questões de avaliação educacional*. Campinas: Komedi, 2003. p. 147-168. (Série Avaliação: Construindo o campo e a crítica).

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. – Brasília: Liber livro Editora, 2005.

## CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UMA VISÃO ROMÂNTICA OU DIREITO À EDUCAÇÃO?

**Andrialex William da Silva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal – Rio Grande do Norte

**Tarcileide Maria Costa Bezerra**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal – Rio Grande do Norte

**Romênia Menezes Paiva Chaves Carneiro**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal – Rio Grande do Norte

**Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro**

Universidade Estadual do Ceará  
Fortaleza – Ceará

**RESUMO:** O presente trabalho versa sobre as concepções dos profissionais do sistema educacional do município Jardim de Angicos (RN) sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Tem-se por objetivo geral analisar as concepções desses profissionais sobre a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para tanto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o uso de questionário e da técnica do Teste de Associação Livre de Palavras. Participaram deste estudo 30 profissionais da área de educação. O supracitado questionário foi aplicado durante a oficina intitulada “Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva: refletindo sobre os desafios e possibilidades no Município de

Jardim de Angicos”, realizada no município de Jardim de Angicos (RN) com os funcionários da Secretaria Municipal de Educação. A oficina aconteceu por meio de um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em julho de 2017. Os resultados apontam a existência de uma visão romântica sobre a temática da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva quando os profissionais afirmam ser o “amor”, o “carinho” e o “acolhimento” necessários à inclusão e que o aluno com NEE precisa ser concebido como sujeito presente na escola. Esses profissionais atribuem importância à formação continuada e asseveram que, sem metodologias que os ajudem no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com NEE e de material didático ou objetos especiais (jogos de montar; lápis adaptado, carteira adaptada etc), também não haverá inclusão. Conclui-se, portanto, que sentimentos de acolhimento e aceitação das diferenças aparecem em primeiro plano para a efetivação da inclusão escolar; que, neste caso estudado, o aluno com NEE é visto no espaço escolar como sujeito participante do ambiente educacional; e que a formação docente continuada faz-se necessária à efetiva inclusão, bem como o uso de metodologias e recursos didáticos adequados para atender às demandas desse alunado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial.

## INTRODUÇÃO

Compreender as dimensões teóricas e práticas da Educação Especial (EE) faz parte das atribuições dos agentes atuantes no sistema educacional, principalmente dos profissionais que trabalham no ambiente escolar. Dessa forma, fomentar as discussões sobre as temáticas que estão relacionadas a essa modalidade de educação possibilita a democratização da escola e viabiliza a inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no caso o público alvo da educação especial, que, de acordo com a legislação nacional, caracteriza-se como aquele sujeito que tem alguma deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas-habilidades (BRASIL, 1996) no contexto da escola regular.

O alunado, público alvo da EE, está presente em várias escolas de diversos municípios em território nacional, buscando, assim, garantir a ocupação de seu espaço por direito à educação (BRASIL, 1988), visando que o poder público assegure, por meio dos sistemas educacionais, a escolarização para esse grupo. Nesse sentido, torna-se latente a necessidade de reflexões sobre as concepções dos professores e demais agentes que atuam nos espaços escolares bem como sobre o que significa Educação Especial.

Porém, nessa discussão, não cabe apenas pensar sobre o que é EE, mas, além disso, também buscar compreender sobre como desenvolvê-la em uma perspectiva inclusiva. A inclusão busca repensar o espaço escolar de forma que a instituição de ensino acolha o aluno com deficiência e não o aluno se adapte à escola. Nesse sentido, novos desafios são lançados à escolarização, e antigas concepções sobre a educação especial e a perspectiva em que ela é trabalhada são postas em xeque.

Sendo assim, a teoria se embaralha com a prática do cotidiano escolar, tornando-se um único elemento de duas facetas. Essas faces repercutem diretamente na escolarização dos alunos com necessidade educacional especial, na prática docente e na cultura escolar, gerando uma reflexão sobre o que entendemos por educação.

Nesse contexto, nosso trabalho busca analisar as concepções dos profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação do Município de Jardim de Angicos (RN) sobre o que é a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, elucidando o perfil dos professores e demais envolvidos com a educação local.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nossa investigação se apoia nos princípios da abordagem qualitativa, partindo do fato que tal perspectiva se baseia “principalmente na percepção e na compreensão humana” (STAKE, 2011, p. 21). Ou seja, nossa análise se fundamenta nas compreensões à luz de nossos referencias teóricos. Sobre este entendimento,

Prodanov e Freitas (2013, p. 70) ainda apontam que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Como instrumentos para a construção dos dados, utilizamos a técnica do Teste de Associação Livre de Palavras, que consiste na construção de sentidos sobre as primeiras impressões tidas a partir do contato com um determinado objeto. Tavares *et al* (2014, p. 73) dizem que:

a técnica [...] atua diretamente sobre a estrutura psicológica dos indivíduos por meio de estímulos indutores, que podem ser verbais ou não verbais que respondem às induções, evidenciando aspectos de sua personalidade ou suas representações acerca do objeto indutor.

Com base nesse pressuposto, foi construído um questionário dividido em duas partes. A primeira dizia respeito à construção dos perfis dos sujeitos, com dados da esfera pessoal e dados da esfera profissional, que questionava: o cargo que ocupava na cidade investigada, o gênero com o qual se identificava, a idade, a formação acadêmica, contemplando a graduação e possíveis cursos de pós-graduação, o tempo de experiência na área de educação e se já atuou com o público alvo da EE.

A segunda parte do questionário solicitava que os sujeitos lessem a frase: “Educação especial em uma perspectiva inclusiva”. Em seguida, foi orientado que eles escrevessem rapidamente as três primeiras palavras que pensassem e que contemplassem a expressão. Feito isso, foi solicitado que os sujeitos enumerassem as palavras registradas de “1” a “3”, sendo “1” o de maior grau de importância e “3” o de menor grau. Por fim, o instrumento solicitava que os sujeitos justificassem a escolha e a hierarquização das palavras.

O supracitado questionário foi aplicado durante a oficina intitulada “Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva: refletindo sobre os desafios e possibilidades no Município de Jardim de Angicos”, realizada no município de Jardim de Angicos (RN) com os funcionários ligados à Secretaria Municipal de Educação. A oficina aconteceu por meio do projeto de extensão Trilhas Potiguares da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em julho de 2017, sendo realizada duas vezes no mesmo município para atender a um maior número de profissionais.

Nessa perspectiva, faz-se necessária a definição do que é Educação Especial (EE): “modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (BRASIL, 2010, s. p.).

Importante destacarmos que a Educação Especial se destina aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em consonância com tal perspectiva, Magalhães e Cardoso (2011, p. 15) apontam que a educação especial passou por transformações ao longo dos anos. A

Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, lembra-nos que a “segregação em instituições especializadas é substituída por uma abordagem na qual a pessoa com deficiência possa desenvolver suas potencialidades no contexto do ensino regular” (BRASIL, 2010, s.p.).

Diante de uma breve contextualização histórica, a Educação Especial passou por diversas concepções e paradigmas ao longo da história, até que, na década de 1990, as discussões sobre o trabalho na perspectiva inclusiva se intensificaram. Sobre essa perspectiva, Magalhães e Cardoso (2011, p. 15) afirmam ainda que “a ideia subjacente é de que não é o aluno quem deve se moldar totalmente às demandas escolares”, mas que a escola agora busque aceitar e atender às demandas do aluno, sendo assim, “o problema não está centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 15).

Nesse cenário, o trabalho pedagógico com a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva traz ao sistema de ensino novos paradigmas para se pensar a educação e refletir sobre a prática docente dentro das instituições de ensino. Mantoan (2003, p. 20) afirma que “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora” e que, para isso, demanda cada vez mais olhares atentos à diversidade e discussões fervorosas nesse campo de conhecimento.

## RESULTADOS

O município de Jardim de Angicos fica localizado na Central Potiguar do Estado do Rio Grande do Norte (RN), com uma distância de 104 km da capital Natal. A cidade Jardim de Angicos tem, de acordo com o censo de 2010 (IBGE, 2018), cerca de 2.607 habitantes e apenas 254 km<sup>2</sup> de extensão territorial.

Em relação à população do sistema educacional, o censo escolar de 2017, ano da aplicação do questionário, apontou 1.562 matrículas distribuídas, de acordo com a classificação do censo, entre creches, pré-escolas, escolas de ensino fundamental (anos iniciais e finais) e de ensino médio (contando aqui o ensino regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos). O mesmo censo assinalou 18 matrículas na modalidade Educação Especial, sendo 2 matrículas em creches, 10 nos anos iniciais e 6 nos anos finais do ensino fundamental (CENSO ESCOLAR, 2018).

Nesse contexto, o questionário foi aplicado em 35 sujeitos que atuam no sistema municipal de educação da cidade. Porém, destes, só fizeram parte de nossas análises 30 questionários porque foram respondidos integralmente. Dentre os sujeitos da pesquisa, estão: 24 professores(as); 2 auxiliares de sala; 1 coordenadora; 1 diretora; 1 técnica da Secretaria de Educação; 1 secretário da educação, sendo esses 21 mulheres e 9 homens.

Em relação à faixa etária desses profissionais, trabalhamos com: 4 sujeitos de 21 a 25 anos; 3 sujeitos de 26 a 30 anos; 6 sujeitos de 31 a 35 anos; 9 sujeitos de 36

a 40 anos; e 8 sujeitos com mais de 41 anos, como ilustra o gráfico a seguir.

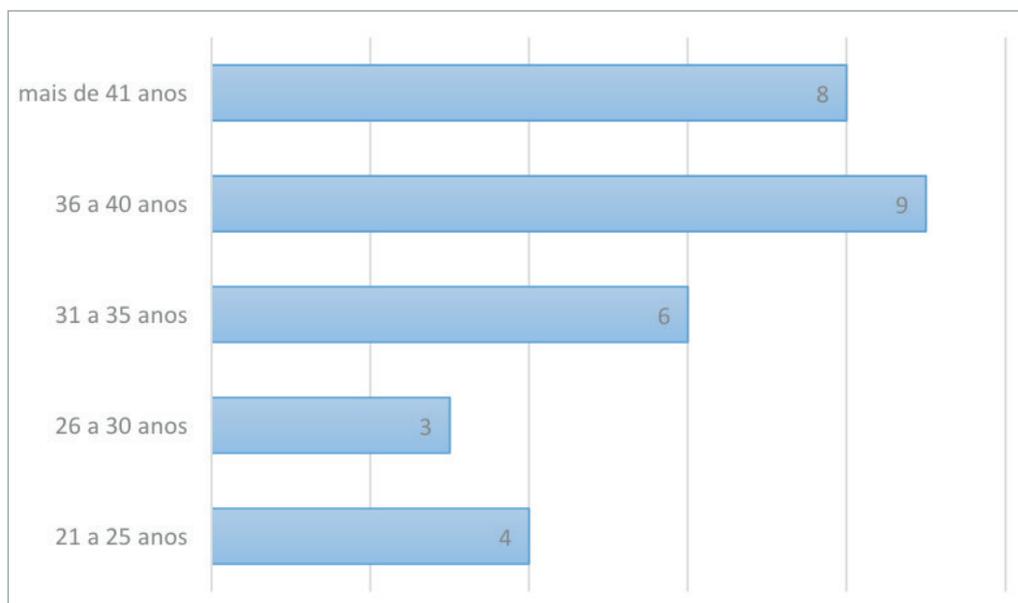


Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos de acordo com a faixa etária

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

De acordo com o gráfico 1, a maioria dos profissionais tem mais de 30 anos de idade. Os dados indicam o tempo de atuação dos profissionais no sistema de ensino que é de 11,6 anos. No grupo, havia pessoas sem nenhuma experiência em sala de aula, enquanto o que de maior experiência contabilizava 30 anos de prática em contexto educativo. Quando questionados sobre se já atuaram com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), 11 sujeitos responderam que não e 19 que sim. Dessa forma, refletindo sobre os dados coletados, podemos afirmar que, quanto maior o tempo de atuação na educação, é mais provável ter trabalhado com algum aluno com NEE, o que se constata nas respostas dos participantes.

Em relação à formação dos participantes da investigação, trabalhamos com 23 pedagogos(as), sendo que destes(as) 4 tinham Especialização em Psicopedagogia, 2 ainda estavam cursando a graduação, 2 eram professores com graduação em Educação Física, 2 em Física, 1 em Letras – Língua Portuguesa, 1 em História e 1 em Matemática.

Para analisarmos as respostas da segunda parte do questionário, organizamos as palavras em categorias: Categoria A - palavras que dizem respeito a uma visão romântica da Educação Especial (amor; carinho; acolhimento); Categoria B - palavras que dizem respeito à formação para atuar com pessoas com deficiência (formação; especialização; qualificação); Categoria C - palavras com a ideia de empatia (respeito; igualdade; estima); Categoria D - palavras que fazem referências a procedimentos didáticos (metodologia; métodos; recursos didáticos).

Quando se trata das palavras a que foram atribuídas o número 1, ou seja, a mais importante, a quantidade de palavras nas categorias A, B e C mostra-se equilibrada,

sendo 10 para cada categoria, como demonstra o gráfico 2.

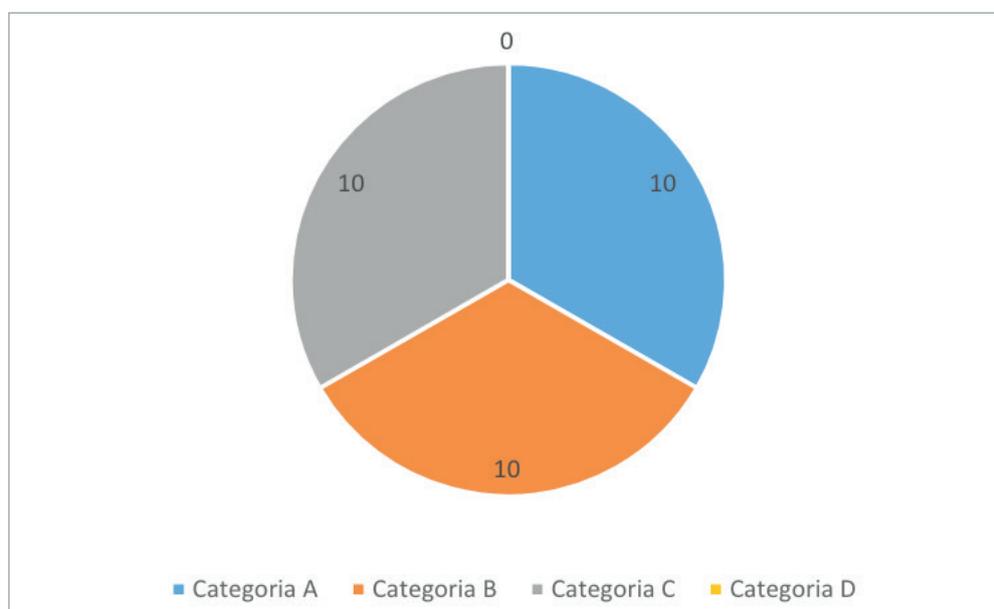


Gráfico 2 – Distribuição das respostas 1 dentro das categorias

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Interpretando o gráfico 2, analisamos que 17 professores identificaram a Educação Especial relacionada aos sentimentos de amor, carinho e acolhimentos. Nesse sentido, consideramos que esses sentimentos se reportam a uma visão romântica necessária à Educação Especial. Nas palavras que receberam o número 2, ficaram 17 na categoria A, 1 na categoria B, 10 na C e apenas 2 na categoria D, como mostra o gráfico 3.

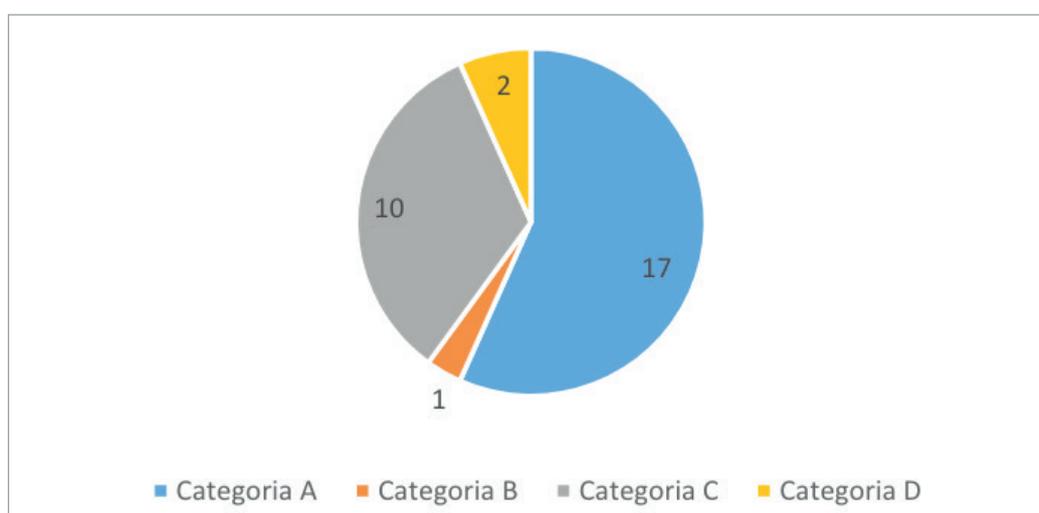


Gráfico 3 – Distribuição das respostas 2 dentro das categorias

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Quanto às palavras que receberam o número 3, ficaram 13 na categoria A, 8 na B e 9 na categoria C, como mostra o gráfico 4.

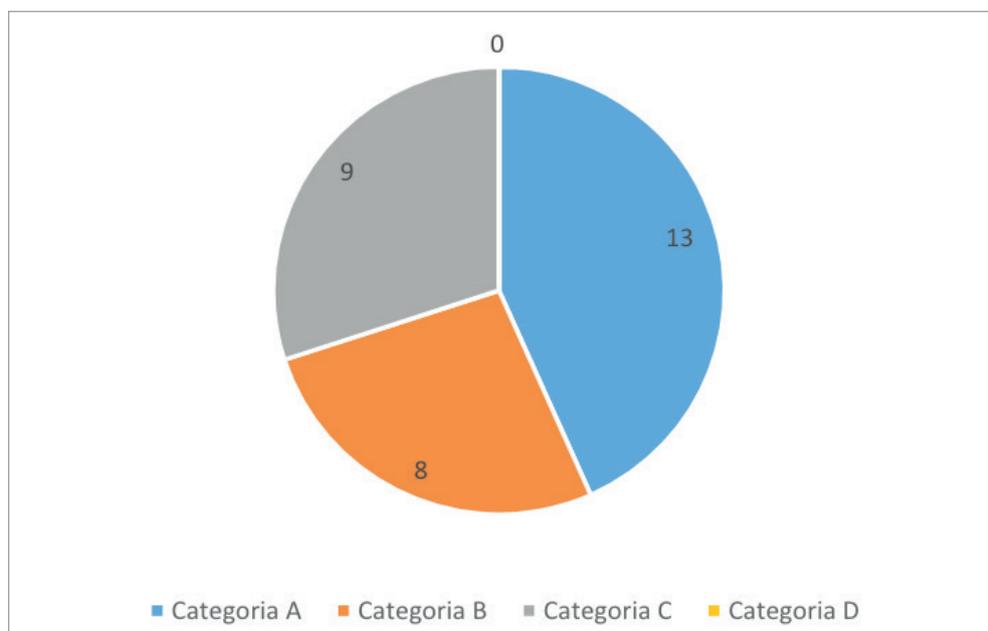


Gráfico 4 - Distribuição das respostas 3 dentro das categorias

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Podemos perceber “claramente” a visão romântica sobre a temática na Categoria A, que aparece com um número expressivo em todos os gráficos. Sobre isso, entre as justificativas, suscitaram as seguintes ideias: “Porque temos que fazer tudo com amor, amor a base de tudo” (Participante 33); “Com amor que conseguimos qualquer objetivo” (Participante 9); “Ele [fazendo referência à criança com deficiência] precisa de carinho da família”. A partir desses pontos, podemos compreender a relação que os profissionais fazem com a afetividade, seja na relação professor-aluno seja na relação família-aluno, colocando sempre o aluno da EE em uma posição de carência.

A segunda categoria mais expressiva foi a C, como podemos observar nos gráficos. Sobre ela, os participantes teceram como comentários: “Todos nós devemos ser respeitados” (Participante 16); “Sentir-se alguém; ser tratado como os demais” (Participante 20). Podemos, então, perceber a compreensão de que o aluno de EE precisa ser concebido como sujeito incluído na escola.

De acordo com Bezerra e Figueiredo (2010, p. 33), “Sendo percebido como sujeito de relação no mundo e do mundo, o aluno com deficiência se vê conquistador de seu espaço real de interações. Isso lhe confere autonomia, valorização pessoal e aumenta sua autoestima”.

Apoiados na fala dos participantes da presente pesquisa, verificamos que o aluno com NEE é pensado como sujeito partícipe da escola, com direito à voz e cuja escuta é considerada importante. Neste contexto, o aluno com NEE é tratado com respeito, concebido como cidadão.

Diante de tal constatação, surge o seguinte questionamento: quais elementos justificariam os profissionais que trabalham na Secretaria Municipal de Educação no município de Jardim de Angicos (RN) destacarem, de modo tão expressivo, que os

sentimentos de acolhida e de respeito às diferenças são necessários para a inclusão exitosa de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)? De um modo geral, as pesquisas que versam sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular apontam como condições para sua efetivação a formação profissional voltada especificamente para a Educação Especial e a aquisição de recursos didáticos adequados. “O argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para este trabalho” (MANTOAN, 2003, p. 78).

A terceira categoria mais expressiva foi a B, que teve os seguintes relatos em suas justificativas: “Primeiramente é preciso qualificação para haver educação de qualidade” (Participante 23); “Formação Específica para o docente, pois sem formação adequada para essa área não existirá e nem se terá inclusão a tão falada” (Participante 14). A partir dos comentários, podemos notar a importância que os profissionais atribuem à formação, com ênfase em uma formação continuada.

Por último, aparecendo apenas duas vezes na numeração 2, está a categoria D, com os seguintes relatos em suas justificativas: “Busca de metodologias que ajudem no desenvolvimento de aprendizagem no aluno portador de necessidades especiais” (Participante 23); “Sem o material didático ou objetos especiais (jogos de montar; lápis adaptado, carteira adaptada) também não haverá inclusão” (Participante 15). As falas desses sujeitos evidenciam a necessidade de elementos específicos para a EE.

## CONCLUSÃO

A educação especial enquanto modalidade transversal ao ensino está presente em todos os níveis da educação, dos anos iniciais da educação infantil até os graus mais altos da escolarização dentro do ensino superior. Quando falamos de EE em perspectiva inclusiva, é necessário compreender que o público-alvo dessa modalidade estará na sala de aula aprendendo com os demais alunos; nesse sentido, é necessário que o docente compreenda as implicações de suas concepções para a prática pedagógica.

De acordo com os achados do trabalho em apreço, podemos concluir que as concepções dos profissionais do sistema educacional do município Jardim de Angicos (RN) sobre a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva são permeadas pelos sentimentos de acolhimento ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). O respeito à diferença e à igualdade de direitos também estão presentes nas falas desses sujeitos.

Entretanto, no tocante à formação docente para trabalhar o aluno com NEE e os recursos didáticos, esses aparecem em último plano para a prática de educação inclusiva. Os profissionais não ignoram nem minimizam a relevância desses elementos, pois afirmam que sem esses não haveria inclusão. Porém, em relação a outros trabalhos de natureza científica, que versam sobre a inclusão de alunos com NEE

no sistema regular de ensino, em que professores e gestores das escolas afirmam primeiramente que a formação docente e recursos didáticos são fundamentais para a inclusão exitosa de alunos com deficiência, o presente trabalho enaltece, em primeiro plano, os sentimentos de acolhida e de respeito às diferenças.

Diante de tais constatações, chegamos à conclusão de que a forma como os profissionais que trabalham na educação concebem os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), bem como esses desenvolvem suas práticas docente e administrativa, são imprescindíveis para que a inclusão realmente aconteça em nossas escolas. Não se trata “apenas” de ter formação específica na área ou materiais didáticos. O respeito e o acolhimento às diferenças são imprescindíveis para a inclusão de todos, como também o amor e o carinho que, apesar de atribuírem à inclusão um certo tom de romantismo, são sentimentos necessários, com certa medida, ao lidar com as diferenças entre os pares em sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 de Abril de 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

BEZERRA, T. M. C.; FIGUEIREDO, R. V. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, R. V. (Org.). Escola, diferença e inclusão. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CENSO ESCOLAR. Resultado e Resumos. INEP/Ministério da Educação. Disponível em <<http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>> Acesso em 28 de setembro de 2018.

IBGE. Brasil, Rio Grande do Norte, Jardim de Angicos. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/jardim-de-angicos/panorama>> Acesso em 30 de setembro de 2018.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P.(org.) Educação especial: escolarização política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escola: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

STAKE, R. E. Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam. São Paulo: Editora Penso. 2011.

TAVARES, D. W. da S; BRITO, R. C; CÓRDULA, A. C.C; SILVA, J. T. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. Ponto de Acesso, Salvador, v.8, n.3, p. 64-79, dez. 2014.

## CRIATIVIDADE E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

### **Guacira Quirino Miranda**

Universidade Federal de Uberlândia  
Uberlândia - Minas Gerais

### **Arlete Aparecida Bertoldo**

Universidade Federal de Uberlândia  
Uberlândia - Minas Gerais

### **Priscila Miranda Chaves**

Universidade Federal de Uberlândia  
Uberlândia - Minas Gerais

**RESUMO:** Aos alunos com altas habilidades ou superdotação é assegurado, com base nos princípios da educação especial e educação inclusiva, o atendimento educacional especializado, de modo a criar oportunidades para desenvolverem adequadamente seu potencial e capacidades. Para que tenham acesso a esse atendimento, é preciso que os envolvidos no processo identifiquem, indiquem e acompanhem os alunos. Este texto refere-se à pesquisa bibliográfica sobre a criatividade, que é, conforme Renzulli (2014), uma das características dos superdotados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade, Altas Habilidades, Superdotação.

### CREATIVITY AND HIGH ABILITIES/ GIFTEDNESS

**ABSTRACT:** Special educational services are

ensured to high abilities/giftedness students, based on the principles of special education and inclusive education, to create them the opportunities to adequately develop their potential and capabilities. In order to have access to this service, those involved in the process must identify, indicate and keep track the students. This text refers to the bibliographical research on creativity, which is, according to Renzulli (2014), one of the characteristics of the gifted.

**KEYWORDS:** Creativity, High Abilities, Giftedness.

A legislação brasileira regulamenta a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Com base nos princípios da universalização da educação e da equidade, a educação inclusiva considera que o atendimento ao aluno precisa criar condições para que permaneça na escola regular e se desenvolva, de acordo com suas capacidades, características, necessidades e interesses. Os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação - AH/SD são público alvo da Educação Especial, e a eles será oferecido o Atendimento Educacional Especializado - AEE, com o objetivo de lhes fornecer enriquecimento curricular, com atividades complementares e/ou suplementares, a fim de proporcionar-lhes

oportunidades para que suas habilidades e talentos se desenvolvam. É fundamental que a escola crie condições para que esses alunos sejam identificados, encaminhados e bem atendidos. Para que isto ocorra é necessário que os envolvidos no processo tenham conhecimento sobre as bases teóricas que fundamentam as concepções sobre pessoas com AH/SD.

Neste artigo são explorados, com base na pesquisa bibliográfica, os conceitos sobre a criatividade, que é um dos componentes da concepção de superdotação desenvolvidos por Renzulli (2004). Conforme a Teoria dos Três Anéis desenvolvida por esse autor, a superdotação se verifica pela interseção de três elementos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.

A habilidade geral constitui-se por traços ou domínios que são aplicados de maneira ampla diante de uma variedade de situações. Segundo Renzulli (2014, p. 236), são exemplos de habilidade geral: “raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal”. As habilidades específicas referem-se à capacidade de executar ou adquirir conhecimento e técnicas para o exercício de atividades específicas, em âmbito reduzido como, por exemplo, em áreas como “belas artes e artes aplicadas, atletismo, liderança, planejamento e habilidades de relações humanas” (p. 237).

O comprometimento com a tarefa refere-se à motivação para resolver problemas, tarefas ou para atuar em uma área específica de desempenho com “perseverança, persistência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança, crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante e ação aplicada à área de interesse” (RENZULLI, 2014, p. 241).

A criatividade em elevados níveis reúne significados de criatividade referentes à capacidade de pensamento, atitude original diante das experiências do mundo e à habilidade de abandonar procedimentos já estabelecidos e apresentar ideias e/ou produtos que modifiquem a realidade e ofereçam novidade e adequação. Segundo Renzulli (2014), a identificação e o desenvolvimento da criatividade envolvem a capacidade de aplicar o pensamento divergente e original em situações reais e concretas.

Vários autores se debruçaram sobre a questão da criatividade, buscando definir seu conceito e oferecer alternativas para a realização da identificação e o desenvolvimento da criatividade.

Alessandrini (2001) aborda o conceito de criatividade proposto por Goswami: “é a gestação de algo novo em um contexto inteiramente novo” (Goswami, 1998, p. 263, apud Alessandrini, 2001, p. 108). Torrance (1976) define que o pensamento criativo é “o processo de perceber lacunas ou elementos faltantes perturbadores; formar ideias ou hipóteses a respeito deles; testar essas hipóteses; e comunicar os resultados, possivelmente modificando ou retestando as hipóteses” (p. 34). Taylor (1976) cita algumas definições do conceito com relação à criatividade no trabalho científico,

dentre elas a de Ghiselin, para quem a medida de um produto criativo é a extensão em que ele reestrutura nosso universo de compreensão; e a de Stein, que considera que “um processo criativo resulta em uma obra nova que é aceita como sustentável, útil ou satisfatória para um grupo em certo ponto no tempo” (p. 27).

Segundo Oliveira (2001), a criatividade, em sentido estrito, é a criação de uma nova realidade externa a partir de uma realidade interna (psíquica); e em sentido amplo são as reações de um organismo vivo para manter, transformar e aprimorar a qualidade de vida.

De acordo com estes conceitos é possível se aferir que a criatividade surge por uma necessidade ou um motivo que leva o indivíduo ou o grupo de indivíduos a buscar outras possibilidades, que se concretizam em algo novo.

Para Robinson (2010, p. 8), a imaginação é a fonte da criatividade, mas criatividade não é somente imaginação. Imaginação é a capacidade de trazer à mente algo que não está disponível para ser captado por nossos sentidos. Criatividade é colocar a imaginação em atividade, é o processo de geração de ideias originais que tenham valor. Este autor considera que o pensamento criativo é uma construção social: “deve-se reconhecer que o pensamento criativo não vem do esforço individual, e sim da colaboração, do trabalho em equipe, de combinar as ideias das pessoas”.

Japiassu (2001, p. 43) considera que na sociedade contemporânea é importante o papel da escola, e a criatividade ganhou destaque na formação escolar “dadas as exigências impostas à instrução formal pela industrialização da produção de bens e concorrência crescente entre as empresas”. Para esse autor, a criatividade é uma via para potencializar a capacidade de resolver problemas.

Ao escrever sobre solução de problemas, Zingales (1978), considera uma forma de criatividade que não diz respeito ao resultado do problema, mas sim à forma como ele é solucionado. Dada uma situação final conhecida, anteriormente criada ou entregue ao sujeito como objetivo a ser alcançado, solucionar um problema é encontrar um caminho que liga a situação inicial à situação final já conhecida.

Conforme Piaget (2001) o processo criativo é uma construção do sujeito, “todo indivíduo que realiza um trabalho e tem ideias novas, mesmo que modestas, cria-as no curso de seus esforços” (p. 13). Para Piaget, a inteligência é uma construção do sujeito, uma cópia da realidade. O sujeito adiciona em lugar de extrair a dimensão dos objetos. O mundo externo é incorporado às estruturas do sujeito do conhecimento, e a construção do conhecimento é um ato criativo. A inteligência é considerada inata porque é algo adicionado aos objetos. “Todas as ações, todos os atos de criatividade intelectual são processos de abstração reflexiva” (p. 16). Diferente da abstração mental empírica, que é extraída das percepções sobre o objeto, a abstração mental reflexiva não se extrai dos objetos, mas das próprias ações intelectuais. A origem do novo e dos atos intelectuais criativos decorre do processo de abstração reflexiva. Na reflexão se dá a tomada de consciência da ação para, em seguida, ter-se a representação da ação. Ou seja, fazer e pensar sobre o que se faz ocorre por meio

da transposição de um plano inferior para o plano superior da construção intelectual. Quando alguém reflete, está reconstruindo em um nível mais avançado o que já existia em um nível inferior, e isto requer o acréscimo de novos elementos. O trabalho criativo é individual, é preciso ignorar influências externas. No entanto, para buscar uma visão interdisciplinar, é necessário ampliar as leituras para campos de outras áreas. As ideias de outras pessoas devem ser consideradas como um contraste, um adversário. Aqui é possível se apreender que a busca de novas informações e a contraposição às ideias já existentes são estímulos para o desenvolvimento da criatividade.

Parrat-Dayan (2001) não concorda que o trabalho criativo é individual, e escreve que “em oposição à tendência que afirma que o trabalho criativo é apenas individual, sabe-se que as personalidades criativas trabalham sempre em grupo e que é na equipe, em uma grande circulação de ideias, que emerge o processo criativo”.

O processo criativo é descrito por Torrance (1976) da seguinte forma:

Primeiro, há o sentimento de uma necessidade ou deficiência, exploração ao acaso e um esclarecimento ou “fixação” do problema. Segue-se depois um período de preparação acompanhado de leitura, discussão exploração e formulação de muitas possíveis soluções, e depois a análise crítica dessas soluções quanto a vantagens e desvantagens. De tudo isso resulta o nascimento de uma idéia nova – um lampejo de visão anterior, iluminação. Finalmente, há uma experimentação a fim de avaliar a solução mais promissora para seleção final e aperfeiçoamento da idéia. Essa idéia pode encontrar consubstanciação em invenções, teorias científicas, produtos ou métodos melhoradores, romances, composição musical, pinturas ou novos planos. (TORRANCE, 1976, p. 35).

É interessante observar que a criatividade nasce de uma necessidade ou deficiência, e que estas podem ser estímulos para o desenvolvimento da criatividade. Para Torrance (1976) o processo criativo surge da percepção de lacunas ou elementos faltantes, e para desenvolver a criatividade é preciso estar aberto às experiências, desviar-se das seqüências habituais para buscar novos padrões de pensamento.

Torrance e Torrance (1974) dizem que é comum as pessoas dizerem que não são criativas, ou que a criatividade é uma habilidade natural, que nada pode ser feito para modificar esta situação. Para estes autores, as condições favoráveis e reforços positivos eficazes possibilitam o desenvolvimento de habilidades que contribuem para o processo do pensamento criativo. As habilidades a serem desenvolvidas são as seguintes:

Dar-se conta da existência de problemas e lacunas na informação, definir estes problemas e estas lacunas, coletar e combinar informações de experiências anteriores e conhecimentos acumulados, produzir várias soluções possíveis e desenvolver critérios para avaliar estas soluções, usar estes mesmos critérios para julgar estas soluções, testar as soluções mais promissoras, decidir qual é a melhor solução, elaborar planos e detalhes para a implementação da solução escolhida, etc.

(TORRANCE e TORRANCE, 1974, p. 3).

Além de condições favoráveis e reforços positivos é preciso eliminar os bloqueios que impedem ou dificultam a criatividade. Sobre o aspecto atitudinal é mais fácil buscar o caminho já estabelecido do que tentar novas experiências. Os padrões ou rotinas são imprescindíveis, mas há situações em que é importante buscar novas alternativas, e seguir modelos prontos inibe a criatividade. Portanto, situações novas favorecem o trabalho criativo. Normas e regras pré-estabelecidas bloqueiam a criatividade. Outros fatores que dificultam o processo criativo são o medo de errar, não acreditar na capacidade de criar, falta de estímulos ou estímulos negativos. (BEAUDOT, 1976; VON OECH, 1999).

De acordo com Torrance e Torrance (1974), as habilidades que contribuem para o processo do pensamento criativo “exigem prática e podem ser desenvolvidas através do ensino” (p. 3).

O desenvolvimento destas habilidades é fundamental, pois as capacidades de pensamento criativo contribuem para a aquisição de informação e várias aptidões educacionais. O trabalho nas escolas é realizado com o objetivo de educar as crianças para que se tornem plenamente ativas depois de crescidas:

Certamente não podemos dizer que alguém está funcionando de maneira plena se as capacidades envolvidas em pensamento criativo permanecerem não desenvolvidas ou são paralisadas. Essas são capacidades envolvidas em tomar consciência de problemas, pensar em possíveis soluções e submetê-las à prova. Se seu funcionamento está prejudicado, a capacidade de alguém para enfrentar problemas da vida é de fato marginal (TORRANCE, 1976, p. 21).

Torrance (1976) aponta deficiências no sistema de avaliação e testes de inteligência. Crianças avaliadas como altamente inteligentes nem sempre apresentam altos desempenhos com relação à criatividade. Inteligência não é resolver problemas relativamente pouco importantes em pouco tempo, mas resolver problemas adequadamente importantes, no tempo necessário e praticando com os erros. Nas escolas tradicionais os pensamentos divergentes não são aceitos e as pessoas criativas, que apresentam ideias novas, podem encontrar sanções contra a divergência. No entanto, conformismo não combina com o processo de criatividade, pois este exige pensamento não convencional ou divergente. O desenvolvimento da criatividade envolve a relação professor-aluno, e nas escolas, geralmente, a relação é assimétrica e acaba por se transformar em relação de dominação. Haveria um duelo por meio do diálogo, e nesse “confronto essencial” o aluno e o professor se reconhecem como produtores de saber. Transforma-se a relação na qual o professor é o detentor do saber e o aluno é aquele que nada sabe, e assim abre-se espaço para o processo criativo.

Para Alessandrini (2001), no trabalho educacional é preciso permitir aos alunos que realizem suas tarefas com autenticidade e qualidade, cuidando para que a espontaneidade e a potencialidade permeiem as intervenções dos educadores.

A estrutura das ações desenvolvidas deve ser maleável de modo a estimular o crescimento individual e do grupo. O processo criativo se desenvolve em estágios. Os estágios são “preparação, incubação, “aha” (insight) e manifestação” (Goswami, 1998, p. 263, apud Alessandrini, 2001, p. 108). Os educadores, por meio de situações problema, devem estimular a condição criadora que permite aos alunos desenvolverem suas competências.

O processo criativo participa ativamente da resolução de problemas, à medida que emerge quase sensorialmente, constituindo-se depois em primeiras formas, gestos ou palavras, para depois chegarem à compreensão conceitual. É possível reconhecer um sutil diálogo entre os elementos que interagem na construção do sentido que lhe é próprio. (ALESSANDRINI, 2001, p. 107).

O trabalho dos educadores envolve aspectos importantes que contribuem para o desenvolvimento da criatividade. Segundo Bode (1979) as crianças são mais criativas quando se estabelece um equilíbrio entre excitação, incitação e limites. Excitar é apresentar problemas que requerem soluções, e soluções possíveis, é também dialogar, questionar. Incitar é discutir os problemas sem apresentar ou fixar as soluções antecipadamente, é dar tempo, conceder espaço, ajudar as crianças a realizarem suas próprias experiências sem dizer “é assim que se faz, e não de outro modo”. Por outro lado, não se pode permitir que as crianças façam tudo que desejarem, pois isto não tem sentido. A tarefa de educar é ajudar as crianças a serem ativas e criativas, e a desenvolverem sua autoconsciência, e esta é a educação para a criatividade.

A educação para a criatividade estimula as trocas sociais, contribui para o desenvolvimento da personalidade do aluno, que se torna menos passivo, menos inseguro, e mais cooperativo (ANDRADE, 1987).

As abordagens melhor sucedidas para o desenvolvimento do pensamento criativo são aquelas que possibilitam aos alunos oportunidades de envolvimento, prática e interação com o educador e os outros alunos (ALESSANDRINI, 2001; TORRANCE, 1976).

Com relação ao trabalho docente criativo, é aquele que cria condições e dá espaço ao pensamento criativo. Este trabalho se desenvolve desde o estabelecimento dos objetivos de ensino até as interações, experiências educativas oferecidas e formas de avaliação (MIEL, 1976).

Japiassu (2001) escreve sobre a criatividade segundo Vigotski, para quem a atividade criadora ou criatividade é toda realização que cria algo novo, “quer se trate de reflexos de algum objeto do mundo exterior, quer de determinadas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam apenas no próprio ser humano” (Vigotski, 1982, p.71, apud Japiassu, 2001, p. 44). Conforme a teoria de Vigotski existem dois tipos básicos de impulso na conduta tipicamente humana: o reprodutor ou reprodutivo, que é estreitamente vinculado à memória; e o criador ou combinador, que se relaciona intimamente à imaginação. A imaginação é a base da

atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural. A atividade criadora faz a espécie humana projetar-se no futuro, transformando a realidade e modificando o presente. A cultura é produto da imaginação e da ação humana baseada na imaginação. No âmbito da educação escolar, o estímulo da capacidade criadora é importante para o desenvolvimento cultural da criança. A base da atividade criadora é a faculdade de combinar o antigo com o novo. Quanto mais experiências a pessoa tiver, maior será o material disponível para a imaginação, pois esta nutre-se de materiais tomados das experiências vividas. Memória e imaginação possuem uma inter-relação dialética, pois a imaginação se apoia na experiência e a experiência se apoia na imaginação (JAPIASSU, 2001).

Sobre a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, Virgolim (2007), recomenda o uso de estratégias diversificadas, e dentre os procedimentos apresenta, como alternativas de identificação, a observação das características ou indicadores de criatividade, por meio do acompanhamento sistemático e do uso de testes.

A identificação da criatividade, bem como a adoção de medidas para seu desenvolvimento, envolve um processo relativamente complexo. Embora existam muitas teorias sobre o assunto, os pesquisadores ainda encontram dificuldades em estabelecer relações a respeito da capacidade de se mensurar a “verdadeira” criatividade: “infelizmente, poucos testes têm sido validados com o critério de realidade das realizações criativas” (Renzulli, 2014, p. 245). Há, segundo esse autor, uma questão relativa à subjetividade da mensuração. A este respeito, conclui-se reafirmando a necessidade de que os envolvidos no processo de identificação e acompanhamento possuam conhecimento sobre os fundamentos das concepções sobre criatividade em pessoas com altas habilidades/superdotação.

## REFERÊNCIAS

- ALESSANDRINI, C. D. Criatividade e educação. In: VASCONCELOS M. S. (Org.). *Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.
- ANDRADE, M. C. Q., *Educação pela criatividade*. Recife: Ed. Universitária, UFPE, 1987.
- BEAUDOT, A. *A criatividade na escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- BODE, U. *Educación para la creatividad*. Hannover: Friedrich Verlag Velber, 1979.
- JAPIASSU, R. O. V. Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky. In: VASCONCELOS M. S. (Org.). *Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.
- MIEL, A. *Criatividade no ensino*. São Paulo: IBRASA, 1976.
- OLIVEIRA, M. L. Contribuições da Psicanálise para a compreensão da criatividade. In: VASCONCELOS M. S. (Org.). *Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo:

Editora Moderna, 2001.

PARRAT-DAYAN, S. Gênio e criatividade. In: VASCONCELOS M. S. (Org.). *Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS M. S. (Org.). *Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In.: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

ROBINSON, K. *Aprenda a ser criativo com Ken Robinson*. Revista HSM Management. ed. 83. Nov/dez 2010.

TAYLOR C. W. *Criatividade: progresso e potencial*. 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1976.

TORRANCE, E. P. *Criatividade: medidas, testes e avaliações*. São Paulo: Ibrasa, 1976.

TORRANCE, E. P.; TORRANCE J. P. *Pode-se ensinar criatividade?* São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

VON-OECH, R. *Um "toc" na cuca: Técnicas para quem quer ter mais criatividade na vida*. São Paulo: Cultura Editores Associados. 1999.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas Habilidades / Superdotação: Encorajando Potenciais*. Brasília, DF, 2007. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf). Acesso em 30 out. 2018.

ZINGALES, M. *A organização da criatividade*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1978.

## DESENHOS E DESENHOS: CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

**Virgínia Coeli Bueno de Queiroz Matias**

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte – MG

**Rosimar de Fátima Oliveira**

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte – MG

**RESUMO:** Este texto analisa elementos comuns do desenho institucional dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) no Brasil, como um dos fatores, entre outros, capazes de potencializar os esperados resultados democráticos dessas instâncias colegiadas. Adotou-se, como estratégia metodológica, revisar a literatura pertinente aos conselhos gestores de políticas públicas e, em especial, os de educação, cujos estudos trazem à baila evidências de que diferentes desenhos repercutem em diferentes formas de atuação desses colegiados, oferecendo subsídios para avaliar em que medida o formato institucional, com todo o seu arsenal operacional, constitui elemento determinante na atuação dos CMEs brasileiros. Partiu-se do pressuposto de que o desenho constitui variável importante de análise, porém insuficiente para abarcar a complexidade e a multidimensionalidade dos CMEs, sendo, portanto, necessário considerar, também, os contextos sociais, políticos e econômicos nos quais estes colegiados estão inseridos. A

primeira parte do texto discute, sucintamente, a relevância do desenho institucional. A segunda recupera a história pela qual os contornos institucionais dos CMEs foram delineados. A terceira discute mecanismos institucionais e suas implicações na efetividade da atuação, abordando elementos que estruturam o funcionamento e a dinâmica deliberativa dos CMEs. Por fim, apresenta-se breve consideração acerca do propósito deste estudo, ressaltando a importância do desenho institucional dos colegiados em tela e a necessidade de pautar a análise por elementos para além do desenho. **PALAVRAS-CHAVE:** Conselhos Municipais de Educação, Desenho Institucional, efetividade de atuação.

### 1 | INTRODUÇÃO

O texto analisa elementos comuns do desenho institucional dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs) como um dos fatores, entre outros, capazes de potencializar os esperados resultados democráticos. Apresenta revisão da literatura, cujos estudos trazem à baila evidências de que diferentes desenhos repercutem em diferentes formas de atuação, oferecendo subsídios para avaliar em que medida o formato institucional constitui elemento determinante na atuação dos CMEs.

Parte-se do pressuposto de que o desenho constitui variável importante de análise, porém insuficiente para abarcar a complexidade e a multidimensionalidade dos CMEs, sendo necessário considerar os contextos sociais, políticos e econômicos nos quais esses colegiados estão inseridos.

A primeira parte do texto discute, sucintamente, a relevância do desenho institucional. Na segunda, recupera-se a história pela qual os contornos institucionais dos CMEs foram delineados. Na terceira, discutem-se mecanismos institucionais e suas implicações na efetividade da atuação, abordando elementos que estruturam o funcionamento e a dinâmica deliberativa. Por fim, apresenta-se breve consideração acerca do propósito deste estudo, ressaltando a importância do desenho institucional dos colegiados em tela e a necessidade de pautar a análise por elementos para além do desenho.

## **2 | DESENHO INSTITUCIONAL: AS REGRAS IMPORTAM?**

Segundo Goodin (2005), o termo desenho institucional refere-se à “criação de uma forma acionável para promover resultados estimados num contexto particular” (p.31). Entende-se, assim, por desenho institucional um conjunto de regras que estrutura o funcionamento das instituições democráticas e repercute nos seus resultados, ou seja, na sua efetividade deliberativa (AVRITZER, 2011). De forma simplificada, compreende-se por efetividade deliberativa, a capacidade efetiva de os conselhos gestores de políticas públicas influenciarem, controlarem e decidirem sobre determinada política pública, e deliberarem sobre ela (CUNHA, 2009).

Parte-se do pressuposto de que os detalhes da construção institucional constituem dimensão importante para análise, por delimitar contornos da sua identidade política, oferecer subsídios para a sua atuação e apontar potencialidades e limites na produção de resultados para as políticas públicas do município. Como aponta a literatura, o desenho institucional é uma variável importante de análise (FUNG, 2004; AVRITZER, 2008; FARIA e RIBEIRO, 2011; CUNHA, 2009; LÜCHMANN, 2009; CUNHA, ALMEIDA, FARIA e RIBEIRO, 2011; WAMPLER, 2011), porém, insuficiente para abarcar a complexidade dos CMEs, uma vez que esses órgãos não estão isolados, fazem parte de uma engrenagem, de uma cadeia decisória, entrelaçando-se nos espaços decisórios com normas que vinculam diversos atores e instituições (IMMERGUT, 1992; GOODIN, 1996; AVRITZER, 2008; FUKS, 2005; CUNHA, 2009; LÜCHMANN, 2009).

As regras importam (TATAGIBA, 2002; LUCE, FARENZENA, 2008; AVRITZER, 2008; CUNHA, 2009; LÜCHMANN, 2009; FARIA e RIBEIRO, 2011; CUNHA, ALMEIDA, FARIA e RIBEIRO, 2011; WAMPLER, 2011) e, embora não sejam definidoras dos resultados, desenham as instituições, organizam e estabelecem condições básicas para seu funcionamento. As regras não são neutras: incluem e excluem; evidenciam

ou camuflam conflitos; favorecem ou dificultam os acordos; definem a arena de disputa em que cada ator construirá suas estratégias de ação, podendo, inclusive, interferir nas suas preferências (IMMERGUT, 1992).

De acordo com a abordagem Neoinstitucional, o desenho resulta de planejamento intencional, a partir de um contexto, ocupa lugar de sujeito e de objeto; de variável independente, ao produzir determinados resultados; e de variável dependente, por sofrer pressões externas.

Para Immergut (1992), diferentes arranjos institucionais tendem a constituir condições institucionais mais favoráveis à deliberação, possibilitando participação qualificada dos atores. Reconhece, contudo, que regras, aparentemente democráticas, que estimulam a participação, podem provocar efeitos contraditórios, como constranger a deliberação e dificultar o próprio processo decisório.

Posto isso e longe de abarcar a totalidade de regras do funcionamento dos CMEs, o propósito, aqui, é apontar elementos de caráter institucional e normativo, que possibilitam verificar limitações quanto à institucionalização, participação, representatividade, caráter inclusivo e democratizante, bem como os relativos ao processo deliberativo e decisório.

### **3 | DESENHAR E REDESENHAR OS CMES: POSSIBILIDADES?**

O atual desenho institucional dos CMEs começou a ser moldado antes mesmo da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Apesar de não constituírem instituições recentes, foi nesse período que esses colegiados, ancorados nos textos legais que delegavam autonomia aos municípios, passaram a se afigurar, potencialmente como espaços públicos de participação da sociedade civil (AVRITZER, 2005), com competências para gerirem os seus sistemas de ensino e suas próprias políticas educacionais.

No âmbito da educação, os dispositivos constitucionais de 1988 somente foram regulamentados em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), “cujo texto não apenas ratificou a organização sistêmica já praticada em larga medida em algumas regiões do país, como normatizou a condição de sistemas autônomos, atribuída aos Municípios” (CASTRO, SOUZA, 2012, p.3-4).

Ainda hoje, segundo Souza e Vasconcelos (2013), “restam inúmeras dúvidas quanto à aplicabilidade dos dispositivos legais pertinentes, especialmente no que se refere à abrangência das possibilidades de exercício da autonomia municipal em relação à educação local” (p.131. A ausência de clareza da identidade do Sistema Municipal de Ensino (SME) e do próprio CME associa-se, também, à falta de perspectiva em relação ao papel e à atuação dos conselheiros. Isso, evidentemente, repercute na atuação dos atores e na dependência dos colegiados em relação

aos outros conselhos em âmbito estadual ou nacional, bem como em relação às Secretarias Municipais de Educação (SOUZA, DUARTE, OLIVEIRA, 2013).

A imprecisão legal, contudo, não impediu a criação, em larga medida, de CMEs e de outros conselhos gestores de políticas públicas que abriram novas arenas públicas de deliberação no âmbito do município. Apesar de os CMEs terem sido criados como instituições participativas permanentes (VERMEULE, 2011), definidas legalmente, com representação do Estado e da sociedade civil, constata-se, ainda hoje, baixa capacidade propositiva e deliberativa nesses órgãos quanto à formulação da política de educação municipal (OLIVEIRA, 2008).

A propósito, estudo recente destaca que a situação “hipotética ideal de gestão democrática”, correspondente à instituição de SME concomitantemente à criação de CMEs, não se configura na totalidade de municípios dos estados do Brasil. Duarte, Oliveira e Nascimento (2012) caracterizam duas outras situações distintas: a) município que possui SME, sem a instituição de CME e b) CME, cujos municípios não instituíram seus SMEs. Pontuam as autoras que a “análise da produção legislativa municipal poderá indicar que tipo de arranjo institucional tende a se configurar” que podem se apresentar como “*locus* de expressão de interesses”, como “espaços de atuação neopatrimonialista”, ou mesmo espaços “de promoção de *accountability* e/ou de deliberação cidadã” (p.4).

Apesar da opção dos textos legais por “regime normativo e político, plural e descentralizado, em que se cruzam novos mecanismos de participação social com modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões” (CURY, 2004, p.16), a proposta democrática de colaboração encontra-se marcada pela dissociação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (SOUZA e FARIA, 2004). A figura solidária da colaboração por meio do Regime de Colaboração, que marcou significativamente o avanço democrático das novas relações propostas entre as áreas de poder federadas, tanto no que concerne à Constituição Federal de 1988, quanto à LDB nº 9.394/96, promoveu a instauração de um “efeito desagregador sobre as redes municipais”, em parte decorrente da transferência de redes de ensino sem o respectivo repasse de recursos (PEIXOTO, 2003). A esperada transferência do poder decisório aos municípios, por meio da descentralização, como premissa de que a gestão democrática se realizasse, não se concretizou. Assim, a descentralização passou a se configurar como desconcentração. Apesar de se apresentar com o discurso da descentralização e da autonomia, a desconcentração diz respeito, ao simples deslocamento de atribuições entre os entes federados, das esferas federais e estaduais para as esferas municipais, sem a partilha de poderes, implicando, também, a privatização dos serviços públicos e a abertura do país ao capital financeiro internacional. (ABREU, 1999; ABREU; SARI, 1999; DUARTE, 2002; FREITAS, 1998).

Considera-se, assim, que a mera inauguração dos CMEs não se revelou como condição suficiente para que a participação no interior desses órgãos ocorresse

conforme o espírito democrático que estabelece o Texto Constitucional e a LDB nº 9.394/96 (SOUZA e FARIA, 2004). É ampla a crítica de que esses colegiados não estejam, de fato, cumprindo suas funções democráticas, tampouco favorecendo a autonomia dos municípios, contribuindo, muitas vezes, para o aprofundamento de uma estrutura hierárquica e burocrática de ensino em vigência (CURY, 2000, p. 44).

Nesse cenário, reafirma-se o desafio dos CMEs: instituírem-se como órgãos de Estado e não de governo. Para tanto, novos desenhos se impõem no cenário nacional, com a instituição do Sistema Nacional de Educação conforme estabelece o Plano Nacional de Educação em vigor.

#### **4 | DESENHO E ALÉM DO DESENHO DOS CMES**

Como não há legislação federal que determine a criação de CMEs, a decisão de criar o órgão é exclusiva do município e o processo de criação parte da vontade política da sociedade e o seu desenho deve resultar de ampla discussão na comunidade. Instituídos por lei municipal, compete aos próprios colegiados a elaboração e a aprovação dos regimentos, que regulamentam a aplicação da lei de criação e especificam o seu funcionamento.

Para Faria e Ribeiro (2011), o grau de institucionalização dos conselhos pode ser medido por meio de indicadores, tais como: tempo de existência; presença de “uma estrutura organizacional”, existência de recinto próprio e “frequência de reuniões” (p.128). A estrutura de funcionamento inclui a própria estrutura burocrática, medida pela existência ou não de apoio técnico; previsão de câmaras ou comissões técnicas; mesa diretora e suas funções; conferências, recursos materiais, destaque orçamentário; e tudo o mais que possa contribuir para a viabilidade e a legitimidade de suas manifestações. (LUCE; FARENZENA, 2008, p.91 e 92).

Estudos têm evidenciado que os CMEs, cujas condições de funcionamento, como espaço físico e infraestrutura dependem da Secretaria Municipal de Educação, tendem a submeter-se ao Executivo, constituindo-se “mais um espaço institucional, ou mais um setor, entre outros, dentro da máquina político-estatal” ou mesmo promovendo o “isolamento dentro da máquina governamental e isolamento no tocante à sua inserção societal” (LÜCHMANN, 2009, s/p).

Confere, também, institucionalização, o lugar ocupado pelo poder decisório dos CMEs “no conjunto das prioridades governamentais”, ou seja, a legitimidade do seu papel legislativo no âmbito do município. Nesse sentido, é importante atentar às relações que os CMEs estabelecem com outras instituições, sobretudo com o Legislativo e Executivo, responsáveis pela decisão e implementação das políticas públicas. Muitas vezes, os conselhos, por não conseguirem legitimidade democrática, tendem-se a afastar-se dos seus objetivos precípuos, tornando-se “localizados”, ancorando-se apenas na legalidade da sua institucionalização, prevalecendo atuações

pautadas pelo imediatismo, fragmentação e burocratização (LÜCHMANN, 2009, s/p).

Para Fung (2004), o desenho institucional controla, inclusive, a “matéria da deliberação” (p. 178), por impactar, diretamente, a maneira pela qual se delibera. Determinados conteúdos exigem conhecimentos específicos que nem todos os participantes possuem o que pode vir a constranger a deliberação. Neste texto, considera-se a deliberação como “um processo de discussão pública no qual os participantes oferecem propostas e justificações que apelem aos outros participantes e por razões que os outros possam aceitar” (FUNG, 2004, p. 179).

Ainda é importante atentar para a distribuição, concentração e alternância de poderes em relação à formulação das normas de funcionamento; à definição da pauta (quando, quem e como); à alteração da pauta; à previsão de espaços para: debates face a face à votação (quem tem direito a voz e a voto), e à existência de mediadores no processo; entre outras regras (CUNHA, ALMEIDA, FARIA e RIBEIRO, 2011; FARIA e RIBEIRO, 2011).

O caráter inclusivo e democratizante dos conselhos (CUNHA, 2009; FARIA; RIBEIRO, 2010) pode ser mensurado por meio de regras, cujos princípios apontam para a pluralidade da representação, condições de igualdade entre os participantes e possibilidade de expressão da diversidade e do conflito (CUNHA, 2009), especialmente com a incorporação de “grupos menos mobilizados e mais vulneráveis” (ALMEIDA; CUNHA, 2011, p.114).

Nesse caso, são valiosas as regras que definem composição e representatividade dos CMEs, tais como: o “número de membros”; “mandato e a possibilidade de reeleição dos conselheiros”; existência ou não de “paridade entre governo e sociedade civil” (FARIA, 2007, p.126); “eleição livre de conselheiros e/ou para o exercício da presidência” (FONSECA, 2011, p.160); definição prévia de “categorias de entidades que podem demandar representação” (CUNHA, ALMEIDA, FARIA E RIBEIRO, 2011, p. 307, 308); garantia da representação por membros da sociedade civil e definição de critérios para a escolha.

Gomes e Pascoalino (2000), Borges (2000), Azevedo (2002), Gouveia e Souza (2002), Souza e Faria (2004), Peroni (2008), Souza e Vasconcelos (2008), Cunha, Araújo, Costa e Jesus (2013) e Werle (2013) destacam que a composição e a representatividade dos conselhos refletem, muitas vezes, interesses do Poder Executivo ou, mesmo, interesses privados. Sobre esse aspecto, vale lembrar pesquisa realizada pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação que destacou dados preocupantes, especialmente, relativos ao exercício da presidência, exercida direta ou indiretamente pelo Poder Executivo em aproximadamente um terço dos CMEs do Brasil. (BRASIL.MEC.SEB, 2005, p. 66). Todavia, mesmo que o Secretário de Educação não exerça a presidência, não há garantias de funcionamento de caráter democrático. Condições desiguais no tocante ao acesso à informação e ao saber e à submissão cultural podem nortear o processo decisório e constituir fortes impeditivos de construção de espaços públicos democráticos (SOUZA E VASCONCELOS, 2008).

Fuks e Perissinotto (2006) sinalizam recursos, ou seja, meios disponíveis aos indivíduos ou às organizações para o aumento da capacidade de ação e de influência política, os quais os conselheiros dispõem e que podem ser: a) individuais referentes ao perfil socioeconômico e educacional e b) coletivos, de natureza organizacional (financeiros, materiais e humanos) ou política, pertencentes às entidades representadas no órgão (FUKS, 2005). Fuks (2005) e Fuks e Perissinotto (2006) reconhecem, também, o peso de recursos não convencionais, individuais de natureza subjetiva e os recursos coletivos, de natureza objetiva, tais como as redes de apoio político, que permitem conexões externas ao órgão e a constituição de nichos de atuação.

Por sua vez, a regra paritária não garante democratização esperada (TATAGIBA, 2002; OLIVEIRA, 2008), porque “mesmo que entre sociedade e governo exista igualdade numérica, essa igualdade não é suficiente para garantir o equilíbrio decisório” (TATAGIBA, 2002, p. 57). Sendo assim, merece cautela a defesa ingênua à participação da sociedade civil, pois a mera presença dos membros da sociedade civil não define “uma paridade efetiva no processo de discussão e de tomada de decisão” (LÜCHMANN, 2009, s/p).

Para Lüchmann, os membros da sociedade civil, por representarem entidades das mais diversas ordens, imprimem ao segmento um caráter mais heterogêneo e fragmentado, em paralelo ao do Estado, indicado pelo Executivo e cuja constituição se revela mais unificada. Mesmo que a escolha dos representantes da sociedade civil seja articulada em assembleias e fóruns, a participação não garante “interlocução com a ampla maioria dos *não organizados* que permanecem à margem desse processo” (LÜCHMANN, 2009, s/p, *italicos no original*).

Lüchmann reconhece diferenças impostas à participação dos conselheiros, os quais ficam condicionados ao segmento que representam. A participação dos representantes do Estado é obrigatória e vincula-se às funções dos cargos que ocupam, inversamente às condições de participação da sociedade civil, que é voluntária e os seus representantes podem ser substituídos. Como geralmente não há critérios para indicação dos conselheiros do Estado, os seus representantes podem não se familiarizar com as temáticas atinentes ao órgão e ao posicionamento político esperado.

Cunha (2009) destaca a fragilidade dos representantes da sociedade civil pela escassez de debate e contestação, decorrentes, muitas vezes, da burocratização da ação dos conselhos; do desconhecimento prévio da agenda, da desarticulação do segmento representado e da “pressão do poder público para que sejam aprovadas rapidamente questões que lhe interessam diretamente” (p. 136).

Tatagiba (2005) observa “tendência à elitização da participação” (p. 209), na qual a esperada heterogeneidade na composição dos conselhos se associa ao perfil dos conselheiros. Estes se revelam cada vez mais “bem acima da média nacional” no que refere “à renda, escolaridade e engajamento político partidário”.

Dada à complexidade dos CMEs e o pouco investimento na competência técnica dos conselheiros, muitos conselheiros nomeados ficam subordinados ao Poder Executivo (SOUZA; VASCONCELOS, 2008) enfraquecendo o poder decisório e o exercício da democracia. Para (WERLE, 2013), a formação em ação e indicação de “processos de acompanhamento e avaliação constantes” são também elementos a serem considerados.

## 5 | CONSIDERAÇÕES

Longe de revisar todas as teorias sobre desenho institucional, objetivou-se, aqui, ressaltar algumas contribuições teóricas de autores neoinstitucionalistas para a compreensão da importância de elementos mais comuns na análise dos CMEs.

Muitos são os problemas e desafios a serem enfrentados na estruturação do desenho de tais órgãos que se revelam, ainda, muito incipientes. Cumpre lembrar os contextos e as particularidades dos CMEs, cuja inserção legal se deu pelo próprio Estado, instituindo-os como órgãos de políticas públicas. Além disso, deve-se levar em conta a trajetória histórica desses colegiados como espaços intermediários, de partilha de poder e, sobretudo, a sua pluralidade, pautada pela representação do poder local e de outras instituições e segmentos sociais (ABREU, 1999; GONÇALVES, 1998; OLIVEIRA e SANTANA, 2010; VERHINE, 2000).

Assim sendo, o desenho institucional apresenta-se como uma variável importante, porém insuficiente para a compreensão dos CMEs. Convém destacar, com Avrizter (2008), que o desenho por si só não determina resultados de processos participativos. É necessário recorrer à categoria desenho participativo interativo para articular “desenho institucional, organização da sociedade civil e vontade política de implementar desenhos participativos” (p.47). Lüchmann (2009), por seu turno, considera o desenho institucional “uma terceira variável” resultante das “articulações entre Estado e sociedade”, integrando, portanto, o “tripé de fatores considerados determinantes para o maior ou menor sucesso deliberativo dessas experiências” (s/p).

Por fim, lembrando Fuks e Perissinotto (2006), são necessárias, ainda, pesquisas voltadas para a compreensão das conexões externas a esses colegiados, especialmente, no que tange ao grau de permeabilidade de interesses das instituições políticas, à participação efetiva nos conselhos e ao impacto do processo decisório na qualidade da democracia.

Conforme elucidado, reafirma-se o desafio dos CMEs de instituírem-se como órgãos de Estado e não de governo. Cabe lembrar que novos desenhos dos CMEs se impõem no cenário nacional, com a instituição do Sistema Nacional de Educação.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. Descentralização e federalismo. **Cadernos Aslegis**, Brasília, v.3, n.7, p.30-35, jan./abr. 1999. UNICAMP – Campinas, SP. 29/07 a 01/08/2008.
- ABREU, Mariza; SARI, Marisa Timm. Colaboração entre União, Estados/DF e Municípios na área da educação. **Cadernos Aslegis**, Brasília, v.3, n.8 ,p. 9-15, maio/ago. 1999.
- ALMEIDA; Débora C. Rezende de; CUNHA, Eleonora Schettini Martins. A Análise da Deliberação Democrática: Princípios, Conceitos e Variáveis Relevantes. IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7.
- AVRITZER, L. **Instituições participativas e desenho institucional: algumas considerações sobre a variação da participação no Brasil democrático**. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 14, nº 1, Junho, 2008, p.43-64.
- AVRITZER, L. A Qualidade da Democracia e a Questão da Efetividade da Participação: Mapeando o Debate. IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7.
- AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set. 2002.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 de out., 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em agosto de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 30, de 12 de setembro de 2000. Define sistema de ensino dentro do ordenamento jurídico-administrativo, tendo-se como referência a organização da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 out. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Perfil dos Conselhos Municipais de Educação. Secretaria de Educação Básica**. (SEB/MEC) Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Procons/perfcons\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Procons/perfcons_05.pdf). Acesso em 15 de julho de 2012.
- CASTRO, Dora Fonseca de; SOUZA, Donaldo Bello de. Gestão Democrática da Educação em Portugal e no Brasil sob Enfoque Comparado: Possibilidades e Limites na Esfera Local IN: **ANPAE**, Zaragoza, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>. Acesso em junho de 2013.
- CUNHA, Maria Couto; ARAÚJO, Rosemeire Baraúna Meira de; COSTA, Jean Mário Araújo; JESUS, Marta Lícia Teles Brito de. CMEs no estado da Bahia: os desafios para a compreensão do alcance das práticas democráticas na educação municipal. IN: SOUZA, Donaldo Bello de. **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico**, São Paulo: Edições Loyola, p. 165-185. 2013.
- CUNHA, Eleonora Schettini Martins. **Efetividade Deliberativa: estudo comparado de Conselhos Municipais de Assistência Social (1997 / 2006)**. Tese de Doutorado. UFMG, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfsconselhos/schettini%20e%20efetividade%20deliberativa.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2013.
- CUNHA, Eleonora Schettini Martins; ALMEIDA, Débora C. Rezende de; FARIA, Claudia Feres; RIBEIRO, Uriella Coelho. Uma Estratégia Multidimensionalidade de Avaliação dos Conselhos de Políticas: Dinâmica Deliberativa, Desenho Institucional e Fatores Exógenos. IN: PIRES, Roberto

Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S.C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) **Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 43-60.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Regime de Colaboração no Ordenamento Jurídico da Educação Escolar Brasileira In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de capacitação de Conselhos Municipais de Educação (Pró-Conselho)**. Brasília, 2004 (Cadernos de Referência).

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Sistemas públicos de educação básica e relações intergovernamentais: a ação da União e a autonomia dos sistemas locais de ensino. **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC**, Florianópolis, v.20, n.2, p.303-327, jul./dez.2002.

DUARTE; Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima; NASCIMENTO, Emeli Malaquias. **Apontamentos para análise da atuação dos Conselhos municipais de educação no âmbito do sistema educacional brasileiro**. IN: ANPAE, Zaragoza, 2012. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarisaRibeiroDuarte\\_res\\_int\\_GT7.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarisaRibeiroDuarte_res_int_GT7.pdf). Acesso em 22 de junho de 2013.

DUARTE; Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. CMEs no estado de Minas Gerais: das funções atribuídas no regime de colaboração IN: SOUZA, Donald Bello de. **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico**, São Paulo: Edições Loyola, p. 165-185. 2013.

FARIA, Cláudia Feres. Sobre os determinantes das políticas participativas: a estrutura normativa e o desenho institucional dos conselhos municipais da saúde e de direitos da criança e do adolescente no Nordeste. In: AVRITZER, L. **A participação social no Nordeste**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. Disponível em: [http://democraciaejustica.org/cienciapolitica3/sites/default/files/a\\_participacao\\_social\\_no\\_nordeste.pdf](http://democraciaejustica.org/cienciapolitica3/sites/default/files/a_participacao_social_no_nordeste.pdf). Acesso em: 29 de junho de 2013.

FARIA, Cláudia Feres; RIBEIRO, Uriella Coelho. DESENHO INSTITUCIONAL: VARIÁVEIS RELEVANTES E SEUS EFEITOS SOBRE O PROCESSO PARTICIPATIVO IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7 (372 p.).

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.24, n.2, p.29-47, jan./jun. 1998.

FONSECA, Igor Ferraz da. Relações de Poder e Especificidades do Contexto em Fóruns Participativos. IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7. (372 p.)

FUNG. Receitas para esferas públicas: oito desenhos institucionais e suas conseqüências. In: COELHO, Vera Schattan P e NOBRE, Marcos (org.). **Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

FUKS, Mário. Participação e Influência Política no Conselho Municipal de Saúde de Curitiba. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 47-61, nov. 2005.

FUKS, M.; PERISSINOTTO, R. Recursos, decisão e poder: conselhos gestores de políticas públicas de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21 n. 60, fev. 2006.

GOMES, C. A.; PASCOALINO, H. O elo (às vezes perdido) da gestão: estudos de caso sobre resultados iniciais do FUNDEF. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 197-211, jul./dez, 2000.

GONÇALVES, Reinaldo Antônio. O financiamento da educação: um sistema em desequilíbrio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 103, p. 14-52, mar. 1998.

GOODIN, Robert E. Institutions and their design. IN: GOODIN, Robert E. (ed.). *The Theory of Institutional Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 1-53.

GOODIN, Robert E. **Sequencing deliberative moments**. *Acta Política*, no.40, 2005.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. Conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEF em municípios do Paraná (Pôster). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25., GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2002, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. 1 CD-ROM.

IMMERGUT, Ellen. **Health Politics: Interests and Institutions in Western Europe**. Cambridgeersity Press, 1992. P. 18-28.

LUCE, Maria Beatriz; FARENZENA, Nalú. Conselhos municipais em Educação, descentralização e gestão democrática: discutindo interseções. IN: SOUZA, Donaldo Bello de (Org.). **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 75-96.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. **O desenho institucional dos Conselhos Gestores**. In: LYRA, Rubens Pinto.(Org.) *Participação e segurança pública no Brasil: teoria e prática*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2009. Disponível em: <<http://www.npms.ufsc.br/publicacoes.php>> Acesso em: 12 jul. 2013.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. **O Conselho Municipal de Educação no Brasil: práticas políticas e deliberação pública em Nova Iguaçu**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Descentralização da educação no Brasil: uma abordagem preliminar IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. (Orgs.) **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 101-106.

PERONI, Vera Maria Vidal. Conselhos municipais em termos de redefinição do conceito de democracia In: SOUZA, Donaldo Bello de. **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, 2004.

SOUZA, Donaldo Bello de; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. CMEs: espaços de controle social? In: SOUZA, Donaldo Bello de. **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

SOUZA, Donaldo Bello de; VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. CMEs no estado do Rio de Janeiro: sobre a autonomia concedida e a submissão herdada. IN: **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico**, São Paulo: Edições Loyola, p. 149-164, 2013.

SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. CMEs no Brasil: uma cartografia a partir dos estudos teóricos empíricos IN: SOUZA, Donaldo Bello de.

**Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico**, São Paulo: Edições Loyola, p. 23-55. 2013.

TATAGIBA, Luciana. Os conselhos gestores e a democratização das políticas públicas no Brasil. In: DAGNINO, Evelina (org.) **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 47-103.

TATAGIBA, Luciana. Conselhos gestores de políticas públicas e democracia participativa: aprofundando o debate. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 209-213, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31122.pdf>. Acesso em 11 de novembro de 2012.

VERHINE, Robert E. Um experimento chamado Fundef: uma análise do seu desempenho no cenário nacional e no contexto da Bahia. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, p. 121-146, jul./dez. 2000.

VERMEULE, Adrian. Intermittent institutions. **Politics, Philosophy & Economics**. 11 (1) 5-25, 2012.

WAMPLER, Brian. INSTITUIÇÕES PARTICIPATIVAS COMO “ENXERTOS” NA ESTRUTURA DO ESTADO: A IMPORTÂNCIA DE CONTEXTOS, ATORES E SUAS ESTRATÉGIAS. IN: PIRES, Roberto Rocha C. **Efetividade das instituições participativas no Brasil: estratégias de avaliação**. Brasília: Ipea, 2011.v. 7 (372 p.)

WERLE, Flávia Obino Corrêa. CMEs no estado do Rio Grande do Sul: gênese e institucionalização IN: SOUZA, Donaldo Bello de. **Mapa dos Conselhos Municipais de Educação no Brasil: criação, implantação e funcionamento institucional e sociopolítico**, São Paulo: Edições Loyola, p. 209-227, 2013.

## ESTILOS DE APRENDIZAGEM NO MODELO DE OAKLAND, GLUTTING E HORTON EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Gildene do Ouro Lopes Silva**

Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Campus de Engenheiro, São Paulo  
Curso de Mestrado Profissional em Educação

**Amanda Lázari**

Pedagoga

**Amanda Calefi Felex**

Pedagoga

\* Trabalho apresentado no Eixo Temático Saberes e Fazeres no Cotidiano Escolar do I Congresso Internacional de Educação, realizado pelo PPGE da Universidade de Sorocaba, no Campus Cidade Universitária– Uniso – Sorocaba, SP, nos dias 24, 25 e 26 de outubro de 2016.

**RESUMO:** A identificação dos estilos de aprendizagem em escolares do quarto ano do ensino fundamental foi realizada pela observação das preferências dos escolares ao interagir com o ambiente de aprendizagem. A análise foi guiada pelas características descritas dos estilos de aprendizagem segundo o modelo teórico adotado neste estudo. Destaca-se a importância das pesquisas e de programas educativos para orientar os professores sobre as teorias que explicam os estilos de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estilos de Aprendizagem. Ensino Fundamental. Ensino.

### LEARNING STYLES ACCORDING TO OAKLAND, GLUTTING AND HORTON'S MODEL FOR CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL

**ABSTRACT:** The identification of learning styles in students of the fourth year of elementary school was carried out by observing the preferences of the students when interacting with the learning environment. The analysis was guided by the characteristics of the described learning styles according to the theoretical model used in this study. It is highlighted the importance of research and educational programs to guide teachers on the theories that explain different learning styles.

**KEYWORDS:** Learning Styles. Elementary School. Teaching.

### 1 | INTRODUÇÃO

Estudos no âmbito educacional demonstram que as pessoas pensam, captam as informações, processam, armazenam e recuperam de forma diferente. As teorias dos estilos de aprendizagem vêm confirmando essa diversidade e despertam o interesse em conhecer a maneira típica e habitual de as pessoas pensarem, perceberem e resolverem problemas (PÁRAMO, GUISANDE, TINAJERO

& ALMEIDA, 2008). Além disso, identificar os estilos pode favorecer os procedimentos metodológicos de ensino, com intenção de melhorar o aprendizado dos escolares por meio de diversas e diferentes estratégias para atenderem as suas preferências individuais e conquistarem um melhor desempenho nas atividades. Uma vez que, é possível saber o grau de preferência dos escolares pelos tipos de tarefas e ambiente de aprendizado (STERNBERG & GRIGORENKO, 1997).

Acredita-se que os problemas de aprendizagem frequentemente não estão relacionados preferencialmente à dificuldade do entendimento do conteúdo, mas da forma como ocorre a interação dos escolares com o ambiente de aprendizagem. Portanto, a reflexão sobre como se ensina e como se aprende, pode conceber uma educação que tenha significado para o professor e para os escolares e, de certa forma, ser um fator decisivo na melhoria dos resultados escolares (MATOS, 2008).

Desse modo, torna-se necessário o conhecimento do professor sobre os estilos de aprendizagem para utilizarem em situações reais no contexto educacional (EVANS e COOLS, 2009). Apesar da observação no cotidiano da sala de aula não ser possível identificar precisamente todos os elementos de um estilo de aprendizagem dos escolares numa perspectiva multidimensional, pode ajudar o professor a analisar a forma de como os escolares percebem, interagem e respondem ao ambiente de aprendizagem, de forma a ampliar e aperfeiçoar A knowledge of our own learning style makes us aware of counseling interventions that we tend to favor over others, thus accommodating some counselee whose styles are similar to our own and possibly alienating others whose styles are dissimilar. o repertório de intervenções, de aconselhamento, de técnicas e estratégias para responder à diversidade dos alunos para aprender e a do professor para ensinar (SILVA, 2011).

Vale lembrar, que apesar de cada pessoa apresentar predominância em um determinado estilo de aprender, essa é uma forma preferida, mas não exclusiva, pois na realidade todos os estilos estão presentes em cada pessoa em maior ou menor medida, e um deles é usado de forma mais frequente por ser a preferida entre os outros estilos (AGUADO e FALCHETTI, 2009). Nesse contexto, observa-se a necessidade de propor que os professores identifiquem a diversidade dos estilos de aprendizagem em sua sala de aula, a fim de aprimorar os estilos preferidos dos seus alunos e potencializar aqueles estilos que ainda não foram desenvolvidos.

Assim sendo, o objetivo do presente trabalho foi analisar os estilos de aprendizagem dos escolares do quarto ano do ensino fundamental I, a partir do modelo de estilos de aprendizagem segundo Oakland, Glutting e Horton (1996). Os autores apontam a existência dos estilos de aprendizagem em oito estilos básicos, cada qual com características peculiares que podem estar relacionadas aos traços de personalidade do indivíduo. Os oito estilos básicos de aprendizagem são: introvertido, extrovertido, prático, imaginativo, racional, sentimental, organizado e flexível.

Os estudantes que preferem um estilo introvertido são mais suscetíveis a: apreciar e necessitar de tempo privado e solidão; desenvolver suas ideias refletindo

sobre elas antes de discuti-las; sentir com mais energia e foco quando passam um tempo sozinho; responder lentamente aos estímulos do ambiente; hesitar, ser cauteloso e pensar antes de agir; ter poucos amigos íntimos com os quais passam um tempo; apreciar trabalhar sozinho; ser reservado e um pouco difícil de conhecer; demorar em revelar sentimentos e opiniões; ficar feliz em ouvir, sem dizer muito; preferir refletir e compreender um conceito antes de fazer atividades práticas que apliquem tal conceito; prestar mais atenção em seus próprios pensamentos do que o que acontece ao seu redor; preferir trabalhos individuais ou em pequenos grupos, do que em grandes grupos; querer ter seu próprio espaço, onde os outros não podem se intrometer ou manipular seus pertences sem permissão; ter poucos interesses aos quais busquem por profundidade.

Por outro lado, o estudante com estilo extrovertido, são mais suscetíveis a: manifestar energia e entusiasmo; extrair energia do que acontece no ambiente; sentir-se com mais energia ao interagir com pessoas; apreciar, conversar e interagir com os outros; responder rapidamente, precipitar-se a princípio, analisar depois e assim aparentar ser impulsivo; compreender e desenvolver ideias ao discuti-las com os outros; expressar ideias, opiniões e sentimentos aos outros com facilidade e frequência; ter uma ampla variedade de interesses; ter muitos amigos; apreciar grandes e pequenos grupos; assumir um papel público; estar interessado em utilidades que produzam resultados rápidos; gostar de ir de uma atividade a outra, e manter-se ocupado; divertir-se com interrupções e distrações; não ser quieto, e sentir-se desconfortável com o silêncio; precisa de elogios, afirmações e estímulos dos outros; preferir falar em vez de escrever.

Os estudantes que preferem um estilo prático têm mais chances de: prestar atenção na realidade; prestar atenção nas informações que vem através dos sentidos; ser muito observador de seu ambiente e do que acontece nele; apreciar utilizar habilidades aprendidas previamente e experiências, para resolver problemas; ser chamado de realista e pragmático; apreciar e prestar atenção ao presente; suspeitar de generalidades e declarações que não são apoiadas por evidências; compreender coisas literalmente; apreciar aprender as coisas passo a passo; perceber detalhes; fazer alguns erros factuais; preferir simplicidade ao invés de complexidade; ser desencorajado quando as coisas parecem muito complicadas; valorizar tradição e trabalho para manter as coisas que já existem; apreciar aprender através de trabalhos práticos e envolvimento em atividades; preferir aprender e utilizar fatos para lidar com abstrações, possibilidades e teorias; apreciar, aplicar e praticar habilidades já aprendidas.

Já os estudantes que preferem um estilo imaginativo são mais suscetíveis a: apreciar palavras, metáforas e símbolos; ser criativo; apreciar ouvir primeiro uma teoria, e só então as aplicações da teoria; aprender através da percepção e intuição; valorizar a rapidez de compreensão; apreciar variedade; apreciar aprender novas habilidades, ao invés de rever habilidades previamente dominadas; ser chamado de

visionário; ter muitas ideias originais; estar mais interessado no futuro do que no presente ou passado; apreciar inovação e mudança em prol de si próprio; ignorar detalhes; cometer erros factuais; apreciar complexidade; pular etapas, mas ainda assim chegar a uma conclusão válida; ser estimulado pelas dificuldades; estar inspirado com frequência; trabalhar muito por um longo período de tempo e então descansar; desafiar as práticas existentes e trabalhar para melhorar o futuro.

Os estudantes que preferem o estilo racional têm mais chance de: serem analíticos e críticos; dizerem a verdade como as vê; valorizar a lógica sobre o sentimento; serem céticos, questionar os outros e duvidar do que os outros dizem; serem breves e metódicos em seus discursos e encontros sociais; apreciar fatos e ideias; serem consistentes em suas opiniões, crenças e ações; tratar as pessoas de forma justa; ficarem desconfortáveis para expressar suas emoções; elogiar raramente; trabalhar para corrigir injustiças.

Já os estudantes que preferem o estilo sentimental têm mais chances de: serem sensíveis e solidários; serem delicados e amigáveis; concordar com os outros e buscar estar em harmonia com eles; ser vago ao falar e demorar para chegar a um ponto; estar confortável com questões emocionais; louvar com frequência; querer agradar aos outros; creditar em outros com facilidade e ter expectativas positivas deles; dar valor a sensações e sentimento em vez da lógica; ter habilidade em questões sociais; compreender e analisar pessoas ao invés dos fatos ou ideias; serem compassivos e dar apoio a projetos que melhorem o bem estar das pessoas; evitar conflitos; ser encantador e carismático.

Os estudantes que preferem o estilo organizado têm mais chances de: fazer planos e fazer uma agenda; querer trabalhar constantemente; ser persistente; querer finalizar as coisas; querer chegar a conclusões; serem dependentes; respeitar autoridades; querer saber das coisas antes da hora; não gostar de surpresas; querer estar certo e fazer as coisas da forma certa; querer controlar as coisas; manter seus espaços e coisas organizadamente dispostas; querer saber apenas o essencial para situação ou matéria; pensar no tempo como estrutura e uma oportunidade para fazer planos; ter a sensação de urgência sobre as coisas em geral.

Por outro lado, os estudantes que preferem o estilo flexível tem mais chance de: querer que as coisas fiquem indefinidas, em aberto; apreciar surpresas; querer experimentar o máximo possível; querer se adaptar a vida como ela é; ser tolerante com diferentes pontos de vista; preferir fugir as regras; tolerar a desordem entre suas coisas; buscar oportunidades de brincar e curtir a vida; ser flexível em suas opiniões e compromissos; ser espirituosos, encantador e inteligente; apreciar realizações; não gostar de palavras como “deveria ou não deveria”.

## 2 | MÉTODO

A pesquisa qualitativa foi o método adotado para atender os objetivos desse estudo. O Contexto para realizar a pesquisa foi em três escolas de educação básica, situadas na região metropolitana de Campinas, sendo uma da rede pública municipal e duas da rede privada de ensino.

A coleta de dados foi realizada pela observação de situação de aprendizagem em três classes, com o total de 78 alunos regularmente matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental I em um período de nove dias, totalizando 122h de observação realizada por três alunas do quarto ano do curso de pedagogia utilizando um protocolo para registro pessoal das informações. O mapeamento da observação foi guiado pelas seguintes perguntas, o que observar? Como observar? Por que observar? A quem observar? Quando observar?

Essa opção favoreceu definir o que é necessário registrar antes de observar. O que segundo a observação exige elevados níveis de concentração, traz grande quantidade de informação e pode causar exaustão, considerando que a fadiga pode interferir na atenção, que é um elemento necessário para lembrar qual o objetivo da observação. (LANKSHEAR E KNOBEL, 2008).

Assim sendo, foi observado no ambiente natural de aprendizagem no cotidiano da sala de aula, com objetivo de registrar cenas relevantes durante a aula em que os escolares manifestassem de forma clara as preferências ao interagir com o ambiente de aprendizagem por meio da realização das tarefas indicadas pela professora regente da classe. O registro pessoal foi realizado com regularidade, com uma sequência de dias e tempo de observação e no momento em que as atividades ocorreram.

A análise dos registros foi guiada pelas características descritas de cada estilo de aprendizagem segundo Oakland, Glutting e Horton (1996) para identificar as preferências dos escolares envolvidos nas cenas mais relevantes, e assim identificar o seu estilo preferido.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das dezessete cenas registradas, foram selecionadas 9 cenas relevantes com a identificação do estilo preferido de 12 escolares envolvidos em situação de aprendizagem. No entanto, para o presente trabalho segue apenas a descrição de três cenas de diferentes estilos de aprendizagem preferidos pelos escolares.

Cena 1-A professora inicia a sua aula lendo uma reportagem sobre as medidas de combate à dengue, chikungunya e zika, em seguida inicia uma discussão em sala de aula. O escolar B demonstrou interesse, pois se percebeu que ele estava anotando algumas das falas da professora e dos colegas. Logo após a discussão a professora propôs a construção de um resumo que narrasse a notícia seguido da opinião de cada um deles sobre o fato. Os alunos foram então divididos em duplas e tiveram

a oportunidade de escolher com quem formaria a dupla. Desse modo o escolar B convidou um dos colegas, “vem sentar aqui!”. Em seguida dão início a atividade, pude observar que ambos estavam nitidamente concentrados no trabalho e discutiam sobre a notícia lida naquela manhã, uma fala do escolar B já questionando o assunto “mas se cada pessoa cuidasse do seu quintal não ia ter dengue...” foi quando os escolares B e o F iniciaram uma discussão e o sujeito F respondeu “meu pai já teve dengue” o sujeito B indagou seu colega e disse: “a professora disse que existe três tipos de doenças, mas que todas são transmitidas pelo mesmo mosquito!”

A cena relatada revela preferências do estilo racional de acordo com o modelo dos estilos de aprendizagem de Oakland, Glutting e Horton (1996), uma vez que, os estudantes tendem a ser analíticos e críticos. Foi observado tal comportamento quando o sujeito A contestou seu colega de classe dizendo que o mosquito *Aedes Aegypti* era transmissor não só da Dengue. Também expressou maior satisfação na realização do trabalho em grupo, mesmo manifestando sua opinião sem rodeios.

**Cena 2-** A sala encontrava-se agitada e barulhenta, enquanto o escolar G continuava em seu lugar copiando a tarefa, mostrando-se incomodado com a bagunça através de olhares e expressões faciais. Foi o primeiro a finalizar individualmente a tarefa e permanecer em silêncio em sua carteira, mesmo diante de tanta agitação. A professora decidiu que a correção da tarefa seria coletiva, onde cada aluno responderia um item. O escolar G quando indagado a participar, nega que não sabia, porém havia anotado a resposta no caderno. Por ocasião do recreio o escolar G continuou sozinho, comeu seu lanche e ficou observando seus amigos brincarem, aos poucos foi se aproximando e interessou-se por uma brincadeira de ping pong e brincou com o grupo. Ao bater o sinal foram até a quadra de esportes para a aula de educação física, o escolar G tornou a ficar afastado dos demais colegas. Em seguida, o professor separou os alunos em dois grupos para a brincadeira de queimada invertida, em um mal entendido o escolar G e uma colega se esbarraram e ambos caíram ao chão, o professor chamou-os pelos nomes e todos os outros alunos voltaram sua atenção para a cena. Então o escolar G calou-se, sentou-se negando a brincar novamente enquanto o outro escolar retornou para a brincadeira. Ainda, foi observado que algumas vezes, o escolar G pede para ir ao banheiro sempre que a professora resolve realizar qualquer atividade que exija participação individual oral ou alguma discussão em classe.

Nessa cena percebe-se que o escolar prefere passar parte do tempo sozinho, necessita de privacidade, prefere ficar em silêncio e em ambientes sem perturbações, escrever sobre o assunto ao invés de apresentá-lo oralmente. Desse modo, segundo Oakland, Glutting e Horton (1996) são essas características peculiares do introvertido.

**Cena 3-** A professora apresenta a classe o conteúdo de animais vertebrados e invertebrados por meio da leitura de um texto no livro e de um documentário em vídeo. Logo o escolar H diz: “Professora, coloca no canal Guia dos curiosos eu assisto na minha casa, a professora então atende ao pedido do aluno e coloca um vídeo

que tratava da mesma temática, ele rapidamente diz: “Professora você sabia que os aracnídeos têm 8 patas, eu amo ciências...”. A professora propõe uma atividade na qual consistia em realizar uma pesquisa sobre os animais vertebrados e invertebrados, o escolar H no outro dia chega em classe e começa a falar tudo o que ele já sabia e o que havia pesquisado, os demais alunos interagem com ele e ele fica nitidamente feliz com todo o conhecimento que está transmitindo para os demais colegas.

De acordo com Oakland, Glutting e Horton (1996) os estudantes que preferem o estilo de aprendizagem extrovertido comumente destacam-se pelo gosto em se comunicar com professores e colegas de classe, demonstram entusiasmo, pode-se observar o escolar H ao relatar suas experiências interagindo com a professora e manifestando sua opinião e conhecimentos sobre o assunto em discussão.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho aponta caminhos possíveis para a identificação dos estilos de aprendizagem pela observação adequada da forma como os alunos interagem, percebem e respondem ao ambiente de aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Lembrando que não se trata de apontar o que é mais ou menos importante para avaliar as diferentes formas de aprender. Acredita-se também na importância de instrumentos confiáveis e válidos para contribuir com o professor no entendimento dos estilos de aprendizagem dos seus alunos.

Ressalta-se a importância da observação na fase de desenvolvimento pela qual vivenciam os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, que nem sempre conseguem expressar as suas preferências, quando interrogado sobre as suas maneiras ou estratégias de aprender. No entanto, manifestam no dia a dia ao realizar suas tarefas na escola. Desse modo, vale ressaltar a importância das pesquisas nessa área e de programas educativos para orientar os professores, com relação às teorias que explicam os estilos de aprendizagem.

A capacidade do professor em entender e interpretar os estilos de aprendizagem dos alunos torna-se relevante, na medida em que o conhecimento dele sobre as maneiras pessoais dos alunos responderem aos seus ambientes de aprendizagem sirvam para ampliar e aperfeiçoar as estratégias metodológicas e de intervenção no ensino.

#### REFERÊNCIAS

AGUADO, M. L., FALCHETTI, E. S. Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. **Revista Estilos de Aprendizaje**, v. 4, n. 4, p. 36 -55, 2009.

EVANS, C., COOLS, E. Editorial: The Use and Understanding of Style Differences to Enhance Learning. **Reflecting Education**, v.2, n.5, p. 1- 18, 2008.

LANKSHEAR, C., KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica do Projeto à implementação**. Porto Alegre: Artemed, 2008.

MATOS, J. **Estudo Comparativo dos Estilos de Aprendizagem no Ensino Básico**. 2008. 30 f. Dissertação (Mestrado) - Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2008.

OAKLAND, T., GLUTTING J. J., HORTON, C. B. **Student Styles Questionnaire**. San Antonio, Florida: The Psychological Corporation, 1996.

PÁRAMO, M. F. et al. (2008). Aproximación a los estilos Cognitivos. Líneas de trabajo actuales em El estudio de La dependência-independencia de campo. In A. Candeias, L. Almeida, A. Roazzi & R. Primi (Eds.), **Inteligência: definição e medida na confluência de múltiplas concepções**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2008, p. 209-253.

SILVA, G. O. L. **Construção e evidências de validade e precisão de escala de estilos de aprendizagem em universitários**. 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Campinas: PUC-Campinas, São Paulo.

STERNBERG, R. J., GRIGORENKO, E. L. Are cognitive styles still in style? **American Psychologist**, v. 3, n, 52, p. 700-712, 1997.

## FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DO GASTO ALUNO-ANO NOS MUNICÍPIOS DO PARANÁ

### **Jokasta Pires Vieira Ferraz**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba - Paraná

### **Andrea Polena**

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba - Paraná

### **Simony Rafaeli Quirino**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba - Paraná

coeficiente de variação de 25,8%, evidenciam desigualdade no gasto-aluno-ano. Aplicando-se a correlação de Spearman verificou-se uma associação negativa fraca entre Gasto-aluno e Receitas de impostos, assim como, entre Gasto-aluno e População. Foi encontrada uma correlação moderada negativa entre Gasto-aluno e Matrículas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gasto-aluno; Direito à educação; Financiamento da Educação; Políticas educacionais.

### FINANCING OF EDUCATION: AN ANALYSIS FROM THE SPENDING PER STUDENT OF PARANÁ CITIES

**ABSTRACT:** The objective of this research is to identify the expenditure per student in the cities of the state of Paraná in 2014, considering city's population size, tax collection and number of enrolled students. Furthermore, talk about about education financing and rights of education. The sources of this research is: the municipal financial data, made available by the National Treasury, in the Finances of Brazil archive (Finbra); school census enrollment data and population data from the 2010 Census. Considering the minimum and maximum spending per student of the 362 cities analyzed, and the coefficient of variation of 25.8% the general results evince inequality os spending per student. Applying the Spearman correlation, there was a weak

\* Texto adaptado a partir do artigo original publicado na Revista de Financiamento da Educação, volume 8, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-70121>

**RESUMO:** Este artigo verifica o perfil de gasto aluno-ano dos municípios do Paraná, em 2014, em relação ao porte dos municípios, a receita de impostos e a quantidade de matrículas, além de abordar a discussão sobre o financiamento e o direito à educação. Para isso, foram utilizadas as seguintes fontes: dados financeiros municipais, disponibilizados pelo Tesouro Nacional, por meio do arquivo Finanças do Brasil (Finbra); dados de matrícula, do Censo escolar de 2014 e dados populacionais do Censo de 2010. Os resultados gerais na análise dos 362 municípios, considerando os valores mínimo, máximo e

negative association between Student Spending and tax collection, as well as between Student Spending and Population. A moderate negative correlation was found between expenditure per student and school enrollment.

**KEYWORDS:** Spending per student; Right to education; Financing of Education; educational policies.

## 1 | FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Conforme o artigo 212 da CF/1988, ratificado pelo artigo 69 da LDB 9394/96, esses recursos deverão ser nunca menos de 18% da receita de impostos da União e nunca menos de 25% da receita de impostos de Estados, Distrito Federal e Municípios, inclusive aqueles provenientes de transferências, na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - MDE.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE administra um quantitativo importante de recursos. Esses recursos se caracterizam como outra importante fonte de financiamento da educação dos municípios, para além dos já mencionados, percentuais vinculados a receita de impostos. Segundo Cruz (2009, p. 216), os repasses de recursos especificamente do FNDE ocorrem mediante três tipos de ações de assistência financeira: a direta, a automática e a voluntária.

As ações de Assistência Financeira Direta, de acordo com a autora, são aquelas nas quais o próprio FNDE executa a aquisição e a distribuição de produtos entre estados e municípios. São exemplos: o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e o Programa Nacional da Informática na Educação - PROINFO. Ressalta-se, contudo, que como os produtos desses programas são adquiridos e distribuídos pelo próprio FNDE, em geral, os mesmos não aparecem como metas nos orçamentos anuais dos entes subnacionais.

Os repasse de recursos podem ter caráter constitucional ou legal. As que possuem caráter constitucional, de acordo com a autora, são aquelas determinadas pela Constituição Federal, como as quotas estaduais e municipais do salário-educação e a complementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, para os fundos estaduais que assim necessitarem. E as que possuem caráter legal são determinadas por meio de leis específicas que determinam a forma de transferência e de prestação de contas. São exemplos: o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE; o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Por fim, as Ações de Assistência Financeira Voluntária são um tipo de transferência discricionária que decorre, na maioria das vezes, de convênios para o financiamento de projetos educacionais. Tais recursos também poderão estar presentes na proposta orçamentária anual dos entes federados.

O Fundeb (BRASIL, 2007) é outra importante fonte de recursos para a educação

nos municípios que ganham com o mesmo, ou seja, quando o município recebe recursos maiores dos quais enviou para o Fundo. Esse Fundo é uma subvinculação do percentual mínimo constitucional, vinculado à educação e se caracteriza como um fundo de natureza contábil que possui caráter provisório, com prazo de vigência de 14 anos.

A distribuição dos recursos do Fundeb ocorre pela proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica presencial conforme os dados apurados no censo escolar do ano anterior, sendo que os municípios são responsáveis prioritariamente pela educação infantil e ensino fundamental e os estados pelo ensino fundamental e médio. Ainda aplica-se fatores de ponderação diferenciados em relação às distintas etapas, modalidades e localização do estabelecimento de ensino, fixados anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica. Entretanto, cabe elucidar que os recursos recebidos, tendo como referência as matrículas de cada etapa e/ou modalidade, não precisam necessariamente ser gastos na mesma, sendo o fator de ponderação critério para redistribuição e não um determinante para execução do recurso.

Quanto à utilização dos recursos recebidos por estados e municípios, tanto a EC n.º 53/06 quanto a Lei n.º 11.494/07 determinam que no mínimo 60% dos recursos sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. O restante dos recursos deve ser utilizado, segundo a lei regulamentadora do Fundo, em ações consideradas como de MDE para a educação básica pública.

## 2 | GASTO ALUNO-ANO: LOCALIZANDO O OBJETO DA ANÁLISE

Apesar de usualmente serem tratados como sinônimos, custo e gasto, mesmo que se relacionem, têm conceitos e aplicabilidades distintas para contabilidade, “*pode-se dizer que todo custo, em um primeiro momento, foi um gasto, mas que nem todo gasto será um custo*” (SILVA, 2007, p. 63). Diferente do gasto que representa qualquer dispêndio, o custo representa os valores destinados a um fim, na indústria é comumente usado no controle dos processos. No setor público Silva (2007) avalia que o custo é relacionado erroneamente à execução orçamentária, tendo em vista que o custo diz respeito ao processo e não à aplicação final.

Custo, na pesquisa de Gouveia et al. (2005), diz respeito aos insumos necessários para a instalação e funcionamento dessas escolas. Neste estudo as escolas foram escolhidas mediante alguns critérios, tais como o Índice de Escolha de Escola - IEE, a confirmação, via informante, sobre a qualidade da escola e localizar-se em Curitiba, Londrina ou Maringá. Os dados levantados que permitiram tal análise foram informações diretamente coletadas com as escolas sobre docentes, funcionários não docentes, material de consumo, material permanente, outros insumos e um total de

custo com e sem instalações e o custo das instalações em separado.

A investigação de Gouveia *et al.* (2005) evidencia a complexidade do cálculo do custo aluno-ano, e poderíamos agregar outras variáveis a essa conta, como o trabalho de voluntários ou ações como mutirões para melhorias e reparos nas escolas. Além disso, é sabido que as escolas gerenciam recursos próprios, provenientes de doações, eventos e arrecadações e esses recursos são utilizados na manutenção das escolas, mas sem contabilizar no gasto público municipal. Os custos encontrados em 2005, nas 13 escolas do estado do Paraná, variavam entre R\$ 860,45 e R\$ 5.637,76.

Farenzena e Machado (2006, p. 279) definem custo educacional como “recursos ou meios utilizados para a oferta do serviço educacional, expressos em valores monetários.” A pesquisa trabalhou com uma amostra de 196 escolas e para o cálculo do custo utilizou-se o salário bruto dos docentes e não-docentes, multiplicado por 13,3, ou seja, 12 meses mais o pagamento do 13º salário e o terço de férias, também foram considerados os encargos patronais multiplicando por 1,12, foi acrescentado 25% ao custo com pessoal para representar os demais custos das escolas.

Alves (2012) formula um modelo de previsão de custos e aplica em municípios do estado de Goiás e discute os termos custo e gasto. Na discussão, o custo é apresentado como um “termo consagrado nas pesquisas sobre financiamento da educação” (ALVES, 2012, p. 95), mas que carece de um delineamento em relação a outros termos que também são utilizados. A partir das pesquisas acima mencionadas procurou-se exemplificar a natureza e os objetos de algumas pesquisas sobre custo, o diálogo com os referidos trabalhos e as observações sobre gasto e custo, feitas a partir de Silva (2007). Essas permitem indicar as similitudes e diferenças metodológicas entre a pesquisa desenvolvida nesse artigo e as pesquisas que trabalham com custo. Adiante, seguimos com a explicitação das escolhas metodológicas usadas no desenvolvimento desse estudo sobre o gasto aluno-ano, nos municípios paranaenses.

### 3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Procurando responder ao objetivo principal do estudo os valores de gasto em educação, no ano de 2014, foram calculados a partir dos dados disponíveis no site do Tesouro Nacional, extraídos do arquivo Finbra, da tabela “Despesas por função (Anexo I-E)” e selecionado “Despesas pagas” conta “12 - Educação” e descontados os valores de “12.364 - Ensino Superior” e “12.999 - Demais Subfunções Educação”. Cabe destacar que 33 municípios foram excluídos por falta de valores no arquivo Finbra, além do município de Goioxim que lançou apenas as informações referentes ao código “12.999 - Demais Subfunções Educação”, ficando com valor zerado, restando 365 municípios para a análise inicial.

As informações de matrículas das redes municipais foram obtidas pelos dados disponibilizados no Laboratório de Dados Educacionais (LDE) – Indicador “Número

de Matrículas”, cuja fonte são os microdados do Censo Escolar. A fórmula do Gasto-aluno (GA) pode ser observada abaixo:

$$GA = \frac{Desp\_Educ}{Mat\_Mun}$$

Onde,

GA = gasto aluno

Desp\_Educ = Despesas em Educação – Despesas ensino superior  
– Demais subfunções educação

Mat\_Mun = Matrículas municipais

Não foram consideradas as matrículas das escolas conveniadas com o poder público (essas representam 2,8% do total de matrículas do estado), pois seria necessário um refinamento no tipo de convênio (estadual/municipal ou ambos). O estado do Paraná possui 399 municípios e esses possuem uma grande diversidade na capacidade arrecadatória e, no que tange à educação, os municípios ficam com a tarefa de atender as etapas e modalidades com maior demanda (Educação infantil e Ensino Fundamental anos iniciais). Dessa forma, entendemos que tais características podem refletir diretamente na oferta dos serviços públicos, fragilizando o atendimento da educação nos municípios que possuem baixa arrecadação.

Procurando verificar os valores de receitas de impostos próprios dos municípios foram utilizados os dados disponíveis no *site* do Tesouro Nacional, extraídos do arquivo Finbra, da tabela “Receitas orçamentárias (Anexo I-C)” e selecionadas as contas de “Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural – ITR”, “Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana – IPTU”, “Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza – IR”, “Imposto sobre Transmissão “Inter Vivos” de Bens Imóveis e de Direitos Reais sobre Imóveis – ITBI”, “Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza – ISSQN”, assim como “Multas”, “Receitas Dívida Ativa” e “Multas e juros de mora da Dívida ativa” de cada um desses impostos.

Também se verificou a correlação entre os valores de gasto aluno-ano e a variável porte do município e a correlação entre os valores de gasto aluno-ano e a variável quantidade de matrículas que também foram distribuídas em faixas. Como já destacado acima, as informações de matrículas das redes municipais foram obtidas pelos dados disponibilizados no Laboratório de Dados Educacionais (LDE) – Indicador “Número de Matrículas”.

#### 4 | RESULTADOS

A análise descritiva das variáveis desse estudo nos municípios paranaenses (tabela 1) foi realizada com os 365 municípios que apresentaram dados em todas

as variáveis selecionadas (Gasto-aluno, Receita de impostos próprios, População e Matrículas). Verificou-se que esses municípios são essencialmente de pequeno porte, pois 76,7% apresentam população abaixo de 20.000 habitantes, suas redes de ensino também são pequenas, pois 77,3% possuem menos de 2.000 matrículas e 79,2% possuem uma arrecadação própria abaixo de 30 milhões de reais.

		Gasto aluno-ano (R\$)	Receita de Impostos (R\$)	População	Matrículas
N	Válido	365	365	365	365
Média		5.839,90	33.692.112,16	28.338	2.548
Mediana		5.568,49	15.471.787,46	9.038	912
Desvio Padrão		1.506,24	109.271.869,36	109.132	8.051
Mínimo		1.644,81	8.435.825,55	1.416	190
Máximo		17.208,66	1.895.061.335,97	1.864.416	1.328.86
Percentis	25	4.919,62	11.141.299,40	5.163	547
	50	5.568,49	15.471.787,46	9.038	912
	75	6.487,65	25.977.459,09	17.973	1.827

TABELA 1: ANÁLISE DESCRITIVA DAS VARIÁVEIS DE INTERESSE E EXPLICATIVAS

Fonte: Dados do Finbra (2014), Censo Escolar (2014) e Censo IBGE (2010). Elaborado pelas autoras (2018).

A partir da análise das medidas descritivas e da distribuição do gasto aluno-ano (Gráfico 1) verificou-se que os 365 casos possuem Média de R\$ 5.839,90 e um coeficiente de variação de 25,8% que pode ser considerado alto. A distribuição dos valores de gasto aluno-ano apresenta 50% dos valores entre R\$ 4.919,62 e R\$ 6.487,65 (2º e 4º quartil), com valores discrepantes, isto é, acima e abaixo de 1,5 desvio padrão e 3 casos de *outliers* (valores acima de R\$13.000,00). Mediana e média estão relativamente próximas, demonstrando simetria dos valores. As variáveis de Receita de impostos, população e matrículas possuem um coeficiente de variação muito alto devido a presença da capital (Curitiba) que é muito dispare em relação aos municípios paranaenses.

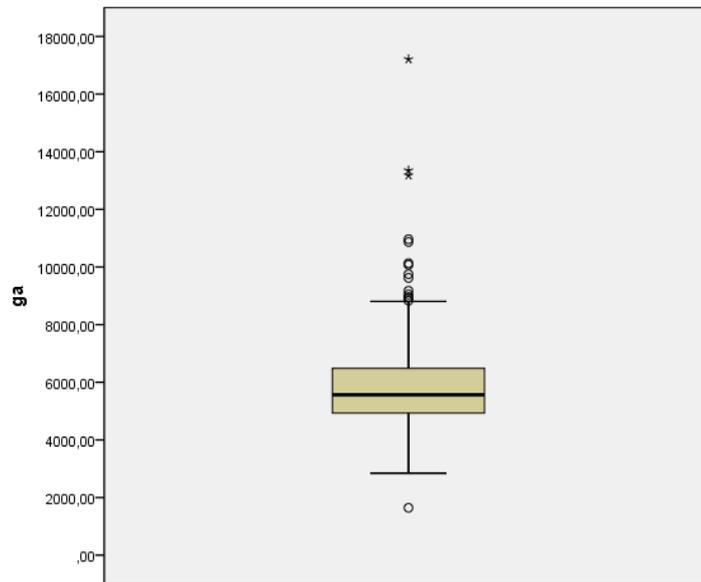


GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO DO GASTO ALUNO-ANO (EM REAIS) DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES - 2014.

Fonte: Dados do Finbra (2014), Censo Escolar (2014). Elaborado pelas autoras (2018).

Analisando os dados, verificou-se que os municípios que apresentam os maiores valores de gasto-aluno (acima de R\$ 10.000,00) possuem pequena rede de ensino (abaixo de 300 matrículas), população abaixo de 5.000 habitantes e receita de impostos próprios com média de 10 milhões de reais. Em contrapartida, os municípios com os menores valores de gasto-aluno (abaixo de R\$ 4.000,00) possuem diversidade no tamanho da rede de ensino, no porte do município e na receita de impostos próprios.

Buscando um panorama geográfico das diferenças do gasto aluno-ano foi desenvolvido um mapa com os valores das redes municipais (Figura 1).

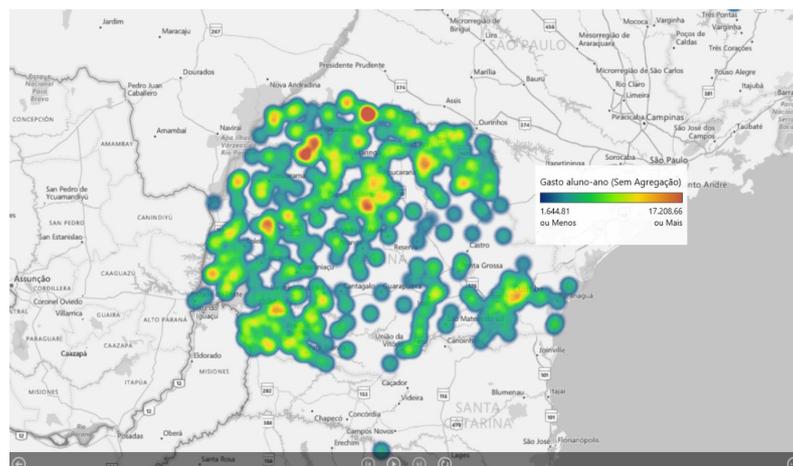


FIGURA 1: GASTO ALUNO-ANO DAS REDES MUNICIPAIS PARANAENSES - 2014.

Fonte: Dados do Finbra (2014), Censo Escolar (2014) e Censo IBGE (2010). Elaborado pelas autoras (2018).

Observando o mapa podemos identificar que os pontos em que o gasto aluno-ano é maior estão próximos a grandes cidades do estado e não foi identificada

segregação por região, a não ser pela região sul e centro-oriental do estado que apresentam valores menores de gasto aluno-ano. No mais todas as regiões são visualmente heterogêneas quanto à distribuição do gasto aluno-ano.

Feita a representação geográfica, passamos a analisar as variáveis selecionadas. Para isto, optou-se por retirar os 3 municípios considerados *outliers* (Guaporema, Santa Inês e Lupionópolis), buscando verificar a correlação entre os valores de gasto aluno-ano associados à população do município, receita de impostos próprios e número de matrículas, assim sendo, a análise daqui em diante considera 362 dos 399 municípios paranaenses.

As tabelas 2 a 4 apresentam os resultados entre gasto aluno-ano e as variáveis de resposta para verificar possíveis relações.

População dos municípios (habitantes)	Total de municípios por faixa população	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Coefficiente de variação
até 5.000	88	6.732,76	6.698,52	2.842,95	10.962,26	22,0%
de 5.001 a 10.000	98	5.688,27	5.563,19	4.036,34	9.752,24	18,9%
de 10.001 a 20.000	96	5.552,54	5.565,26	1.644,81	7.841,97	17,2%
de 20.001 a 50.000	50	5.035,50	4.946,40	3.736,18	8.955,44	18,0%
de 50.001 a 100.000	13	4.873,52	5.062,42	2.931,88	5.763,82	17,7%
de 100.001 a 500.000	15	5.020,63	4.868,12	4.168,46	6.981,73	14,4%
acima de 500.000	2	7.204,30	7.204,30	6.126,11	8.282,49	21,2%
Total dos municípios	362	5.767,47	5.556,57	1.644,81	10.962,26	22,1%

TABELA 2 – GASTO ALUNO-ANO (EM REAIS) POR PORTE DOS MUNICÍPIOS PARANAENSES - 2014.

Fonte: Dados do Finbra (2014), Censo Escolar (2014) e Censo IBGE (2010). Elaborado pelas autoras (2018).

Assim, quando classificamos e analisamos os municípios por porte populacional, conforme demonstra a tabela 2, verifica-se que as faixas de 5.001 a 100.000 habitantes possuem coeficiente de variação muito parecidos e que a faixa até 5.000 habitantes é a que apresenta o maior coeficiente de variação (22%). Então, a maior diferença está no grupo dos municípios muito pequenos, que pertencem a primeira faixa populacional, estes municípios representam 24% da amostra, o que denota uma ocorrência interessante para um estudo futuro com foco apenas nestas cidades. Além disso, cabe ressaltar que dos 88 municípios que compõem a primeira faixa de porte populacional, 72 são municípios cuja oferta educacional contempla até 500 matrículas (81,8%), sendo que os outros 13 municípios do grupo não apresentam mais de 589 alunos em suas redes.

Observou-se também que a faixa de 100.001 a 500.000 habitantes, possui o

menor coeficiente de variação do gasto-aluno (14,4%). Nesse grupo concentram-se 15 cidades, que correspondem a 4,14% dos municípios, seis delas pertencem à região metropolitana de Curitiba (Almirante Tamandaré, Campo Largo, Pinhais, São José dos Pinhais e Araucária), Paranaguá também faz parte da RMC, entretanto se localiza no litoral do estado; da região norte-central temos Maringá, Apucarana e Arapongas; da região oeste os municípios de Foz do Iguaçu, Cascavel e Toledo; do centro oriental Ponta Grossa; do centro-sul Guarapuava, e Umuarama da região noroeste.

Os dois municípios com população acima de 500 mil habitantes são a capital do estado, Curitiba, e a cidade de Londrina, maior cidade da região norte do estado.

A análise por faixa de matrículas se encontra na tabela 3 e os resultados corroboram com o destaque dado aos casos dos municípios de pequeno porte.

Matrículas	Total de municípios por faixa de matrícula	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Coeficiente de variação
Até 500	73	6.993,90	6.887,16	2.842,95	10.962,26	21%
de 501 a 1.000	114	5.729,08	5.687,09	3.838,86	9.621,87	17%
de 1001 a 2.000	92	5.493,23	5.479,76	3.762,75	9.752,24	16%
de 2.001 a 5.000	50	5.067,56	4.946,40	1.644,81	8.955,44	21%
de 5.001 a 10.000	18	4.752,55	5.027,60	2.931,88	5.763,82	17%
de 10.001 a 20.000	7	4.713,42	4.760,32	4.168,46	5.262,28	7%
acima de 20.000	8	5.857,58	5.680,33	4.401,77	8.282,49	22%
Total dos municípios	362	5.767,47	5.556,57	1.644,81	10.962,26	22,1%

TABELA 3 – GASTO ALUNO-ANO (EM REAIS) POR FAIXA DE MATRÍCULAS - 2014.

Fonte: Dados do Finbra (2014), Censo Escolar (2014) e Censo IBGE (2010). Elaborado pelas autoras (2018).

Na análise por faixas de matrículas os coeficientes de variação são maiores entre as redes municipais pequenas (até 500 matrículas), médias (entre 2.001 e 5.000 matrículas) e grandes (acima de 20.000 matrículas). A maior média de gasto aluno-ano (R\$ 6.993,90) se encontra na primeira faixa (até 500 matrículas), 89% desses 73 municípios pertencem ao grupo das 100 cidades com menor receita de impostos próprios e todos estão entre as menores cidades em número de população, oito desses municípios (10,95%) tem gasto-aluno entre R\$2.800,00 e R\$ 5.000,00, 53 municípios (72,60%) tem gasto-aluno entre R\$ 5.001,00 e R\$ 8.000,00 e 12 municípios (16,43%) possuem gasto por aluno entre R\$ 8001,00 e R\$11.000,00.

A faixa mais homogênea, com 7% de coeficiente de variação, é a dos municípios que atendem entre 10.001 a 20.000 matrículas, mas essa faixa também tem a menor média de gasto-aluno ano (R\$ 4.713,42), entretanto, nesse grupo se concentram

apenas 7 municípios, dos quais quatro pertencem a região metropolitana de Curitiba (RMC), são eles, Piraquara, Pinhais, Campo Largo e Paranaguá (RMC e litoral), Toledo da região oeste, Apucarana do centro-norte e Guarapuava da região central do estado. Assim sendo, não podemos relacionar a homogeneidade de gasto por aluno desses municípios com a sua localização geográfica, mas estas cidades estão entre as vinte maiores em população, quantidade de matrículas e maior receita de impostos próprios. Na tabela 4 podemos observar o gasto aluno-ano em relação às faixas de receitas de impostos próprios.

Receita de impostos (1.000 reais)	Total de municípios por faixa de receita de impostos próprios	Média	Mediana	Mínimo	Máximo	Coefficiente de variação
Até 15.000	171	6.090,09	5.895,82	2.842,95	10.962,26	22%
de 15.001 a 30.000	115	5.686,95	5.605,61	1.644,81	9.752,24	20%
de 30.001 a 60.000	48	5.154,91	5.081,60	2.931,88	8.955,44	20%
de 60.001 a 120.000	16	4.957,72	5.055,74	3.200,69	5.763,82	13%
de 120.001 a 210.000	6	4.892,51	4.814,22	4.485,26	5.432,07	7%
de 210.001 a 400.000	3	5.037,89	4.585,79	4.401,77	6.126,11	19%
Acima de 400.000	3	7.064,27	6.981,73	5.928,58	8.282,49	17%
Total dos municípios	362	5.767,47	5.556,57	1.644,81	10.962,26	22,1%

TABELA 4 – GASTO ALUNO-ANO (EM REAIS) E RECEITA DE IMPOSTOS PRÓPRIOS - 2014.

Fonte: Dados do Finbra (2014), Censo Escolar (2014) e Censo IBGE (2010). Elaborado pelas autoras (2018).

Quanto ao resultado do perfil do gasto aluno-ano em relação à receita de impostos próprios, observamos na tabela 4 que 79% dos municípios se concentram nas duas primeiras faixas, e estes dois grupos possuem os maiores coeficientes de variação de gasto aluno-ano e indica grande diferença na execução dos recursos por parte dos municípios mais pobres do estado. O grupo mais homogêneo em relação ao gasto aluno-ano tem as receitas de impostos próprios entre 120.001 a 210.000 milhões de reais, entretanto representam apenas 1,65% dos municípios, são esses: Foz do Iguaçu, Cascavel, Paranaguá, Pinhais, Guarapuava e Toledo.

Após analisar os valores de gasto aluno-ano em relação a cada variável explicativa, buscou-se verificar a possível correlação entre elas. Dessa forma, aplicou-se a correlação de *Spearman* e verificou-se uma associação negativa fraca (-0,340) entre “Gasto-aluno” e “Receitas de impostos próprios”, assim como, correlação negativa fraca (-0,472) entre “Gasto-aluno” e “População”. A maior correlação encontrada, considerada moderada, mas também negativa, foi entre “Gasto-aluno” e “Matrículas

(-0,514), isto é, quanto maior o gasto aluno-ano menor o número de matrículas. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo permitiu evidenciar que o gasto-aluno, no ano de 2014, apresentou-se desigual considerando os valores mínimo e máximo do total de municípios, com coeficiente de variação de 22,1%. Portanto, observa-se que existe desigualdade de financiamento da educação no estado considerando os 362 municípios que compõem a análise, embora os valores de gasto aluno-ano apresentem menor variação na faixa de 100.001 a 500.000 habitantes (14,4%). Dessa forma, considerando a diferença de gasto aluno-ano, podemos verificar que os municípios têm condições de financiamento desiguais para efetivar a garantia do direito à educação.

A análise de correlação entre o gasto aluno-ano e a receita de impostos próprios e porte populacional foi fraca e negativa e em relação à quantidade de matrículas foi moderada e negativa, porém, ainda não foi possível explicar de forma conclusiva os motivos para a desigualdade encontrada. Consideramos que para identificar esses fatores de forma detalhada seriam necessários estudos de caso.

Nesse artigo, os municípios da faixa 1 (com até 5.000 habitantes) destacam-se por apresentar o maior coeficiente de variação dentre as faixas analisadas e também por apresentar a maior quantidade de municípios com valores de gasto aluno-ano acima de R\$ 10.000,00. Tais características demonstram que esses municípios demandariam uma análise mais aprofundada.

No que se refere ao banco de dados do Tesouro Nacional, o Finbra, encontramos algumas dificuldades para obtenção de dados para todos os municípios paranaenses, pois 34 cidades ficaram de fora da análise, por falta de dados, além disso, há certa insegurança com relação à consolidação dos dados que podem apresentar mudança nos valores a depender da data de consulta. Há também a possibilidade de lançamento dos dados com erros de preenchimento, como no caso do município do Goioxim que lançou todos os valores em “12.999 - Demais Subfunções Educação”. Além disso, observou-se que 138 municípios apresentaram gastos com ensino superior (estes valores foram subtraídos do cálculo do gasto aluno-ano), entretanto, nos chamou a atenção a quantidade e os altos valores direcionados a este nível de ensino que não compete ao ente federado municipal.

O presente estudo não esgotou todas as possibilidades de análise e também não concluiu quais os fatores que podem influenciar nas desigualdades de gasto aluno-ano nos municípios paranaenses, porém abriu novas frentes de pesquisa e buscou sugerir um caminho metodológico para que outros pesquisadores possam replicar esta pesquisa em outros estados, regiões ou no Brasil todo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, T. **Desenvolvimento de um modelo de previsão de custos para planejamento de sistemas públicos de educação básica em condições de qualidade: uma aplicação a municípios de Goiás**. 2012. 353 folhas. Tese – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, USP, São Paulo, 2012. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-13082012-165657/pt-br.php>> acesso em 11/2018.
- CRUZ, R. E. da. **Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque**. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122009-101928/](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122009-101928/)> Acesso em: 15 Jun. 2016.
- GOUVEIA, A. B. et al. Custo aluno/ano em escolas com condições de qualidade no Estado do Paraná. In: FARENZENA, N.; VIEIRA, S. L. (Orgs). **Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais**. Brasília, INEP/MEC, 2005. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8biblioteca/pdf/MIOLO\\_Custo\\_e\\_condicoes\\_na\\_qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8biblioteca/pdf/MIOLO_Custo_e_condicoes_na_qualidade_da_educacao.pdf)> Acesso em: 15 Jun. 2016.
- GOUVEIA, A. B.; SILVA, I. F. O **gasto aluno-ano** no **Paraná** (Brasil) e a situação de financiamento da educação nas regiões metropolitanas do Estado. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.30, nº1, p. 305-331, jan/abril, 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/24761/22196>>. Acesso em: 15 Jun. 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em: 15 Jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. Indicadores Sociais Municipais 2010. **Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**. 2010b. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000647571142011571416899473.pdf>>. Acessado em: 15 Jun. 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar/>>. Acesso em: 15 Jun. 2016.
- LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Indicador de número de Matrículas**. LDE, 2108. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acessado em: set/2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 8/2010**. Disponível em: <[http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/pceb008\\_10.pdf](http://www.custoalunoqualidade.org.br/pdf/pceb008_10.pdf)> Acesso em: 15 Jun. 2016.
- SILVA, C. A. T. (Org.). **Custos no Setor Público**. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2007.
- TESOURO NACIONAL. **Finanças do Brasil - Finbra**, Disponível em: <<https://siconfi.tesouro.gov.br/siconfi/index.jsf>> Acesso em: 15 Jun. 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>> Acesso em: 15 jun. 2016.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.003 de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, § 5º, da Constituição, e as Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1 – 29 dez. 2006, página 37. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-6003-28-dezembro-2006-548904-publicacaooriginal-64117-pe.html>> Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 17 mai. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)> Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)> Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm)> Acesso em: 15 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Portal da Legislação**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em 09 nov. 2018.

## IDEIAS HIGIENISTAS NA REVISTA PEDAGOGIUM (1922-1923)

### **Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
Centro de Educação  
Natal-RN

### **Arthur Beserra de Melo**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
Centro de Educação  
Natal-RN

### **Marlúcia Menezes de Paiva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
Centro de Educação  
Natal-RN

**RESUMO:** O trabalho busca identificar as ideias higienistas apresentadas na revista *Pedagogium*, durante os anos de 1922 e 1923. Esse, emerge como uma parcela das análises realizados na revista, nos primeiros anos do seu funcionamento. A pesquisa feita para sua construção, é de cunho documental e bibliográfico. Tomamos como base os pressupostos da História Cultural, o qual observa que em diferentes lugares uma realidade social pode ser construída (CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1982). A *Pedagogium* foi criada em 1921, e era a imprensa oficial da Associação de Professores do Rio Grande do Norte. As discussões sobre as ideias higienistas foram apresentadas na revista por A.L. em duas edições. No texto publicado em 1922, as ideias

foram organizadas com base numa proposta direcionada aos cuidados de higiene escolar. Já em 1923, A.L. apresentou a repercussão do higienismo na educação mexicana, por meio dos escritos, de diferentes autores, desse país. Essas ideias cresciam no cenário educacional na década de 1920, com o intuito de se adequar a pedagogia moderna, a qual tinha na higiene, sobre tudo escolar, um modelo regulador de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ideias pedagógicas. Revista *Pedagogium*. Higienismo.

### HYGIENIST IDEAS IN THE PEDAGOGIUM MAGAZINE (1922-1923)

**ABSTRACT:** The paper seeks to identify the hygienist ideas presented in the *Pedagogium* magazine during the years 1922 and 1923. This work emerges as a part of the analysis carried out in the magazine in the early years of its operation. The research done for the construction of this, is documental and bibliographic. We take as base the assumptions of Cultural History, which observes that in different places a social reality can be constructed (CHARTIER, 1990; CERTEAU, 1982). The *Pedagogium* was created in 1921, and was the official press of the Association of Teachers of Rio Grande do Norte. Discussions on hygienist ideas were presented in the journal by A.L. in two editions.

In the text published in 1922, ideas were organized on the basis of a proposal aimed at school hygiene care. Already in 1923, A.L. presented the repercussion of hygienism in Mexican education, through the writings of different authors of that country. These ideas grew in the educational scene in the 1920s, with the aim of adapting to modern pedagogy, which had in hygiene, above all a school, a regulatory model of education.

**KEYWORDS:** Pedagogical ideas. Revista Pedagogium. Hygiene.

## 1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é identificar as ideias higienistas presentes na revista Pedagogium, durante os anos de 1922 e 1923, período em que foram lançadas as primeiras edições desse impresso e publicado primeiros textos sobre higienismo. Para realizar o estudo, recorreremos à pesquisas bibliográficas e documentais, sobretudo na Revista Pedagogium, em dissertações de mestrado e livros de professores que atuaram na Associação de Professores do Rio Grande do Norte/ APRN, entre outros.

Nosso interesse pelo estudo, deve-se as pesquisas sobre a APRN, realizadas ainda na Iniciação Científica da graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A APRN foi a criadora e mantenedora do referido periódico, através da leitura de alguns impressos produzidos pela Associação, observamos que as ideias higienistas perpassavam entre os professores associados no início do século XX.

As revistas Pedagogium foram localizadas no acervo do Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte/IHGRN e as demais fontes são do acervo da Biblioteca do Centro de Ciências Sociais Aplicadas/BCCSA da UFRN e do acervo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte/SINTE-RN.

O diálogo com as fontes e o confronto nos permitiram a configuração da época e o processo de formação da sociedade naquele contexto histórico. Também nos revelaram modos de convivência e imposições de grupos nos espaços partilhados, considerando que, através desses modos e imposições configuram-se novas formas de comportamento e condutas sociais (ELIAS, 1994). Por mais que compreendemos “que nenhum texto mesmo o mais objetivo mantém uma relação transparente com a realidade que pretende configurar” (CHARTIER, 1990, p. 24).

Além disso, nem sempre dada realidade é revelada como realmente é, ela se mostra na perspectiva que os sujeitos às forjam. As representações do mundo social assim

Construídas embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p. 17)

Essa questão nos remete a concepção de lugar de fala, apresentada por Certeau (1982). O lugar de fala ou lugar social se refere à instituição ao qual o sujeito pertence e lhe permite ou proíbe a construção de determinado discurso. Ela torna possível certos assuntos em função do que o grupo aceita, ou a emergência de determinados temas em alguns momentos. Como descreve o próprio Certeau (1982, p. 76-77):

Esta instituição se inscreve num complexo que lhe permite apenas um tipo de produção e lhe proíbe outros. Tal é a dupla função do lugar. Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras impossíveis; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise [...].

Nesse sentido, o discurso pedagógico apresentado na revista, representava os interesses de um grupo, o lugar de fala de pessoas que eram ligadas as causas educacionais e que escreviam na revista por uma instituição, um grupo social, o de professores e professoras, que emergiam no cenário educacional potiguar a fim de defender seus interesses.

Ao se tratar da imprensa educacional, Nóvoa (1997) afirma que é

Difícil encontrar corpus documental que traduza com tanta riqueza, os anseios, as desilusões e as utopias que tem marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos. São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polemico, a vontade de intervir na realidade) que lhe confere este estatuto único e insubstituível como fonte para o estudo histórico e sociológico da educação e da pedagogia. (NÓVOA, 1997, p.30-31)

A revista *Pedagogium* foi criada em 1921 e tinha a função de divulgar a cultura da Associação de professores do Rio Grande do Norte. Essa Associação entre outros objetivos, pretendia desenvolver práticas de combate ao analfabetismo, promovendo a construção de instituições escolares; elevando o magistério estadual (DUARTE, 1985). O conselho editorial da revista era composto pelos professores que lideraram a entidade, em momentos distintos. Assim como a maioria dos artigos publicados, eram redigidos por docentes associados ou intelectuais ligados às questões da educação.

## 2 | CRIAÇÃO DA APRN E REVISTA PEDAGOGIUM

Por meio da reinauguração da Escola Normal de Natal (instituição que formava professores) pelo Decreto n. 178, de 29 de abril de 1908, e por algumas leis que reconheciam o magistério como profissão, os novos professores começaram a ganhar apoio do poder público para iniciar uma trajetória educacional no estado (MORAIS; SILVA, 2009). As reformas de ensino e a criação de instituições escolares oriundas dos moldes republicanos, que viam na educação um meio de conduzir o

país a um progresso, permitiram aos recém normalistas, a prática sistematizada dos conhecimentos pedagógicos nos Grupos Escolares e outras instituições de ensino.

Através das oportunidades que emergiram no contexto educacional da época (1908-1920), houve um aumento do número de professores no estado. Conforme Morais e Silva (2009) enquanto, nas primeiras instalações da Escola Normal de Natal (1873-1901) até cinco alunos se formaram, tornando-se professores, a partir de 1908 (início da periodização mais duradoura da Escola Normal), dezenas de normalistas concluíram o curso, aumentando, conseqüentemente, o número de professores em campo. Com o aumento desses profissionais, observou-se, por parte dos educadores norte rio-grandenses, a necessidade de congregar-se para a defesa da classe e do ensino (FERNANDES, 2016). E em 4 de dezembro de 1920 é fundada a Associação dos Professores do Rio Grande do Norte .

A entidade tinha o objetivo de criar escolas e defender o ensino público, gratuito, leigo, misto relacionado à vida e ao trabalho. Desta maneira, os professores acreditavam contribuir para formação da nacionalidade brasileira e para construção de uma nova sociedade. Conforme aponta Cavalcante (1999. p. 3) “Esse programa abrangeria todo o estado, embora com maior concentração na capital.” O segundo objetivo era de defender os interesses da categoria.

A tentativa de mobilizar a sociedade e os governantes para maior efetividade desse movimento educacional; a atuação, tendo em vista o exercício da profissão docente em outros estados do país; por último, a assistência financeira a ser prestada aos professores e seus familiares, através de Caixas de auxílio mútuo. (CAVALCANTE, 1999, p. 3)

Entre os feitos iniciais da recém fundada APRN, está à primeira edição da revista *Pedagogium*, no de ano 1921, no mês de julho, sob a direção de Nestor Lima, então diretor da Escola Normal de Natal, e a professora Julia Alves Barbosa como secretária de redação.

A revista foi formulada com o intuito de divulgar a cultura da Associação dos Professores (PEDAGOGIUM, 1921), além de ser uma estratégia para disseminar as ideias pedagógicas dos docentes, como apresenta Ribeiro (2003, p.37) “a *Pedagogium* uma revista que, de fato, vem pôr em público o pensamento dos educadores, instruindo com suas colaborações e indicando os melhores métodos a serem cultivados nos meios educativos.” Ela também apresentava modos de fazer para as práticas docentes.

As produções da revista exerciam a função de orientar o trabalho docente a fim de transmitir modos de conduzir o ensino. Isso é realizado através de Lições práticas de conteúdos das diversas disciplinas dos programas escolares, como por exemplo, as Lições de Geografia, que compreendiam as aulas de geografia ministradas pelo professor Francisco Ivo Filho, na Escola Normal em que era professor; a professora Julia Alves Barbosa, titular da Cadeira de matemática da mesma instituição, trata da

questão histórica sobre o Sistema Métrico Decimal, assim como as Lições de Idioma sob a responsabilidade do professor Israel Nazareno.

A revista auxiliava na divulgação dos conhecimentos pedagógicos defendidos por esses professores e instruía os sócios a respeito de assuntos relacionados à educação, que consideravam relevantes. Podemos, portanto, perceber a significância de estudos voltados para a imprensa periódica pedagógica, elas constituem caminhos que conduzem ao conhecimento de aspectos da questão educacional, através das ideias propagadas pelos docentes e intelectuais nesses artigos (CATANI, 1997).

Também destacamos que existiram algumas fases da *Pedagogium*, a primeira de 1921 a 1927, foi dirigida pelos professores Anfilóquio Câmara, Luiz Soares e Francisco Veras, a segunda de 1940, dirigida novamente por Luiz Soares, Joaquim Coutinho assume de 1950 a 1953, segundo Ribeiro (2003), esse último, viria ser o ano do derradeiro exemplar da referida revista, encontrado.

### 3 | ASSUNTOS HIGIENISTAS NA REVISTA PEDAGOGIUM

Assim como na Europa, a medicina social no Brasil foi disseminada no século XIX, no processo de construção do Estado. Mas só passou a ser aplicada, sistematicamente, na Primeira República. As prescrições higienistas caminhavam para habilitar o povo ao novo país que se formava, republicano e moderno. O cultivo da higiene tornava-se necessário no sentido de mudar hábitos, valores e costumes. Esses deveriam ser cultivados desde a infância; por isso, atribuía-se a escola primária o papel de disseminar os bons costumes higiênicos (AZEVEDO, 2011).

Segundo Nunes (1992, p.169) “o anseio de disciplinar a pobreza no corpo, na mente, nos gestos e nos sentimentos tomou conta do debate e das propostas dos intelectuais e educadores na década de 10 e de suas associações nas décadas de 20 e 30”. Como nos apresenta Elias (1994, p. 216) “pela mudança estrutural ocorrida em pessoas na direção de maior consolidação e diferenciação de seus controles emocionais e, por conseqüente sua experiência [...] e conduta”.

É nessa perspectiva, que intelectuais do Rio Grande do Norte suscitam discussões a respeito da higiene escolar. O debate que tratava dos princípios higienistas para a educação sustenta o argumento de que “a inspeção medico-escolar é um corolário da exigência imperiosa da instrução, fazendo desaparecer a velha dualidade do corpo e do espírito, [...] mentalidade sadia em corpo sã” (A.L. 1922, p.26).

As discussões sobre as ideias higienistas são apresentadas na revista *Pedagogium* por A.L. em uma edição de 1922 e outra de 1923 (infelizmente, não conseguimos identificar na revista, o nome completo do autor, apenas as iniciais de seu nome e sobrenome). Ele apresenta as preocupações dos higienistas com questões sanitárias da população, sendo a escola um lugar importante de prevenção de doenças. Assim, os cuidados com arquitetura dos prédios escolares eram imprescindíveis na relação

saúde e aprendizagem. Os intelectuais higienistas acreditavam que

A prática metódica da inspeção medico-escolar é uma garantia, porque assegura, pela preparação radical e científica a saúde e o aperfeiçoamento das gerações escolares, firma as qualidades fundamentais que caracterizam a superioridade de uma raça na concorrência vital e intelectual (A.L., 1922, p. 29)

No texto publicado pelo autor nesse primeiro ano, *Hygiene Escolar*, as ideias são organizadas com base em uma proposta direcionada aos mais pobres, considerando medidas de cuidados sanitários, que evitariam a proliferação de doenças, a exemplo de verminoses, o que era comum às crianças das camadas mais populares. O autor apresenta duas providências para conservação da saúde no ambiente escolar.

A primeira, diz respeito à intervenção médica na construção dos edifícios escolares, isso para intervir em possíveis defeitos relativos à má iluminação e ventilação dos prédios, afim de coibir a proliferação de enfermidades; além de um mobiliário higiênico e adequado, para evitar acidentes.

A intervenção medica na construção de edifícios escolares, mostrará os defeitos de uma má iluminação e ventilação – porque toda higiene da escola repousa sobre dupla exigência; o provimento do mobiliário racionalmente higiênico, prevenindo e prevenindo o futuro escolar contra acidentes graves; o material de ensino, moderadamente adotado, obedece a imposições que é preciso conhecer, instituir e propagar (A.L. 1922, p. 27).

Nota-se as influências dessas concepções desde a construção de instituições escolares, até a configuração escolar, por meio das normas disciplinares da prática educativa (RIBEIRO, 2003). Essas ideias emergiram no cenário educacional na década de 1920, com o intuito de se adequar a pedagogia moderna, a qual tem na higiene escolar um modelo regulador de educação (AZEVEDO, 2011).

A segunda é relativa à inspeção médico escolar. Essa ação deve identificar as crianças sadias e as doentes na escola. Dessa maneira, realizava-se um exame médico, descrevendo o estado físico dos alunos, prevenindo o desenvolvimento da saúde física.

Já em uma das edições do ano de 1923, A.L. pública na mesma revista, à proposta de higienismo na educação Mexicana, *A hygiene escolar no México*. Nesse texto o autor reafirma sua posição frente às propostas higiênicas e ressalta o progresso da educação mexicana com o advento dessas ideias no país que

Adotou a higiene escolar, assegurando o futuro das gerações por meio da profilaxia social que tende a formar homens sãos, capazes de melhor utilizarem suas forças orgânicas, fazendo face as exigências sempre crescente da vida moderna (A.L., 1923, p.23)

Outros intelectuais potiguares, também discutiram a questão do higienismo,

Esses ao abordarem assuntos relativos à educação física e a saúde, por exemplo, afirmavam que delas a higiene é uma conquista científica profundamente social. Nesse projeto, a saúde e educação são as bases de qualquer nacionalidade que preze as noções de civilização. Naquele período, o projeto civilizatório da sociedade que se formava, tinha nas concepções higienistas, as bases para o desenvolvimento nacional e conseqüentemente local.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve estudo a respeito das ideias higienistas na revista *Pedagogium*, possibilitou o conhecimento de algumas concepções educacionais apregoadas no início do século XX. Através da pesquisa, pudemos observar que a APRN, instituição criadora e mantenedora da revista, desempenhou papel preponderante na divulgação de ideias educacionais para o professorado Norte rio-grandense uma vez que suas iniciativas, possibilitaram o conhecimento de orientações pedagógicas relevantes naquele período.

Percebemos que muito ainda precisa ser feito para se conhecer melhor as ideias pedagógicas nos periódicos e outros impressos produzidos por instituições educativas. Essas fontes congregam as ideias dos grupos e suas trajetórias em termos de concepção educacional.

Essa é uma pesquisa que suscita outras, externamos o desejo de continuarmos a investigar a história de periódicos educacionais e outros impressos, os quais revelam detalhes minuciosos das representações de grupos e mostram novos objetos de análise.

O estudo foi importante para compreensão inicial de como as ideias higienistas foram apreendidas e divulgadas pela APRN, podendo dessa forma perceber como os saberes do campo médico influenciaram profissionais da educação no Rio Grande do Norte no início do século XX.

Estudos futuras poderão investigar outras edições da Revista *Pedagogium* a fim de identificar como o pensamento higienista poderia estar presente em textos não especificamente voltados para esse tema.

A pesquisa em História da Educação norte rio-grandense está em amplo crescimento, mas ainda precisamos avançar, é necessário apoio para o melhoramento dos acervos públicos e incentivo a preservação de documentos que narram à história educacional no RN.

#### REFERÊNCIAS

A. L. **Hygiene Escolar**. *Pedagogium*. Natal, ano 2, n. 4, p. 26-29, jun. 1922.

\_\_\_\_\_. **Hygiene Escolar no México**. *Pedagogium*. Natal, ano 3, n. 7, p. 23-27, mar. 1923.

- AZEVEDO, Crislane B. Escolarização da Infância no Sergipe republicano. In: PAIVA, Marlúcia Menezes de; VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de; NETA, Olivia Moraes de Medeiros. **Infância, escolarização e higiene no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2011. 224p.
- CATANI, Denise B. O movimento dos professores e a organização da categoria profissional: estudo a partir da imprensa periódica educacional. In: **Educação em Revista: uma imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.p. 33-46.
- CAVALTANTE, Francisca Wilma. **Associação de Professores do Rio Grande do Norte: a missão de educar (1920-1933)**. Natal, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- DUARTE, Jose Haraldo Teixeira. **História da Associação dos Professores do Rio Grande do Norte**. Natal: Companhia Editora do Rio Grande do Norte, 1985. 200p.
- ELIAS, Norbet. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: J. Zahar editora, 1994.
- FERNANDES, Amanda V.B. Alves. **Associação de Professores do Rio Grande do Norte: a escrita de uma história (1920-1989)**. Artigo Científico (trabalho de conclusão de curso), UFRN, Natal, 2016.
- MORAIS, Maria Arisnete Câmara de. SILVA, Francinaide de Lima. **História da Profissão Docente em Natal/RN (1908-1920)**. Revista Diálogo educ. Curitiba, v. 9, n. 27, p. 267-278, maio/ago. 2009.
- NÓVOA, Antônio. A imprensa de educação e ensino. In: CATANI, Denise B; BASTOS, M. H. C. **Educação em Revista: uma imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.p. 33-46.
- NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.
- PEDAGOGIUM. **Associação de Professores**. Natal, ano 1, n. 1, JUL. 1921.p. 4-27.
- RIBEIRO, Marlene Fernandes. **Revista PEDAGOGIUM: um olhar sobre a educação no Rio Grande do Norte (década de 1920)**. Dissertação de Mestrado. UFRN, Natal, 2003.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Actos Legislativos e Decretos do Governo (1908-1913)**. Natal: Tipografia de A República, 1908b.

## O ENSINO DA ARTE E A INTERDISCIPLINARIDADE: NOVOS MODOS DE PENSAR SOBRE A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

**Laura Renata Dourado Pereira**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Amazonas – IFAM  
Manaus - Amazonas

THE TEACHING OF ART AND  
INTERDISCIPLINARITY: NEW WAYS TO  
THINK ABOUT THE PRODUCTION OF  
KNOWLEDGE

**RESUMO:** Nas relações existentes entre teoria e ação, a importância de desenvolver um trabalho com as artes presentes no cotidiano do aluno, merece atenção e relevância. Deste modo o presente artigo propõe uma reflexão sobre a interdisciplinaridade como um possível caminho para superar a fragmentação do conhecimento existente. Para esta abordagem são apresentadas as concepções de diferentes autores que analisam e expõem o ensino interdisciplinar como uma possível forma de superar os diversos problemas relativos ao processo ensino-aprendizagem. Na conclusão deste trabalho, observa-se que o ensino da arte precisa ser percebido em suas múltiplas linguagens e possibilidades, para que possa contribuir significativamente na prática interdisciplinar. É necessária a colaboração efetiva de outros conhecimentos para estimular a consciência cultural do aluno e sua formação plena como indivíduo.

**PALAVRAS-CHAVE:** arte-educação, Interdisciplinaridade e contexto.

**ABSTRACT:** In the existing relations between theory and action, the importance of developing a work with the arts present in the student's daily life deserves attention and relevance. In this way the present article proposes a reflection on interdisciplinarity as a possible way to overcome the fragmentation of existing knowledge. For this approach are presented the conceptions of different authors that analyze and expose interdisciplinary teaching as a possible way to overcome the various problems related to the teaching-learning process. In the conclusion of this work, it is observed that the teaching of art needs to be perceived in its multiple languages and possibilities, so that it can contribute significantly in interdisciplinary practice. It is necessary to collaborate effectively with other knowledge to stimulate the cultural awareness of the student and his full training as an individual.

**KEYWORDS:** art education, interdisciplinarity and context.

### 1 | INTRODUÇÃO

A expressão arte está fortemente ligada às nossas experiências individuais ou coletivas

e se faz presente desde a pré-história, quando o homem foi pintor e escultor. Ao fazer incisões nas pedras, o homem criou figuras femininas de formas volumosas ligadas aos rituais de fecundação. Esse mesmo homem reproduziu os sons da natureza e a transformou em música e para acompanhá-la movimentou o corpo manifestando a dança. Mas a arte não é apenas isso, um simples registro histórico e nada mais além, seu alcance é muito mais amplo e se desdobra em outros conhecimentos que nela estão inseridos. Para mostrar a expansão da arte é necessário evidenciar e explicar onde cada ciência se apresenta em sua totalidade.

Inicialmente a arte de nosso tempo precisa ser desmistificada, por estar presente no cotidiano da maioria das pessoas, mesmo que essas, muitas vezes, não tenham consciência de tal fato.

É importante ter compreensão de que o registro de uma ação motivada para realizar um fazer artístico, pode igualmente ampliar-se como prática interdisciplinar no campo escolar. Se tomarmos como exemplo os procedimentos iniciados pelos artistas modernos ao fazerem experimentações em seus trabalhos, estaremos efetivamente desenvolvendo novas atividades e novas perspectivas. Esses novos meios são constituídos de grande importância para o conhecimento coletivo, pois são experiências que podem despertar curiosidade do aluno.

## **2 | ARTE NO COTIDIANO: A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA**

É na idade inicial, quando ainda somos crianças, que começamos a nos comunicar e a representar um universo novo através de diversas linguagens, é nesse período que aprendemos as primeiras formas de representação do desenho, da pintura e dos objetos inanimados. As formas e as cores dos ambientes começam a representar seres vivos, e isso nos permite fazer ligações com a natureza e com o mundo.

As memórias cotidianas também são importantes, para ser ativada quando dela precisarmos para extrairmos com simplicidade os resultados excepcionais para as práticas artísticas. As lembranças podem ser reestruturadas e apresentar uma leitura artística contemporânea de expressão universal. Deste modo, compreendemos estes conceitos no que (BARBOSA, 1991) propõe ao trabalho com a arte educação nas escolas brasileiras que "... é a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente...". Através dessas percepções, a arte possibilita ao discente o desenvolvimento de seu modo próprio de ver o mundo ou dar sentido, a desenvolver estratégias pessoais para resolução de problemas e habilidades para construção de textos (BRASIL, 2000).

A potencialidade criativa se encontra em diversos planos de desenvolvimento da consciência sensível do indivíduo, e se faz presente nos vários caminhos em que culturalmente o homem procura aprender e interpretar. Pelas várias vivências durante a construção intelectual do indivíduo, é possível que a arte na educação

possa desenvolver no aluno um olhar sensível e poético. O contato com a Arte seja no espaço formal ou informal liberta a criatividade e manifesta sua alma artística. Nesta perspectiva, a arte vivenciada cotidianamente em seu meio comum, pode proporcionar a liberdade do sujeito, uma vez que a vivência é o alicerce para a imaginação expressiva e criadora.

### 3 | A INTERDISCIPLINARIDADE: O APRENDER SEM FRONTEIRAS

A interdisciplinaridade precisa ser utilizada na educação como eixo fundamental na teoria e prática para o conhecimento das múltiplas ciências. Por ser capaz de construir um conhecimento circular, a interdisciplinaridade se torna um determinante comum, unificando múltiplas maneiras de aprendizagem. Na atualidade, sabemos que o meio mais utilizado para entrar nas universidades públicas são avaliações que trazem um grande número de questões interdisciplinares. Nessas avaliações são integrandos, o português com a arte, a biologia com a geografia, a física com a química, entre outros. Para auxiliar no desempenho positivo do aluno que aspira passar nesse exame, é importante o trabalho com essas abordagens.

A prática da interdisciplinaridade pelo campo científico equivale à necessidade de superar a visão fragmentada da produção de conhecimento, é imprescindível articular com as inúmeras partes que compõem os conhecimentos da humanidade. Para Fazenda (2001), a interdisciplinaridade é uma nova atitude perante a questão do conhecimento, pois se apresenta como um caráter de abertura à compreensão de aspectos ocultos e dos aparentemente manifestados no aprendizado.

A interdisciplinaridade poderá estabelecer o sentido de unidade na diversidade, de um todo mediante uma visão de conjunto, permitindo ao indivíduo tornar significativas as informações articuladas que receber.

É clara a interpretação da palavra interdisciplinaridade, pois se define como algo que não é limitado em si mesmo, pois se fosse fechada não seria possível realizá-la de maneira eficaz. A palavra traduz a relação, a interação e o envolvimento entre duas ou mais disciplinas que tornam o ensino mais dinâmico e qualitativo.

A interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL, 2000, p. 36).

No ensino interdisciplinar a aprendizagem nunca será igual, pois não existe uma formatação pré-estabelecida, nem vai haver isolamentos ou individualismo, por tratar-se de um espaço onde cada indivíduo tem a sua importância no processo de troca de conhecimentos. É somando os saberes de cada um que se consegue obter grandes resultados e competentes desempenhos de aprendizagens. Ampliando essa

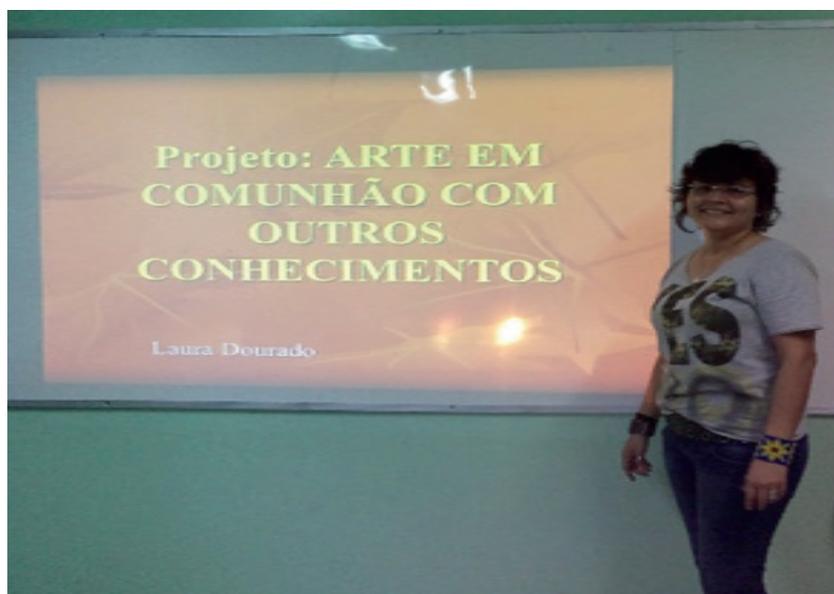
opinião, nos orienta Vieira (2007) que, a interdisciplinaridade facilita a compreensão do conhecimento com o todo, fazendo com que haja ligação entre as disciplinas escolares, formando alunos com conhecimento amplo e global da realidade.

As abordagens contextualizadas entre a Arte e as outras áreas do conhecimento são indispensáveis e pode ser muito significativa se bem elaborada, pois é importante entender que não se trata de agrupar as outras disciplinas as artes, nem colocar a Arte a serviço das outras disciplinas, mas sim de integrá-las e transgredir os moldes fragmentados da educação atual.

#### 4 | CONVERSA E INTERAÇÃO: A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Desenvolver tal experiência no ensino da arte pela prática interdisciplinar abre espaço para revelações individuais que possibilita o exercício relevante da imaginação e da expressão. As descobertas de novas percepções e experimentações causam pluralidade, e é através dessa multiplicidade e diversidade que determinamos novos valores a essa integração.

O trabalho intitulado “Arte em comunhão com outros conhecimentos,” desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, teve por principal objetivo incentivar o interesse pela Física, Biologia, Química, Inglês, Geografia e Sociologia, através do ensino de Arte.



O projeto, Foto 01: PEREIRA, Laura. 2015 Fonte própria.

Promovendo uma visão interdisciplinar das relações efetivas entre as ciências que se completam, o foco do projeto estava em despertar nos alunos um olhar diferenciado, sensível e crítico. O desdobramento das teorias em práticas promoveu manifestações espontâneas, através de atividades artísticas nos mais variados campos: artes visuais, cênicas, música e dança. A aprendizagem foi organizada e

dividida conforme os conhecimentos que naturalmente se completavam, manifestando o nosso compromisso nas práticas educativas de intercâmbio. Esse projeto valorizou e oportunizou a construção de competências e habilidades dos alunos a partir da arte com interdisciplinaridade. Nesse projeto destacou-se a importância um tratamento artístico apropriado aos diferentes conteúdos aplicados para se obter resultado esperado.

Aplicação em telas, Foto 02: PEREIRA, Laura. Aplicação em tela, 2015 Fonte própria.



Início do trabalho, Foto2: PEREIRA, Laura. Início do trabalho, 2015 Fonte Própria

O resultado satisfatório do primeiro projeto pelo intercâmbio com as outras disciplinas motivou a reflexão nos alunos, sobre os benefícios causados pelo ensino que trabalha as conexões das diferentes áreas de conhecimento. Os docentes e discentes reelaboraram seus modos de trabalhar com o conhecimento e o âmbito escolar se tornou dinâmico. O interesse e a curiosidade precisam ser despertados para que a busca do conhecimento seja infinita.

O segundo projeto realizado no IFAM foi intitulado “Clube da Astronomia”, onde a Arte contribuiu para o conhecimento da Física, e o trabalho tornou-se ainda mais desafiador. O conhecimento teórico da física resultava em experimentos que misturavam as duas áreas, e as descobertas causavam sempre novas ideias de outras criações que pudessem ser apresentadas. O ponto de partida do que seria estudado tinha um planejamento prévio, mas o ponto onde se queria chegar com cada experimento, se tornava cada vez mais desafiador e isso instigava os alunos a serem ousados e persistentes. A inquietação se transformava em interesse pela disciplina e novas maneiras de entender como tudo que existe são interligações.



Clube da Astronomia, Foto 03: PEREIRA, Laura. Final do trabalho, 2015 Fonte própria.

É essencial que tenhamos preocupação com a qualidade e a relevância ao fazer uma ação no ensino, pois é necessário que seja significativo e com resultados positivos. As características mais nobres dos trabalhos produzidos com comprometimento são observadas nos alunos empenhados em adquirir mais conhecimentos. Portanto, o trabalho criativo é divertimento; é a livre exploração dos materiais que cada um escolheu (NACHMANOVITCH, 1993).

Nas reflexões motivadas durante a realização dos trabalhos, fez os alunos observar que a Arte não é mais um conteúdo escolar para preencher tempo, mas sim para contextualizar e articular com as demais áreas do conhecimento. Perceberam que a arte está presente em suas rotinas sociais. Cada desempenho fez com que os alunos pensassem e repensassem no seu universo individual e coletivo. Os alunos entenderam na prática que a arte está no meio da física, da geografia, da história, da sociologia, da química, da filosofia, da matemática, da biologia e enfim ela não se limita a uma disciplina isolada, e sim está presente em toda a nossa existência.

Educar para o uso consciente e pleno de sua natureza reflexiva diante de questões do conhecimento, também é trazer a possibilidade de mudança no comportamento do homem em relação a si mesmo e ao meio em que vive. Este saber poderá ser uma experiência singular que permitirá a busca pela melhor maneira de tomar decisões, almejando atingir os melhores resultados. Propor diferentes formas de ler o cotidiano e instigar a uma reflexão por meio do conhecimento de um ideal artístico que pode ser possível se buscar um fazer transformador.

Podemos dizer que a arte caminha na interdisciplinaridade e ambas estão intimamente ligadas, uma vez que a arte auxilia na integração do homem com o seu universo. Precisamos com urgência despertar nos alunos as especificidades culturais, psicológicas e sociais para que possam desfrutar desse estímulo. É

fundamental que eles se sintam capazes e importantes. Sendo a arte parte integrante desse movimento, possibilita a representação e interpretação do mundo, onde são desenvolvidas habilidades de seleção, classificação, identificação, etc., indispensáveis para organização humana. (BUORO, 2003).



Criação, Foto 04: PEREIRA, Laura. Criação, 2015 Fonte própria.

Com a utilização da arte integrada aos conhecimentos de outras áreas o aluno poderá aprender cotidianamente de forma lúdica, tornando o ambiente escolar mais agradável. Essa possibilidade de contribuição afetiva e cognitiva é importante para o desenvolvimento da expressão artística. Desse modo, a libertação, o despertar para a criatividade, ocorre quando finalmente percebemos nossa verdadeira relação com o universo, ao qual não devemos ceder nem resistir – quando percebemos que somos parte do todo. (NACHMANOVITCH, 1993).

Tudo aquilo que costumamos chamar de criatividade envolve fatores como inteligência, capacidade de perceber a ligação entre fatos até então desconexos, capacidade de romper com ideias ultrapassadas, destemor, vigor, alegria e até mesmo certa capacidade de escandalizar (NACHMANOVITCH, 1993).

Como sabemos, através da arte podemos representar nossos desejos, expressar nossos sentimentos e colocar em evidência uma personalidade adormecida. Observando por esse contexto, o educador pode conhecer melhor o educando e, até mesmo, identificar suas dificuldades. No cotidiano escolar, a arte deve ser vista como criação individual, não havendo julgamento de certo ou errado, o que interfere em muitos momentos na expressão do aluno, tornando-os inseguros ao soltar sua imaginação e criar (BUORO, 2003).

A interdisciplinaridade segue uma trajetória contínua em movimento constante. A Arte está em mudança e renovação sempre, e seu conhecimento é dinâmico, de vida, de significados, de criação e sensibilização. Por esses importantes motivos é

que ambas estão intimamente ligadas. Ao fundirmos essas completudes, tornaremos mais significativa e transformadora a educação.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte é a forma que o ser humano encontrou para expressar sua visão de mundo e com isso desenvolver-se nas dimensões afetiva, motora e cognitiva. Ao empregar as diferentes linguagens artísticas, tendo a oportunidade de imaginar e construir, criar e recriar, o homem torna-se ativo e crítico na sociedade. A arte e a interdisciplinaridade ressaltam a importância do aluno e sua capacidade de superação das dificuldades e desafios do aprendizado em que se pressupõe uma formação integral.

Na escola, a disciplina Arte sempre foi considerada como atividade de recreação ou como uma prática de adorno com material didático para atuar nos trabalhos escolares. No entanto, nos PCNs a arte é apresentada como conhecimento, e desse modo implica um espaço próprio e uma interação com os conteúdos curriculares. Essa concepção de trabalho com a arte e outras disciplinas proporciona um grande aprendizado para os alunos e os professores, além dos resultados excelentes. As áreas trabalhadas com interdisciplinaridade permitem uma experiência infinitamente instigante, sendo possível realizar uma análise teórica e prática com registros documentais.

São fundamentais projetos que possibilitem a estruturação aberta e flexível dos conteúdos escolares. O processo de construção do saber por meio do ensino interdisciplinar contribui para despertar no aluno maior interesse de aprendizagem. A necessidade e a importância que novos conhecimentos podem proporcionar aos alunos em sua jornada acadêmica e as transformações favoráveis que vão lhes resultar deve ser o entendimento primordial no trabalho prático desenvolvido.

Talvez seja a interdisciplinaridade o caminho para não separarmos os conhecimentos que se entrelaçam naturalmente na realidade.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo - O poder da improvisação na vida e na arte**. São Paulo: Summus, 1993.

VIEIRA, S.L. (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

## O PROFESSOR COMO MEDIADOR NAS HABILIDADES DE LEITURA

### **Clarice de Matos Oliveira**

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF,  
Faculdade de Letras  
Juiz de Fora – Minas Gerais

### **Thenner Freitas da Cunha**

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF,  
Faculdade de Letras  
Juiz de Fora – Minas Gerais

**RESUMO:** As avaliações educacionais em larga escala (avaliações externas) delineiam o desempenho dos alunos nas habilidades essenciais de leitura por ela avaliada. Seus resultados são utilizados como instrumento público para orientar a democratização do ensino e da educação e podem refletir as condições de oferta de ensino e da formação escolar dos estudantes. Considerando que o ensino de Língua Portuguesa deve ser baseado na leitura e na compreensão de textos orais e escritos, é necessário que se faça o letramento nos diversos gêneros textuais, uma vez que são considerados instrumentos de poder. Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é analisar como o professor de Língua Portuguesa pode ser um facilitador no desenvolvimento das habilidades de leitura aferidas nas avaliações educacionais em larga escala. Dessa forma, com base na análise de dois descritores da matriz de referência proposta pelo Sistema

de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pretende-se demonstrar a importância da atuação do professor de Português como agente de letramento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação em larga escala; Letramento; Professor mediador.

### **THE TEACHER AS A MEDIATOR FOR THE READING ABILITIES**

**ABSTRACT:** The large scale educational evaluations (external evaluations) delineate the students' performance in the essential evaluated reading abilities. Its results are used as a public instrument to guide the teaching and education's democratization and may reflect the teaching and students' scholar formation's offer. Considering that Portuguese teaching must be based on the reading and comprehension of oral and written texts, it is necessary to make sure to diversify with different types of texts the literacy process, since they are considered power tools. In this regard, our aim with this work is to analyze the development of the reading abilities tested on the educational evaluations on large scale. Therefore, based on the analysis of two descriptors of the reference matrix proposed by the Basic Education Evaluation System of Brazil (SAEB), we intend to demonstrate the importance of the Portuguese teacher's actions as a literacy agent.

**KEYWORDS:** Large scale evaluations; Literacy; Mediator teacher.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade analisar as estratégias de leitura aferidas nas avaliações educacionais de larga escala (avaliação externa) e propor reflexões sobre o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador no desenvolvimento dessas habilidades.

Atualmente, nota-se uma preocupação com o desenvolvimento da leitura no contexto escolar. O governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de melhorar a educação oferecida às crianças, jovens e adultos do país e, nesse sentido, também é revelado um cuidado com a formação do leitor. O PDE apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina dois indicadores: o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes. Esses indicadores são determinados também pela Prova Brasil, que avalia as competências construídas e as habilidades desenvolvidas no processo de leitura.

Dessa forma, primeiramente serão apresentados os aportes teóricos que embasam as discussões sobre os processos de alfabetização e de letramento, a formação do professor de Língua Portuguesa e sua atuação como mediador de leitura. Após a fundamentação, será feita uma breve apresentação das avaliações educacionais em larga escala. Em seguida, será apresentada a análise de dois descritores da matriz de referência proposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que estão diretamente ligados ao letramento ideológico, utilizando exemplos de itens que foram divulgados em boletins pedagógicos de avaliações externas. No fechamento, serão realizadas considerações finais, retomando as temáticas desenvolvidas neste trabalho.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Alfabetização e Letramento

No Brasil, em um primeiro momento, os conceitos de “alfabetização” e “letramento” foram confundidos, uma vez que a discussão sobre o letramento surgiu enraizada no conceito de alfabetização. De forma equivocada, esses dois processos passaram a ser vistos como uma fusão.

Cabe ressaltar, que a alfabetização e o letramento não podem ser considerados sinônimos e também não pode haver o apagamento de um em detrimento do outro. Esses processos são indissociáveis, visto que a entrada de uma criança ou de um adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre pela conjugação desses dois processos:

[...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento* (SOARES, 2004, p. 14).

A manutenção dos termos “alfabetização” e “letramento” é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, pois esses dois processos envolvem “conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15). Desse modo, diante dos resultados preocupantes que vêm sendo apresentados sobre a educação no Brasil, faz-se necessário repensar os processos de ensino que estão sendo aplicados em sala de aula.

O estudioso Brian Street, no ano 1984, publicou uma obra que apresentava os novos estudos do letramento. Kleiman (1995) foi uma das autoras que divulgou essa nova perspectiva no Brasil. Street propôs dois enfoques para o estudo do letramento: o modelo “autônomo” e o modelo “ideológico”. Segundo Street (1993), o modelo autônomo de letramento considera que as práticas são independentes do contexto social e que as conseqüências para a sociedade e para a cognição são provenientes de sua natureza própria. Já o modelo ideológico de letramento assume que as práticas de letramento estão ligadas aos fatores culturais e aos diferentes contextos de leitura e escrita (STREET, 1993 *apud* ROJO, 2009, p.99).

Dessa forma, observa-se a necessidade de as escolas adotarem uma metodologia de ensino que desenvolva com os alunos um modelo ideológico de letramento, visto que um dos seus principais objetivos é possibilitar a participação dos estudantes nas diversas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

## 2.2 A Formação e a Atuação do Professor

Os resultados insatisfatórios provenientes das avaliações de desempenho dos alunos na atividade de leitura e de escrita muitas vezes são atrelados ao tipo de trabalho realizado pelo professor. Essas questões trazem discussões sobre o quão preparado um profissional da educação está para entrar em uma sala de aula.

Cabe ressaltar que algumas medidas vêm sendo implantadas para a melhoria da formação do professor, como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PACTO), Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros. Contudo, esses investimentos não surtem efeitos imediatos, pois são iniciativas novas e ainda pouco exploradas.

De acordo com Marques (2004), a aproximação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é uma medida que deve ser adotada, posto que muitos alunos de cursos de licenciatura relatam que não conseguem aplicar a teoria apresentada durante a graduação dentro de uma sala de aula.

Outra prática pedagógica que pode auxiliar a formação docente é o projeto de

letramento, que funciona como uma organização didática, que promove atividades de escrita e leitura a partir do interesse real na vida dos alunos e da exploração de gêneros que circulam, de fato, na sociedade (KLEIMAN, 2000, p. 238 *apud* MARQUES, 2004, p. 117). Esse modelo de trabalho

promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva inovadora, possibilitando maiores oportunidades de articulação entre a teoria e a prática. Além disso, favorece a formação do professor numa perspectiva mais crítica e engajada, voltada para o desenvolvimento da agência cívica (MARQUES, 2004, p. 117).

Nesse sentido, as agências formadoras de professores devem propiciar condições para que os futuros educadores dominem os gêneros textuais, visto que eles serão os responsáveis por oferecer o contato dos alunos com os mais variados gêneros e irão “mediar as ações de leitura e escrita em contexto de formação, favorecendo a aprendizagem” (SOARES, 2004, p. 124).

Um dos principais papéis do professor é proporcionar o contato do aluno com os diversos gêneros que circulam pela sociedade. Assim, ele atua como mediador entre o aluno e a obra, realizando uma das funções central do professor: “atuar como mediador no processo de aquisição de habilidades de leitura” (BARBOSA, 2011, p. 156). Desse modo, compreendemos que a leitura precisa ser ensinada na sala de aula, tutoriada e mediada pelo docente, para que o aluno possa transitar pelos sentidos mais profundos que o texto pode oferecer.

A escola é responsável pela educação dos indivíduos, dessa forma, ela é um dos principais espaços sociais que promove o letramento. A respeito do espaço escolar como promotor de letramento, é preciso expandir o letramento escolar para os letramentos sociais, como apresenta Kleiman (1995):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, *apud* SOUZA E SERAFIM, 2012, p. 24).

Tendo em vista que a escola assume papel fundamental nas práticas de letramento dos estudantes, o professor se torna um dos responsáveis por mediar esse processo, que vai desde a alfabetização até a ativação dos conhecimentos de mundo dos alunos (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 24).

Diante disso, é preciso ressaltar a importância do professor no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, posto que as estratégias de leitura são tarefas cognitivas que precisam ser ensinadas e trabalhadas em diversos contextos comunicacionais.

### 3 | AVALIAÇÃO EXTERNA

O fracasso da alfabetização brasileira ocorre há muitas décadas. Porém, antes, esse insucesso era revelado pelas avaliações internas, que representavam um alto nível de reprovação e evasão das escolas. Atualmente, os dados sobre o nível de alfabetização são revelados pelas avaliações externas à escola. Esses testes delineiam o desempenho dos alunos com relação às habilidades essenciais de leitura, uma vez que

ler é uma atividade complexa que faz amplas solicitações ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente: reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Não está em pauta apenas a simples decodificação, mas a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interações, dos estilos, das formas de organização textual (INEP, 2009 *apud* MENEGASSI e FUZA 2010, p. 328).

Os resultados das avaliações externas são utilizados como instrumento público para orientar a democratização do ensino e da educação e podem refletir as condições de oferta de ensino e da formação escolar dos estudantes. Esse tipo de avaliação permite tanto às instituições quanto à sociedade o acompanhamento das práticas desenvolvidas com os alunos. Em muitos casos, os resultados dessas provas revelam que os alunos apresentam níveis de proficiência muito abaixo do esperado, algumas vezes um nível referente a duas séries anteriores a que eles estão.

As avaliações externas podem ser estaduais (como o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE), nacionais (como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM) e internacionais (como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA). Essas provas podem ser aplicadas nos Ensinos Fundamental e Médio.

Essas avaliações são construídas/elaboradas a partir das matrizes de referências. Nesses documentos estão presentes o que será avaliado em cada disciplina e em cada etapa escolar, contendo as competências e as habilidades esperadas que os alunos tenham desenvolvido. As matrizes de Língua Portuguesa apresentam tópicos subdivididos em descritores, que indicam as habilidades elementares e fundamentais que podem ser aferidas em um teste objetivo. A partir da Matriz de Referência é elaborado o item que é alocado para montagem de um teste. Nesse sentido, item é o nome das questões que compõem as avaliações externas. Diferentemente das questões que são propostas em sala de aula, o item avalia uma única habilidade, isto é, apenas uma dimensão do conhecimento.

## 4 | ANÁLISES

Considerando que a avaliação em larga escala contribui para a formação crítica do aluno, para reflexão sobre a forma de trabalho nas escolas – pensando nos pontos fortes e déficits no processo de leitura dos alunos – e para a promoção do trabalho com gêneros textuais, existem habilidades da Matriz de Referência de Língua Portuguesa que dialogam diretamente com o letramento ideológico, dentre elas:

- *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.*

Todo texto é produzido com uma determinada finalidade, ou seja, tem um objetivo comunicativo específico. Os diversos gêneros textuais existentes podem ser escritos para informar, expor, narrar, orientar, alertar, divulgar, divertir, entre outros.

A escola deve proporcionar ao aluno o contato com os diferentes gêneros textuais e realizar um trabalho aprofundado com textos orais e escritos que envolvam as situações reais de uso da língua. Com base nessa perspectiva de ensino, para o aluno compreender e identificar a função social de um texto, ele precisa lançar mão dos elementos linguísticos e contextuais presentes no texto. Cabe salientar que os conhecimentos socioculturais estão ligados ao contexto de uso, à função social, ao formato e ao propósito comunicativo dos textos.

Dessa forma, os itens que avaliam essa habilidade requerem do aluno a compreensão da função comunicativa de um texto. Essa habilidade é fundamental, pois possibilita aos estudantes dominar os diferentes propósitos comunicativos dos diversos gêneros textuais presentes nas esferas sociais de interação. Para isso, o estudante precisa fazer a leitura do texto como um todo, identificando a finalidade desse texto. Mas, para essa identificação, é necessário que o aluno esteja familiarizado com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Cabe, assim, ao espaço escolar propiciar essa familiarização.

À segunda habilidade destacada consiste em:

- *Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.*

Na sociedade, exercemos vários papéis sociais, como aluno, filho, pai, mãe, tio, empregado, cliente, paciente, professor etc. e as características linguísticas permitem verificar as marcas que demonstram esses papéis. Cabe ao professor realizar um trabalho de conscientização linguística, permitindo que o aluno desconstrua os preconceitos linguísticos referentes aos usos da língua, apresentando ao seu aluno as diferentes variedades linguísticas, mostrando que elas são usadas em diversos contextos e com diferentes propósitos comunicativos.

Nas avaliações externas, essa habilidade se configura na identificação do locutor de um texto e do interlocutor a que ele se destina ou na identificação da variação linguística predominante em um texto. As marcas linguísticas, como tipo de vocabulário e assunto, contribuem para que o aluno faça esse reconhecimento.

Para ilustrar essas habilidades, foi feita uma busca nos sites de divulgação de resultados do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) de itens que foram utilizados nas avaliações e divulgados nos boletins pedagógicos. Essa publicação tem o objetivo de aproximar o universo escolar das avaliações com as quais ele está envolvido, dando mais transparência ao processo avaliativo. A análise foi feita a partir de dois itens retirados da Revista Pedagógica de 2013 do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).

Como primeiro exemplo, utilizamos um item que avaliou o objetivo comunicativo de uma anedota.

**Leia o texto abaixo.**

**Tradução simultânea**

Sou professor de inglês em Taiwan e tenho uma colaboradora chinesa que traduz quando os alunos não entendem o que digo. No início de cada semestre, conto piadas para que os calouros se sintam à vontade. Para saber se entendiam bem, perguntei à minha colaboradora se traduzia palavra por palavra, ou apenas o sentido geral.

– Bem, na verdade, não entendo suas piadas – respondeu ela –, então peço aos alunos que riam.

CROOK, Steven. Taiwan. *Seleções Reader's Digest*. Ago. 2010. p. 42. (P070131C2\_SUP)

(P070133C2) Esse texto tem o objetivo de

- A) divertir o leitor.
- B) divulgar um fato.
- C) explicar palavras.
- D) fazer uma demonstração.

O texto utilizado como suporte para o item tem uma curta extensão e uma função específica: divertir o leitor. Para identificar o gabarito, o estudante teria que analisar a estrutura do texto e o conteúdo apresentado, percebendo que o texto tem um traço humorístico, visto que apresenta um final inesperado. Entretanto, o aluno pode não estar familiarizado com esse gênero e não conseguir conjugar todos os elementos constitutivos desse texto para chegar ao propósito comunicativo.

Dessa forma, a escola e o professor devem propiciar o contato efetivo do estudante com os variados gêneros que circulam na sociedade, o que contribuiria para melhores resultados nas avaliações externas no que tange a essa habilidade, visto que os alunos estariam familiarizados com os diversos gêneros e conseguiriam reconhecer a composição dos mais variados textos (estrutura, linguagem, tipologia textual, referência bibliográfica etc.).

Para exemplificar a habilidade de identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, selecionamos um item que avaliou a linguagem predominante em uma crônica.

Leia o texto abaixo.

O cronista é um escritor crônico	
5	O primeiro texto que publiquei em jornal foi uma crônica. Devia ter eu lá uns 16 ou 17 anos. E aí fui tomando gosto. Dos jornais de Juiz de Fora, passei para os jornais e revistas de Belo Horizonte e depois para a imprensa do Rio e São Paulo. Fiz de tudo (ou quase tudo) em jornal: de repórter policial a crítico literário. Mas foi somente quando me chamaram para substituir Drummond no Jornal do Brasil, em 1984, que passei a fazer crônica sistematicamente. Virei um escritor crônico.
10	O que é um cronista? Luis Fernando Veríssimo diz que o cronista é como uma galinha, bota seu ovo regularmente. Carlos Eduardo Novaes diz que crônicas são como laranjas, podem ser doces ou azedas e ser consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa ou espremidas na sala de aula.
15	Já andei dizendo que o cronista é um estilista. Não confundam, por enquanto, com estilista. Estilista era o santo que ficava anos e anos em cima de uma coluna, no deserto, meditando e pregando. São Simeão passou trinta anos assim, exposto ao sol e à chuva. Claro que de tanto purificar seu estilo diariamente o cronista estilista acaba virando um estilista. O cronista é isso: fica pregando lá em cima de sua coluna no jornal. Por isto, há uma certa confusão entre cronista e estilista, assim como há outra confusão entre articulista e cronista. O articulista escreve textos expositivos e defende temas e ideias. O cronista é o mais livre dos redatores de um jornal. Ele pode ser subjetivo. Pode (e deve) falar na primeira pessoa sem envergonhar-se. Seu "eu", como o do poeta, é um eu de utilidade pública.
20	Que tipo de crônica escrevo? De vários tipos. Conto casos, faço descrições, anoto momentos líricos, faço críticas sociais. Uma das funções da crônica é interferir no cotidiano. Claro que essas que interferem mais cruamente em assuntos momentosos tendem a perder sua atualidade quando publicadas em livro. Não tem importância. O cronista é crônico, ligado ao tempo, deve estar encharcado, doente de seu tempo e ao mesmo tempo pairar acima dele.
25	

SANT'ANNA, Alfonso Romano de. Disponível em: <<http://lilenotadez.net/cronicas/>>. Acesso em: 26 maio 2011. \*Adaptado: Reforma Ortográfica. (P090364C2\_SUP)

(P090364C2) A linguagem utilizada nesse texto é, predominantemente,

- A) formal.
- B) informal.
- C) técnica.
- D) regional.

O suporte utilizado para a construção desse item foi uma crônica de extensão média, que aborda como é o trabalho de um cronista. Para chegar ao gabarito desse item, o aluno deveria reconhecer as marcas que caracterizam o uso da gramática normativa, assinalando assim a alternativa A: formal.

Nesse processo de reconhecimento do uso da linguagem, o aluno precisa ser orientado que existem variações linguísticas e que elas são usadas em contextos diferentes. Mais uma vez, notamos que o ambiente escolar tem papel fundamental na formação do aluno, sendo responsável por apresentar aos estudantes as diversas situações comunicativas presentes na sociedade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou apresentar algumas reflexões relacionadas ao processo de letramento que deve ser desenvolvido pela escola e à atuação do professor de Língua Portuguesa como mediador no processo de leitura. A partir das análises feitas, no que se refere ao trabalho do professor de Português no desenvolvimento das habilidades de leitura, constata-se que o trabalho com a diversidade textual é fundamental, pois permite ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva e crítica.

Verifica-se com esse trabalho a importância da formação do professor de Língua Portuguesa, porque ele atuará como agente de letramento no espaço escolar, desenvolvendo com os alunos as estratégias adequadas para que eles tenham acesso a uma cultura de letramento diversificada.

No que diz respeito às avaliações em larga escala, elas estão diretamente ligadas ao processo de letramento dos alunos, sendo que o papel do educador é fornecer os aparatos necessários para que os estudantes tenham condição de obter

um bom resultado nessas avaliações. Desse modo, cabe ao profissional conhecer a avaliação, fundamentar-se e aproximar o seu aluno desse universo, promovendo experiências de contato.

Portanto, o professor de Língua Portuguesa tem participação direta no processo de letramento e no desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Cabe a ele, desenvolver um trabalho com os diversos gêneros, para que os alunos reconheçam as características, a organização composicional e os estilos específicos de cada um, sendo esse reconhecimento necessário para a vida e para o reconhecimento humano.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, B. T. **Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. Edu.foco, Juiz de Fora, v.16, n.1, p. 145-167, mar./ ago. 2011.

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caeduff.net/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MARQUES, I. B. A. S. A formação de professores de Língua Portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: Kleiman, A; Assis, J.A (orgs.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MENEGASSI, R. J. FUZA, A. F. O conceito de leitura nos documentos oficiais. In: **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

PAEBES 2013, **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo**. Revista Pedagógica 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Juiz de Fora, v. 1, jan./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.paebes.caeduff.net/wp-content/uploads/2014/07/PAEBES-RP-LP-9EF-WEB.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas da alfabetização. In: **Revista Brasileira de educação**. São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004.

ROJO, R. LETRAMENTO (S) Prática de letramentos em diferentes contextos. In: **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola, p. 95-121, 2009.

SOUZA, H. D. S. C. SERAFIM, M. S. A mediação da leitura infantil na educação infantil: onde a leitura precede as palavras. In: Bortoni-Ricardo, S. M et al. **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

## O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO BURGUESA NO SÉCULO XXI

**Ana Carolina Fleury**

Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. E-mail: anacarolinafleury@gmail.com

**Ivo Monteiro de Queiroz**

Mestrando em em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. E-mail: ivo.mmqueiroz@gmail.com

**RESUMO:** A pesquisa será realizada tendo como foco o Projeto de Lei 7.180/14, buscando compreender os conceitos e traçar uma relação – ou não - entre a proposta, os fundamentos da educação e a perspectiva marxista. Pretende explicar a teoria marxista e a educação, além de utilizar o conceito de alienação no pensamento de Marx. Além disso, será discutida a questão do controle do trabalho docente, sendo a liberdade de cátedra assegurada pela Constituição Federal de 1988. O pano de fundo é, inclusive, a sociedade capitalista e a exposição do conservadorismo, de forma que é possível perceber quem são os verdadeiros interessados na aprovação do projeto e os seus motivos. O alvo são os educadores que, no dia a dia, tem sentido a prática dessa perseguição produto do conservadorismo. Ademais, pelo momento que o artigo foi escrito, serão analisadas, brevemente, as primeiras notícias envolvendo

a educação no início do novo governo federal.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; marxismo;

**ABSTRACT:** The research will be carried out focusing on the Law Project 7.180/14, seeking to understand the concepts and to create a relation - or not - between the proposal, the fundamentals of education and the Marxist perspective. It aims to explain Marxist theory and education, as well as to use the concept of alienation in Marx's thought. In addition, the issue of the control of teaching work will be discussed, with the freedom of professorship guaranteed by the Federal Constitution of 1988. The background is the capitalist society and the exposition of conservatism, so that it is possible to perceive who are the real stakeholders in the approval of the project and its reasons. The target is the educators who, day to day, have felt the results of this persecution product of conservatism. In addition, by the time the article was written, will be analyzed, briefly, the first news involving education at the beginning of the new federal government.

**KEYWORDS:** education; marxism;

### 1 | INTRODUÇÃO

No instante em que a página<sup>1</sup> do Programa Escola sem Partido é acessada, já é possível

1 Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>

perceber as intenções da proposta de Lei 7180/14, a qual prevê a fixação obrigatória em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio de um cartaz com os deveres do professor.

Tais intenções são claras e causam a necessária reflexão a respeito dos caminhos da educação e sua mercantilização em meio ao cenário político-econômico do Brasil, sendo as profundas transformações na educação brasileira, especialmente a pública, indissociáveis desse momento atual.

Diante desse contexto é importante refletir as lutas históricas pela educação popular, tendo em vista que, apesar de não haver uma concepção marxista, já que Marx não desenvolveu nenhuma teoria sobre a educação escolar e, para ele, os trabalhadores se educam nas lutas, a educação é inerente ao processo de desenvolvimento humano, sendo indispensável ao se pensar na luta contra a opressão.

Nesse cenário o campo da educação, sem dúvida, é objeto de disputa das classes dominantes a fim de utilizar-se da formação dos jovens para a manutenção de um mundo burguês.

São tempos de incertezas e indecisões, misturada por ações duvidosas de diversos setores, como o judiciário, atingindo, especialmente, a educação, refletindo no enredo trágico do Projeto Escola Sem Partido.

## 2 | TEORIA MARXISTA E EDUCAÇÃO

É fato que, apesar dos vários livros e artigos publicados a respeito da sociologia da educação, a figura de Marx é, em grande parte, ausente, já que o teórico da filosofia da práxis nunca elaborou conceitos direcionados para o setor educacional. Foram, entretanto, empregados esforços no sentido de extrair das análises de Marx, sobre história, sobre a sociedade e economia, consequentes sentidos para a educação.

No entanto, é importante, dentro do contexto, fazer uma análise sobre, os conceitos de alienação e práxis, considerando que, na lógica geral da produção de mercadorias, nas condições do capitalismo, a educação é conduzida sob condições tão alienante que se constitui num processo de desumanização (SARUP, p. 17, 1980).

Pensando sobre os escritos de Marx, deve-se lembrar, em um primeiro momento, da seguinte passagem do Manifesto: “Ensino público e gratuito a todas as crianças. Abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material” (MARX E ENGELS, 1948).

Outra manifestação importante de Marx se dá no texto das Instruções sobre o conteúdo pedagógico e o ensino de caráter socialista quando afirma que

por ensino entendemos três coisas:

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares;

Terceira: adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos

gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico...

A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MANACORDA, 1991, p. 26-27).

Pode ser entrelaçado com o comentário feito em *O Capital* a respeito da legislação fabril inglesa. Em outra passagem de *O Capital*, essa potencialidade do ‘ensino do futuro’ ou educação do futuro que se manifesta sobre a base da grande indústria.

Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2013, p. 678)

Na concepção marxista, a educação está intrínseca no processo de desenvolvimento humano. Já a escola tem sua gênese no contexto das sociedades de classes, como privilégio das elites. Sua expansão para o povo se dá nos limites da formação de mão de obra e da difusão dos valores dominantes, de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção. Como espaço de luta de classes, entretanto, reflete as relações conflituosas entre dominantes e dominados e a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão (SAVIANI, 2011, p. 8).

As principais ideias de Marx ligadas à educação e encontram-se, principalmente, nas seguintes obras: *Manifesto do Partido Comunista* – Marx & Engels, escrito em 1848; *Ideologia Alemã* – Marx & Engels, 1845/1846; *Instruções aos Delegados para o I Congresso da Internacional dos Trabalhadores* – Marx & Engels, 1866; várias passagens de *O Capital*, em particular no 1º volume – Marx, 1867; *Crítica ao Programa de Gotha* – Marx, 1875.

### **3 | ESCOLA, ALIENAÇÃO E LUTA DE CLASSES**

É importante manter-se atento ao fato de que não é a escola quem origina as diferenças de classes, segundo Marx (2013) a história da humanidade é a da luta de classes e diretamente está ligada ao modo de produção da vida material e, logo, não é ela que poderá findá-las não somente através da educação conseguir-se-á superar as desigualdades e a exploração de classes, para tal é necessária a constituição de uma consciência de classes e a própria ação das classes trabalhadoras. Não por isto, entretanto, que a escola deixa de ser um espaço que reproduz o contraditório e a luta

de classes.

Em uma sociedade que se diz democrática, tal luta não deve ser escondida ou disfarçada, pelo contrário, deve ser ressaltada, demonstrando suas origens e as formas de superação, já que o princípio norteador dessa escola há de ser o trabalho humano. Aqui, é necessário pontuar que a democracia é um conceito burguês e, claro, a burguesia não tem compromisso de escancarar a desigualdade, inclusive, faz parte do mundo burguês e, claro, para sua manutenção, que se escamoteiem as desigualdades sociais. Saviani (2011), ao pensar o papel da educação na formação humana destaca que ela deve, portanto, ser ampla e atender a vários aspectos. Para o autor superar a concepção burguesa de mundo pressupõe uma educação

Ampla, científica, literária, artística, ética, acompanhando o avanço científico-tecnológico e com base nas práticas sociais concretas. Requer a fundamentação científica das modernas técnicas de produção. Exige o acesso aos núcleos básicos tanto das ciências naturais (que ajudam a compreender o desenvolvimento do universo, a origem da vida, a evolução humana, as leis que regem o desenvolvimento da indústria moderna e da alta tecnologia contemporânea), como das ciências sociais (que ajudam a compreender como os homens se relacionam entre si e com a natureza, as peculiaridades dos processos produtivos, como se dá a divisão do trabalho, a repartição dos bens produzidos, como se formam e se consolidam os sistemas de normas e valores, sob quais formas os homens se organizam na defesa de seus interesses, como se dão as relações de poder...). E, ainda, as ciências do pensamento (que ajudam a compreender como o indivíduo se apropria da cultura humana, como se desenvolvem a subjetividade, a criatividade, a criticidade) (SAVIANI, 2011, p. 4).

Nesse ponto, torna-se necessário pensar nas interpretações de Marx a respeito da alienação. Para ele, o homem é realmente ele mesmo na medida em que é capaz de reconhecer-se no universo, feito pelo homem que o cerca. A alienação, portanto, é a incapacidade de atingir a auto-realização (SARUP, 1980, p. 108). Superar a alienação é meta final no processo histórico, o momento que todas as potencialidade do homem e da natureza são realizadas.

Ainda, importante, para Marx, o trabalho é atividade humana essencial, mas na sociedade tal como existe, o trabalho é coercivo não devido a sua natureza, mas devido às condições históricas sob as quais é realizado (SARUP, 1980, p. 109). E, se a escola prepara o indivíduo para o trabalho na sociedade capitalista, tal ensino muitas vezes, apenas reproduz as condições de alienação do trabalho, uma vez que a educação não ocorre no vazio, ao invés disso, seu desenvolvimento é uma prática social. Por isso, o ponto de partida para a existência de uma escola revolucionária é o rompimento com a alienação por meio da não separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, tendo em vista que é justamente tal separação que produz a falsa consciência, a inversão da realidade.

O ensino é um processo consciente e de consciência, sendo a educação fundamental no processo de formação humana, considerando que para a transformação social é necessária a cooperação de diversos tópicos da luta social e

a escola é um espaço capaz de proporcionar alguns elementos nessa luta.

O processo de conscientização crítica envolve tomar da opressão a realidade de volta para si e desvendar e desmitificar os mitos que confundem os oprimidos e garantem o domínio da opressão (FREIRE, 2001, p. 33). A conscientização está enraizada na práxis humana, que Freire considera ser uma unidade indissolúvel entre a ação e reflexão do indivíduo a respeito do mundo (FREIRE, 2001, p. 30). Sabemos que Paulo Freire não tem relação com Marx teoricamente. Consideramos que sua teoria está mais ligada a religião do que para a ciência, entretanto, não prescindimos suas contribuições para a educação e formação emancipatória humana.

Nessa práxis revolucionária derivada da compreensão marxista da práxis como “a mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança” (MARX, 1994), é possível questionar, refletir e reconceituar a realidade, transformando-a, assim, tanto ao pensá-la de forma radical quanto por uma ação material que implica em fazer as coisas de forma diferente. (FERNANDES, 2016, p. 6).

Diante de tais fatos, é impossível que seja falado em neutralidade, sendo indispensável que o educador esteja consciente disso para, então, sentir-se à vontade para trabalhar diferentes acepções, concepções e visões, tornando possível, portanto, que os alunos o pensamento crítico e o diálogo de suas ideias, pois o conhecimento progride com o debate. Pensar que é possível estabelecer uma relação pedagógica sem conflitos é ilusão: na perspectiva marxista é ingenuidade, porque a escola é espaço de lutas e contradições de classes é vital, portanto, a percepção de que a educação, especialmente daqueles em situação de opressão, só deve ser considerada autêntica quando objetiva a libertação.

## 4 | ANÁLISE DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

### 4.1 Histórico

Em 2004, o advogado e procurador Miguel Nagib criou o Movimento Escola Sem Partido, após um episódio vivido pela sua filha e classificado por ele como “doutrinação”. De acordo com seu relato em setembro de 2003, foi relatado por uma de suas filhas que seu professor de história havia feito uma comparação entre as trajetórias de vida de São Francisco de Assis e Che Guevara durante a aula. Nagib e sua família são católicos e sentiram-se indignados com a fala do professor, classificando-a como doutrinação. O advogado tentou mobilizar outros pais da mesma escola para propor medidas contra o docente, porém não obteve sucesso, sendo rechaçado tanto pela direção da escola quanto pelos outros responsáveis, o que causou pânico, já que teria percebido, então, o tamanho do problema da doutrinação ideológica em salas de aula. Sem apoio, naquele momento, o advogado decidiu criar seus próprios mecanismos para ajuda-lo nesse enfrentamento, nascendo, assim, o “Projeto Escola Sem Partido”. (BEDINELLI, 2016)

A partir de um discurso supostamente em defesa de valores da família e da moral dos estudantes contra as chamadas práticas de doutrinação ideológica por parte dos professores, o movimento teve eco, especialmente junto aos políticos profissionais considerados mais conservadores (deputados, senadores, vereadores etc). Em 2014, converteu o discurso de seu movimento em um anteprojeto de lei, a pedido do então deputado estadual pelo Rio de Janeiro Flávio Bolsonaro (PSC, à época; hoje, PSL), passando a ser divulgado nos portais do Movimento Escola Sem Partido (MESP) sob os dizeres: “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. As ideias do movimento foram difundidas rapidamente por Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e no Congresso Nacional e conta, atualmente, com vários desdobramentos com o mesmo teor, buscando concretizar as concepções e valores pedagógicos do movimento.

#### 4.2 Análise do Projeto de Lei 7.180/14

O projeto, como já exposto acima, visa estabelecer as concepções pedagógicas do movimento e, claro, o que consideram como adequado aos parâmetros sócio-políticos de seus adeptos. O artigo 2º do documento traz os apontamentos nesse sentido:

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;

II - pluralismo de ideias;

III - liberdade de aprender e de ensinar;

IV - liberdade de consciência e de crença;

V - proteção integral da criança e do adolescente;

VI - direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da cidadania;

VII - direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos.

Interessante notar que a justificativa dada para legitimar tal movimento e os seus objetivos é o fato de que os elementos listados no referido artigo já se encontram na legislação brasileira, ou seja, na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em tratados internacionais de direitos humanos aos quais o Brasil é signatário, como, por exemplo, o Pacto de San Jose da Costa Rica. (NAGIB, 2013)

Diante de tais afirmações, é necessário que seja traçada a comparação entre o artigo 2º, do referido projeto de lei com o artigo 206 da Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II - liberdade de aprender,**

**ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (grifo nosso).**

O artigo não deixa dúvidas quanto à liberdade tanto dos estudantes de ter acesso ao conhecimento socialmente produzido e ressalta também à liberdade dos professores de produzir (pesquisar) e transmitir esse conhecimento. Além disso, fica claro o compromisso de uma educação crítica, que tenha por objetivo a construção da autonomia do indivíduo. Não se trata evidentemente de uma proposta revolucionária, a Constituição Brasileira está no marco do liberalismo e da democracia burguesa. No entanto, as forças políticas que no final da década de 1980 lutaram pela democracia, laicidade e pluralidade de ideias a serem desenvolvidas no interior da escola pública foram vitoriosas. Nesse sentido,

O programa "Escola Sem Partido" reafirma os princípios do pluralismo de ideias e da liberdade de aprender, mas ignora intencionalmente aqueles com os quais eles foram agrupados em incisos do artigo 206 da nossa Constituição. A liberdade de aprender é indissociável da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; por isso, foram reunidos no mesmo inciso do artigo em questão. O mesmo vale para a relação entre o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Por que excluir a liberdade de ensinar e o pluralismo de concepções pedagógicas? Porque o movimento Escola sem Partido adota uma linguagem da aprendizagem que torna mais fácil excluir a dimensão educacional da escolarização (PENNA, 2016, p. 49-50).

Salles (apud PENNA, 2016, p. 50) ilustra muito bem os riscos de tal exclusão ao afirmar que estariam na transformação de ensino-aprendizagem numa “transação econômica; na qual o aluno e a família são os consumidores; os professores e as escolas, os prestadores de um serviço”. Simultaneamente, a importância dos saberes dos professores se perdem (PENNA, 2016).

Prosseguindo para o artigo 3º do documento, é inserido um outro componente importante ao discurso que envolve as funções da família e a atuação do Estado por meio do ensino escolar:

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

O Movimento Escola Sem Partido deixa clara a importância que dá para a instituição familiar na formação, colocando a escola com um papel menor nessa caminhada. São impostas, dessa maneira, divisões para questões cujos tratamentos seriam de responsabilidade apenas da família. No início, tais divisórias diziam respeito às noções de moral, entretanto, com o passar do tempo, alterou-se o foco e especificamente o Movimento Escola Sem Partido apontou um novo alvo: as questões que envolvam identidade de gênero e orientação sexual. O que se vê é, apenas, um combate conservador recheado de medo e desconhecimento contra as discussões de gênero e sexualidade, ou seja, é a proibição de tratar de assuntos como a violência contra grupos minoritários como mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros como ideológicos por ultrapassarem as fronteiras do que “deve” ser tratado na escola e aquilo que deve ser tratado na família. É importante desmitificar a ideia que falar sobre sexualidade é ensinar crianças e adolescentes a ter relações sexuais, por exemplo.

Imprescindível ao analisar o contexto citar os dados a respeito dos casos de violência sexual contra crianças e adolescente. A maioria dos casos ocorre em casa, tendo as notificações aumentado em 83% desde 2011 de acordo com o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde<sup>2</sup>, divulgado em junho de 2018. Dos 184.524 casos de violência sexual, 45% da violência sexual são contra adolescentes e 31,5% contra crianças. Destes, 69,2% dos casos ocorrem nas residências das vítimas. Ou seja, ao passo que se propõe que a escola não seja espaço para ampla discussão dos problemas sociais que enfrentamos, nega-se aos discentes a possibilidade de se refletir sobre a realidade. Se o papel da escola também é de formar cidadãos críticos conforme previsto na Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) tal projeto de escola vai na contramão dessa formação ao cercear os professores ao direito de problematizar situações do cotidiano que são urgentes à sociedade.

O artigo 4º do documento apresenta questões que envolvem a atuação do professor.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV – ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria;

V – respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções;

VI – não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados

---

2 Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf>

É possível perceber, por exemplo, que os alunos são colocados como a parte mais fraca na relação com o professor; este podendo aproveitar-se de sua posição abusando de sua autoridade para, então, praticar a doutrinação ideológica sobre os mais fracos. Aqui é explícita a concepção de educação das classes dominantes. Uma concepção que pressupõe que os jovens são totalmente manipulados por seus professores e, estes docentes representam risco à manutenção do *status quo* quando questionam e problematizam a realidade. Ou seja, para os formuladores dessa proposta os jovens não possuem opinião, conhecimento de mundo e autonomia. O debate político dentro das escolas não pode ser entendido como a força do professor contra a mente vazia dos estudantes como a Tabula Rasa de John Locke, mas sim o contrário.

A atividade docente, necessariamente exige um pensamento dinâmico, mas não neutro, ou capacidade de suprimir os devidos valores humanos, ao contrário, os valores humanos tornam-se elementares para a prática docente. Viana (2007), nessa direção, argumenta que

Vivemos num mundo valorativo, que é o mundo humano, e somente numa fantasiosa ideologia da neutralidade científica ou autonomia da arte é que se poderia pensar em estar “livres de valores”. O ser humano é um ser valorativo (...). Existem valores universais e valores particulares, autênticos e inautênticos. Logo, os valores não são equivalentes e por isso podemos e devemos optar por determinados valores em detrimento de outros (VIANA, 2007, p.12).

Segundo o autor a neutralidade humana é impossível como defendiam os precursores das Ciências Sociais durante sua constituição no século XIX.

Ao propor o cerceamento da livre manifestação de pensamento dos professores, portanto, fica explícito também o objetivo de impedir que se discutam as diferentes concepções de mundo e que na relação entre professores e alunos se construa conhecimento. Espera-se que docentes pratiquem, desse modo, o que Paulo Freire (1987) chamou de educação bancária, ou seja, quando o professor deposita conteúdos para que os alunos apenas recebam, de modo automático e sem problematizações. Este modelo de educação atende diretamente as classes dominantes e converge para o que Saviani (2013) chamou de Pedagogia Tecnicista.

Essa perspectiva que prevê as já citadas restrições para a prática docente também contraria o previsto no Art. 3º da já citada LDB que determina os princípios sobre os quais será ministrado o ensino. No referido artigo fica estabelecido “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observarmos as relações de produção na sociedade capitalista e termos como pano de fundo a ideologia burguesa e a luta de classes é possível perceber que a teoria marxista na atualidade torna-se indispensável para compreender os processos sociais que estão em voga nos últimos anos. É necessário que seja feita uma crítica radical à ideologias e as práticas burguesas se o objetivo for avançar na construção de um novo modelo de sociedade.

Percebemos que os conceitos de igualdade e justiça social nos moldes que estão sendo utilizados e colocados nos dias de hoje já não atendem os anseios da população, devendo, a educação, ser utilizada como forma de alcance dos objetivos da classe trabalhadora. Os projetos educacionais com os quais nos deparamos nos últimos tempos não é emancipatória e afasta-se do seu principal objetivo: o de instrumento imprescindível para a desalienação do proletariado, por ser ferramenta de formação e instrumento para consolidação de uma outra sociedade. A questão principal é que esse Estado com projetos neoliberais e práticas burguesas envolvendo a educação não se interessa, por óbvio, no debate de uma educação universal, pública e que possibilite a formação política do proletariado.

Diante do complexo momento político e social brasileiro, não resta dúvidas de que o trabalho docente continua tendo - porque sempre teve - papel central para a formação de cidadãos críticos. O orquestrado ataque aos professores e professoras não prejudica apenas a classe de docentes, mas seus próprios alunos que não terão uma educação que permita aprender e enxergar o mundo de maneira crítica e, claro, questionadora, podendo, assim, viver de forma autônoma.

Ao articular e possibilitar a existência de programas como o Escola Sem Partido, fica evidente o afastamento e a minimização de um processo de luta cujo objetivo seja a superação das pedagogias de origem liberal burguesa, sendo que, tal processo, não pode ser dissociado da luta pela superação da sociedade capitalista.

Por fim, para os autores deste artigo, o problema da educação brasileira e, claro, do trabalho docente não possui relação alguma com a chamada doutrinação ideológica, mas, na verdade, com as precárias condições de trabalho e estudo e é claro que essas questões, de forma conveniente, sequer são discutidas por projetos como o Escola Sem Partido.

## REFERÊNCIAS

BEDINELLI, Talita. *Movimento Escola Sem Partido: entrevista Miguel Nagib*. El País. Brasil. 2016. Disponível em: < [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550\\_367696.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html) > Acesso em: 11 jan 2019.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em 19 mai 2019.

ENGELS, Friedrich. *Comentários sobre a Contribuição à Crítica da Economia Política*. IN: MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Sabrina. *Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução*. Educ. Soc., Campinas, v. 37, n°. 135, p.481-496, abr.-jun., 2016.

FREIRE, P. *Letters to Cristina: reflections on my life and work*. Tradução Donaldo Macedo; Quilda Macedo; Alexandre Oliveira. London: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MANACORDA, Mário. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1991.

MARX, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. *Teses sobre Feuerbach*. In: SIMON, L. H. *Selected writings*. Hackett Publishing Company, 1994.

Marx, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo, Escriba, 1948.

Marx, Karl. *O Capital: Crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

NAGIB, Miguel. *Professor não tem direito de fazer a cabeça do aluno*. Conjur, 2013. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2013-out-03/miguel-nagib-professor-nao-direito-cabeca-aluno>>. Acesso em 05/01/2019.

PENNA, Fernando. “Programa “escola sem partido”: uma ameaça à educação conservadora”. In: GABRIEL, Carmen; MONTEIRO, Ana Maria & Martins, Marcus Leonardo (orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas salas de aula de história*. Mauad X, Rio de Janeiro, 2016.

SALLES, Diogo. *A concepção pedagógica e o projeto educacional conservador e reacionário do movimento escola sem partido: uma crítica a partir da função de subjetivação do processo de ensino-aprendizado*. RevistAleph, n° 28, Julho de 2017. Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/533/370> Acesso em: 07 jan 2019.

SARUP, Madan. *Marxism and education*. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

SAVIANI, Dermeval (2007c). *Marxismo e pedagogia. Intervenção na Mesa IV: Teoria Marxista e Pedagogia Socialista*. III Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Salvador, 14 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Nereide. *Escola e luta de classes na concepção marxista de educação*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14; fev. 2011.

VIANA, Nildo. *Os valores na sociedade moderna*. Brasília: Thesaurus, 2007.

## OBSERVATÓRIO EÇAÍ: A APLICAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OUTROS DIREITOS HUMANOS NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

**Cláudia Araújo de Lima**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Campus do Pantanal  
Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Educação Social  
Corumbá, Mato Grosso do Sul

**RESUMO:** ‘Eçaí’, em Tupi Guarani significa: olhos pequenos, olhos que observam. Na perspectiva dessa premissa Guarani, foi estruturado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, o Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – NEPI Pantanal, que entre seus projetos prioritários constituiu o Observatório Eçaí, com o objetivo desenvolver pesquisas, extensão acadêmica binacional e ações de ensino entre docentes e discentes do Brasil e da Bolívia. No sentido de ampliar o conhecimento sobre as expressões das ações em desenvolvimento que protegem e promovem cidadania de acordo com o preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente no lado brasileiro e pelo ‘Estatuto de la Niñez y Adolescencia’, da Bolívia, bem como investigar os fenômenos de violações de direitos de crianças e adolescentes na região da fronteira. Investigar os processos no cotidiano do desenvolvimento das políticas públicas na região, é o ponto de partida desse grupo

de pesquisadores internacionais. A parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do Brasil – UFMS e a Universidade Autónoma Gabriel René Moreno da Bolívia - UAGRM, possibilita no âmbito acadêmico, desenvolver referencial teórico e documental relacionados aos direitos de crianças e adolescentes residentes na região de fronteira, com possibilidades de dar visibilidade a uma realidade pouco conhecida. O fortalecimento de grupos de estudos acadêmicos de fronteira entre países, amplia a perspectiva das ciências e da educação social, com a produção de artigos, livros, documentários, debates locorregionais e um olhar diferenciado para as dinâmicas que regem a vida neste lugar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças e Adolescentes, Direitos Humanos, Legislação, Políticas Públicas, Educação Social.

**EÇAÍ OBSERVATORY: THE APPLICATION OF THE STATUS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS AND OTHER HUMAN RIGHTS IN THE BRAZIL-BOLIVIA FRONTIER**

**ABSTRACT:** ‘Eçaí’, in Tupi Guarani means: small eyes, eyes that watch. In the perspective of this Guarani premise, the Interdisciplinary Studies and Research Group (NEPI Pantanal) was set up at the Federal University of Mato Grosso do Sul, in the Pantanal Campus, which among its priority projects constituted the Eçaí

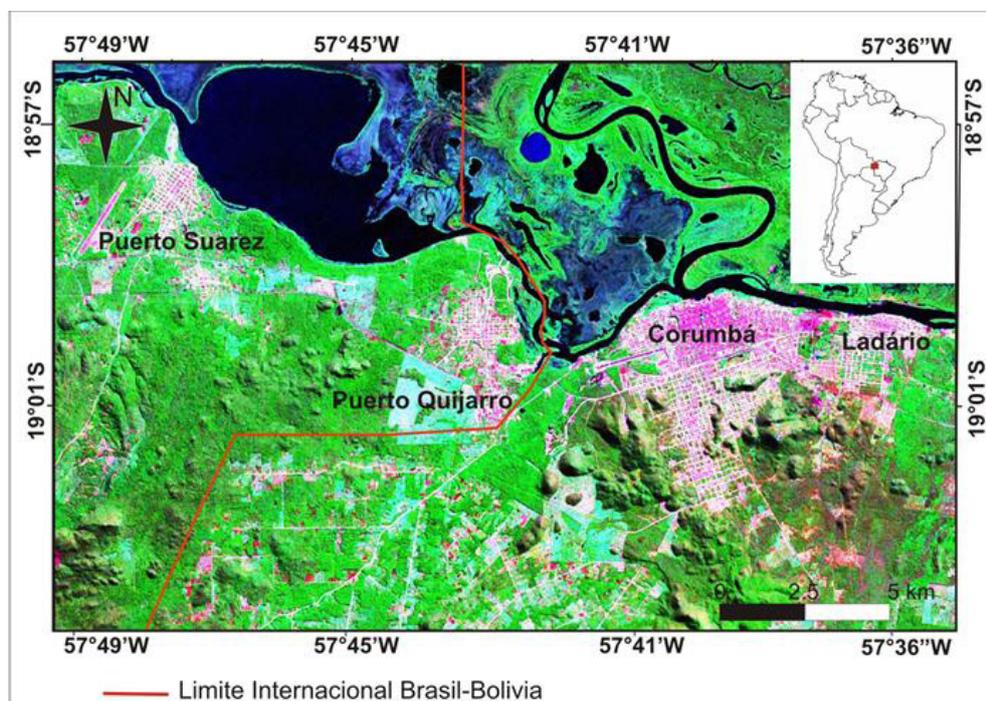
Observatory, with the objective of developing research, academic extension binational and teaching actions among teachers and students from Brazil and Bolivia. In order to broaden the knowledge about the expressions of the actions in development that protect and promote citizenship according to the one recommended by the Statute of the Child and the Adolescent in the Brazilian side and by the 'Statute of the Childhood and Adolescence', of Bolivia, as well as to investigate the phenomena of violations of the rights of children and adolescents in the border region. Investigating the processes in the daily development of public policies in the region, is the starting point of this group of international researchers. The partnership between the Federal University of Mato Grosso do Sul of Brazil - UFMS and the Autonomous University Gabriel René Moreno of Bolivia - UAGRM, allows in the academic scope, to develop theoretical and documentary referential related to the rights of children and adolescents residing in the border region, with the possibility of giving visibility to a little known reality. The strengthening of academic frontier studies groups broaden the perspective of science and social education with the production of articles, books, documentaries, locoregional debates and a different look at the dynamics that govern life in this place.

**KEYWORDS:** Children and Adolescents, Human Rights, Legislation, Public Policies, Social Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nascer, crescer, estudar, viver e vivenciar a fronteira entre países pode parecer coisa comum aos olhos da sociedade. No entanto, para quem vive na região de fronteira do Brasil com outros países da América do Sul, em especial a população de crianças e adolescentes, são pessoas que transitam entre os direitos e deveres de duas ou mais culturas, idiomas, legislações, políticas públicas de educação, assistência social, segurança pública, saúde, de direitos humanos, entre outras. Com este argumento, escrevemos a apresentação da Revista Geopantanal, número especial de 2016, num Dossiê que reuniu 16 artigos produzidos por discentes e docentes dos cursos de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, no Brasil e de Sociologia, da Faculdade de Humanidades, da Universidade Autónoma Gabriel René Moreno, na Bolívia.

O município de Corumbá onde está baseada a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, o Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares com o seu Observatório Eçaí, localiza-se a 420 Km da capital, na Latitude 19°00'32" Sul e Longitude de 57°39'10" Oeste. A conurbação - Zona de Fronteira Corumbá - Puerto Suárez - constitui uma região urbana fronteiriça entre o Brasil e a Bolívia, funcionando como uma região metropolitana internacional. Esta conurbação se constitui pelas seguintes cidades: Ladário, Corumbá, Puerto Suarez e Puerto Quijarro, somando uma população de aproximadamente 170.000 habitantes (IBGE, 2015).



Fonte: UFMS/CPAN 2015

### População de Crianças e Adolescentes na região da Fronteira entre o Brasil e a Bolívia

A população de crianças e adolescentes na região da fronteira entre o Brasil e a Bolívia pelo lado oeste do Brasil, se apresenta próxima a 40% da população total e pelo que está estabelecido na legislação brasileira, consta que devem ser prioridade absoluta nas políticas públicas.

Essa parcela da população transita entre as cidades e são os beneficiários das estratégias municipais, com seus avanços, retrocessos, estagnações ou qualquer intempérie que aconteça no âmbito político institucional local.

#### Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade CORUMBÁ – MS – IBGE 2010

Mais de 100 anos	3	0,0%	0,0%	5
95 a 99 anos	13	0,0%	0,0%	35
90 a 94 anos	53	0,1%	0,1%	70
85 a 89 anos	167	0,2%	0,2%	207
80 a 84 anos	273	0,3%	0,4%	374
75 a 79 anos	499	0,5%	0,6%	620
70 a 74 anos	837	0,8%	0,8%	873
65 a 69 anos	1.152	1,1%	1,2%	1.262
60 a 64 anos	1.511	1,5%	1,6%	1.663
55 a 59 anos	1.985	1,9%	1,9%	1.962
50 a 54 anos	2.447	2,4%	2,4%	2.492
45 a 49 anos	3.144	3,0%	2,9%	2.996

<b>40 a 44 anos</b>	3.332	3,2%	3,2%	3.314
<b>35 a 39 anos</b>	3.662	3,5%	3,5%	3.584
<b>30 a 34 anos</b>	4.051	3,9%	3,9%	4.018
<b>25 a 29 anos</b>	4.467	4,3%	4,2%	4.404
<b>20 a 24 anos</b>	4.803	4,6%	4,3%	4.457
<b>15 a 19 anos</b>	5.302	5,1%	4,7%	4.885
<b>10 a 14 anos</b>	5.367	5,2%	5,0%	5.221
<b>5 a 9 anos</b>	4.836	4,7%	4,5%	4.636
<b>0 a 4 anos</b>	4.381	4,2%	4,2%	4.340

Homens Mulheres

Fonte: IBGE Cidades (2015)

### Distribuição da população por sexo, segundo os grupos de idade

#### LADÁRIO – MS – IBGE 2010

<b>Mais de 100 anos</b>		0,0%	0,0%	
<b>95 a 99 anos</b>	7	0,0%	0,0%	2
<b>90 a 94 anos</b>	5	0,0%	0,1%	10
<b>85 a 89 anos</b>	29	0,1%	0,2%	37
<b>80 a 84 anos</b>	59	0,3%	0,3%	67
<b>75 a 79 anos</b>	100	0,5%	0,5%	97
<b>70 a 74 anos</b>	140	0,7%	0,8%	158
<b>65 a 69 anos</b>	157	0,8%	1,0%	187
<b>60 a 64 anos</b>	230	1,2%	1,4%	276
<b>55 a 59 anos</b>	294	1,5%	1,6%	316
<b>50 a 54 anos</b>	408	2,1%	2,2%	430
<b>45 a 49 anos</b>	577	2,9%	2,9%	571
<b>40 a 44 anos</b>	599	3,1%	3,1%	608
<b>35 a 39 anos</b>	678	3,5%	3,5%	690
<b>30 a 34 anos</b>	700	3,6%	3,7%	724
<b>25 a 29 anos</b>	825	4,2%	4,3%	841
<b>20 a 24 anos</b>	931	4,7%	4,4%	867
<b>15 a 19 anos</b>	987	5,0%	5,0%	974
<b>10 a 14 anos</b>	1.144	5,8%	5,7%	1.124
<b>5 a 9 anos</b>	1.059	5,4%	4,8%	933
<b>0 a 4 anos</b>	900	4,6%	4,5%	876

Homens Mulheres

Fonte: IBGE Cidades (2015)

Essa população de crianças e adolescentes fronteiriças traduz um panorama de crescimento populacional que se altera ano a ano chegando a uma média de 300 nascimentos ao ano já próximo ao final da década, segundo dados do Ministério da Saúde (DATASUS, 2019).

Num contexto de fronteira seca, a promoção ou a violação de direitos é ação que acontece em qualquer lado desses territórios porosos. Conhecer as expressões desses direitos, de sua ausência ou descumprimentos legais nas cidades que estão

em linha ou faixa de fronteira, tais como Corumbá e Ladário do lado brasileiro e Puerto Quijarro e Puerto Suárez no lado boliviano, podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e políticas transfronteiriças que perpetrem enfrentamento às desigualdades sociais, violências institucionais ou estruturais cometidas contra crianças e adolescentes na região.

Do lado brasileiro a legislação em vigor, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que contempla todo o território nacional e é parte importante da implementação de políticas públicas de inclusão social e garantia de direitos. Do lado boliviano, o governo faz o exercício de orientar seus departamentos e municípios que são autônomos, a implementar o novo “Código de la Niña, Niño y Adolescente” - Lei nº 548 de 17 de julho de 2014 e a desenvolver políticas sociais, as quais fazemos o exercício de conhecer, analisar suas interfaces, discuti-las e aproximar às nossas, no exercício de aprender a os aspectos legais que atendem uma faixa específica das populações em cada país e entre os países, que ainda não comungam de análises políticas sobre a aplicação dos estatutos da criança e do adolescente como uma necessidade para a vida de meninas e meninos.

A fronteira entre países é um lugar único, onde as experiências de cada pessoa, em especial das crianças e adolescentes, é diferenciada, exatamente por se desenvolverem nesse espaço territorial. O Observatório Eçaí que ora apresentamos neste artigo, tem um motivo para receber esse nome, na fronteira entre Corumbá e Puerto Quijarro, coexistem milhares de crianças e adolescentes, que desconhecem seus direitos fundamentais, a legislação que os ampara ou os reflexos do que nos une e do que separa como países, como região, como cidades. O Observatório Eçaí, tem a intenção e vem ao longo dos anos olhando de perto, investigando o que acontece nas ações de implementação de políticas públicas voltadas à infância e adolescência na região, onde os objetos de nossos estudos contemplam o que vai além dos processos institucionais.

Implementar um observatório de monitoramento e acompanhamento na área de direitos humanos para crianças e adolescentes numa região de fronteira, coloca em evidência a justificativa da existência de um projeto internacional de pesquisas que esteja baseado na necessidade de conhecer, sistematizar e analisar o desenvolvimento e implementação das políticas públicas de âmbito internacional, nacional, regional e local. A produção bibliográfica no tema, a legislação em vigor e dados oficiais brasileiros e bolivianos, para transformá-los em ciência, em conhecimento, pode ser elemento catalizador de contextos que necessitam alteração, realocamento, construção e alinhamento. Pode funcionar como apontamento de ações que por vezes, constam dos planos nacionais, estaduais e locais, sendo no entanto, questões não articuladas, não debatidas, não aproximadas e que tratam da vida de pessoas em desenvolvimento.

Com um panorama definido por Planos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, baseados nos Estatutos da Criança e do Adolescente tanto do Brasil,

quanto da Bolívia, o grupo de pesquisadores e pesquisadoras opta pela observação das políticas públicas voltadas a infância e adolescência em pequenos campos de coleta, sistematização e análise, que nos possibilite discutir questões específicas que acontecem na região da fronteira, suas semelhanças ou não correspondências pela diferença nas legislações, na cultura, na condição de nacionalidade existente. Assim o conjunto de estudos de casos, de observações diretas ou indiretas na aplicação de eixos prioritários para a garantia de direitos de crianças e adolescentes na legislação brasileira e boliviana, podem ser comparadas e debatidas no âmbito acadêmico, de forma a contribuir para a formação de futuros profissionais.

A constituição de referencial bibliográfico e da produção teórica acerca dos direitos de crianças e adolescentes, caracteriza-se pela organização de um banco de dados com informações e estatísticas oficiais dos países envolvidos, o desenvolvimento de metodologias de monitoramento e análises sobre a aplicação dos planos de ações, que no âmbito municipal, são voltados para a defesa de direitos de crianças e adolescentes em cada uma das cidades da região de fronteira.

Ainda, a realização de Colóquios Internacionais de Pesquisa, onde o conjunto de pesquisadores envolvidos se encontram para debaterem suas metodologias de pesquisa, como também visitam os municípios da região da fronteira, para dar conhecimento à sociedade sobre esse processo, por intermédio palestras, apresentação de resultados das pesquisas e outros produtos que beneficiem a comunidade docente, os governos locais e outros atores interessados, tais como mini cursos e qualificações nas temáticas dos direitos humanos para crianças e adolescentes, no contexto da região.

Como metodologias adotadas para os desenhos de estudos e pesquisas, optamos pela triangulação de métodos, que nos favorece com ferramentas para organizar os diversos estudos realizados em acordo com as premissas de Minayo (2005).

Denzin (1970), apresenta quatro tipos de triangulação de métodos: de fonte de dados – triangulação de dados; entre autores avaliadores diferentes – triangulação de pesquisadores; de perspectivas sobre o mesmo conjunto de dados – triangulação da teoria; e, de métodos – triangulação metodológica, o que vem ao encontro de nossas metodologias fronteiriças.

Quando da sistematização de resultados dos planos de ações propostos pelos municípios envolvidos, buscamos para operacionalização das análises, considerar a avaliação como um processo sistemático de cada ação, atividade e metas, observando fatos, dados e processos que nos permitam compreender, de forma contextualizada, as dimensões e implicações para a população de crianças e adolescentes, com vistas a estimular o aperfeiçoamento das políticas públicas.

Para Gil (2008), o estudo de caso é o aprofundamento sobre aspectos característicos de um objeto selecionado no tempo e no espaço, que permite um conhecimento que é ao mesmo tempo amplo e detalhado. Gil (2008:54) define o estudo

de caso como “estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento”. Para o autor, esse tipo de estudo se aplica quando o pesquisador tem interesse em observar a ocorrência de um fenômeno na área delimitada, aliando teorias e práticas ou experiências adquiridas.

De acordo com Yin (2010) e Gil (2008), o estudo de caso é uma investigação empírica, que busca e possibilita a coleta de dados relevantes e convenientes em campo e viabiliza análises que são observáveis na realidade, posto que o pesquisador está focado nesse espaço e tempo delimitado. Para Yin (2010:32), estes dados podem ser obtidos com maior facilidade pela mediação da experiência e da vivência do pesquisador com o tema escolhido.

Para Yin (2010, p.32-33), o estudo de caso apresenta procedimentos metodológicos flexíveis e que exigem capacidade de observação e moderação para que não haja generalização de resultados. Para isso é importante que as questões do estudo sejam coerentes, que suas proposições sirvam de contribuição à sociedade e que a unidade de análise esteja diretamente relacionada ao problema levantado.

Outros autores e ferramentas são considerados para os processos de análise dos dados levantados, tais como a análise de conteúdo e de discurso, avaliação de políticas sociais e observação direta.

Em processos de análises dos planos e projetos aplicados nos municípios da fronteira entre o Brasil e a Bolívia, na região de Corumbá/MS, as questões da avaliação institucional e de políticas públicas são orientadas para um duplo objetivo: servir de instrumento para “melhoria das ações do Estado e para o conhecimento e controle da sociedade civil na formulação e implementação de políticas públicas, conforme proposto por Belloni (2007, p.11)

Já antecipando os projetos de pesquisas que estão em gestação nos trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado de discentes vinculados ao Observatório Eçaí, a definição por estudos de casos se dará naturalmente, pela possibilidade de construção de conhecimentos com alto nível de detalhamento sobre a realidade local, e que pretendem contribuir para o desenvolvimento de análises, modificações ou adequações de estratégias governamentais, no que refere aos direitos de crianças e adolescentes, quiçá, de forma permanente.

Como atividade permanente, é realizada para cada estudo, ampla pesquisa documental sobre os variados temas que são trazidos pelos discentes que integram o Observatório Eçaí, que baseados em Gil (2008:147), definimos “a pesquisa documental como o levantamento de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”. Esses materiais podem ser decretos, leis, portarias, relatórios e documentos institucionais relacionados ao tema da defesa de direitos e enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes no Brasil e na Bolívia.

As atividades de busca por referências bibliográficas para compor um banco de informações para uso coletivo, vem sendo um exercício positivo para os alunos da graduação em pedagogia e do mestrado em educação. Catalogar, organizar e

padronizar a forma de identificação de cada achado contribui para uma cultura de organização para os estudos.

Para a realização das oficinas de aprendizagem em metodologia científica, comunicação social e produção de materiais (questionários, formulários para análises documentais, entre outras) são combinadas teorias do construtivismo, da educação social e da comunicação/jornalismo, pela aproximação a outros grupos de pesquisa da UFMS que também atuam em região de fronteira em perspectivas diferentes das nossas, sendo que, com olhares parecidos.

O Grupo de Estudos NEPI Pantanal com a mesma equipe que integra o Observatório Eçaí se reúne pelo menos a cada 15 dias, com processos de leituras flutuantes e coletivas em torno dos temas da educação e diversidade, educação, gênero e sexualidade na infância e adolescência, formação de professores, temas da realidade brasileira e da região da fronteira e debates sobre o que são as políticas sociais e suas possibilidades na resolução de problemas da comunidade. No grupo aprendemos sobre metodologias de pesquisa social, de pesquisa em educação, do que é estudado no Brasil e na Bolívia, ouvimos atentamente a apresentação de dissertações e teses já defendidas, que apresentadas por professores da nossa Universidade e da Universidade boliviana parceira, contribuem de forma contundente para que o conjunto de pesquisadores se preparem, para que nos Colóquios Internacionais de Pesquisa possamos trocar conhecimentos, tirar dúvidas, conhecer o detalhe de cada estudo em desenvolvimento.

A experiência de abrir o Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – NEPI Pantanal para a comunidade, nos trouxe gratas surpresas, quando recebemos mães de acadêmicos, técnicos das prefeituras e professores da UFMS/CPAN interessados nos eixos de pesquisa que se apresentam para o Observatório Eçaí. O efeito é positivo.

Os encontros quinzenais são dosados pela discussão teórica e a mediação com questões trazidas pela comunidade. É um aprendizado coletivo a discussão sobre direitos humanos no Brasil, sobre as representações sociais de quem vive a fronteira, sobre o gosto de quem não é graduado em contribuir para a formação de futuros profissionais.

A proposta para este projeto de pesquisa, ensino e extensão era que fosse operacionalizado em três anos de atividades, tendo como intenção se estabelecer como projeto permanente, ocupando-se de elaborar planos de trabalho que vislumbassem o encadeamento de ações com resultados benéficos aos municípios da região, à comunidade acadêmica e aos estudiosos sobre direitos da criança e do adolescente.

Estamos entrando numa nova fase de Acordos de Cooperação Internacional para a fronteira, abraçando mais áreas entre as Universidades, outras capacidades e avançando na habilidade de conviver entre países.

Ao longo dos anos, o NEPI Pantanal com o Observatório Eçaí, trabalha de forma binacional, constituindo relações institucionais na região da fronteira entre o Brasil

e a Bolívia, reunindo entre 2015 e 2018, 58 pesquisadores brasileiros e bolivianos, organizando docentes, discentes de graduação e pós-graduação e técnicos da UFMS/Campus do Pantanal que em conjunto com o Observatório Infante Juvenil da UAGRM, desenvolveram 52 estudos, divididos em Trabalhos de Conclusão de Cursos de Graduação em Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Ciências da Educação, Língua e Literatura Hispânica, Filologia, Mestrado em Educação Social, e estudos realizados por docentes das áreas de Educação, Sociologia, História e Psicologia.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. Isaura Belloni, Heitor de Magalhães, Luzia Costa e Souza. – 4. Ed. – São Paulo, Cortez, 2007. – (Coleção Questões de Nossa Época, v.75)

BOLÍVIA. Ministério de Autonomías - **Guía para la Inclusión de los Derechos de la Infancia, Niñez y Adolescencia en Estatutos Autonómicos Departamentales**. Texto original elaborado por Lic. Fernanda Salinas. Primera Versión 2012. Trabajo apoyado por UNICEF.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. DATASUS. SISTEMA NACIONAL DE NASCIDOS VIVOS. Disponível em [www.datasus.gov.br](http://www.datasus.gov.br) Acessado em 11.08.2015

DENZIN, N. **Sociological Methods: A Sourcebook**. New Brunswick, Transaction Publishers, 1970.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** – 6ª Ed. São Paulo. Editora ATLAS, 2008.

IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> acessado em 14.08.2015

MINAYO, M.C.S (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**./Organizado por Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Edinilsa Ramos de Souza. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

YIN. RK. **Estudo de Caso, Planejamento e Métodos** – 4ª Ed. – Editora BOOKMAN, 2010.

## OS DESAFIOS E AS DEMANDAS SOCIOCULTURAIS BRASILEIRAS FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR

**Evaldo Batista Mariano Júnior**

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG  
– Ituiutaba – Minas Gerais

**Maria Aparecida Augusto Satto Vilela**

Universidade Federal de Uberlândia – UFU –  
Campus Pontal

**Valeska Guimarães Rezende da Cunha**

Universidade de Uberaba – UNIUBE

**RESUMO:** A implementação das políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão escolar trouxe para as escolas desafios que se desvelam no cotidiano das salas de aulas, em que os atores educacionais se veem, em um plano teórico, ideológico, didático, metodológico, frente às demandas socioculturais de alunos que necessitam de atendimento especializado e inseridos em um ambiente no qual são desafiados a construir saberes adequados a essas demandas. Essa necessidade decorre das diversidades existentes na comunidade escolar brasileira, que contempla uma vasta dimensão de características. Nesse contexto, haja vista as dificuldades que permeiam este cenário, o presente trabalho objetiva fornecer subsídios para educadores e demais profissionais que atendem alunos portadores de necessidades especiais, ampliando os estudos e as discussões sobre o tema. A

metodologia utilizada consistiu na pesquisa bibliográfica, feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas. Assim, foram trazidos para o texto o entendimento de diversos autores que também se debruçaram sobre a temática, como Matos (2014) e Duek (2007), dentre outros. Enfim, após a explanação teórica proposta pelo trabalho, conclui-se que a educação inclusiva é repleta de conquistas e contradições que se desvelam na realidade das escolas, em que se propõem práticas inclusivas e se observam consideráveis avanços, mas, no entanto, permanecem as limitações, impasses e desafios que precisam ser superados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Desafios.

### 1 | INTRODUÇÃO

A implementação das políticas públicas em inclusão escolar fez com que se desvelassem no cenário das escolas limitações e contradições do sistema educacional brasileiro e colocou os atores educacionais frente ao desafio de atender às demandas cotidianas da aprendizagem na diversidade.

O presente estudo tem como tema a Educação Especial e Inclusão escolar frente aos desafios e às demandas socioculturais brasileiras. Sua relevância consiste no fato

de que, a partir das exposições que aqui serão feitas, poder-se-á refletir sobre os desafios enfrentados pelas escolas e professores no plano teórico, ideológico, didático, metodológico e as demandas socioculturais dos alunos que necessitam do atendimento especializado a ser oferecido na escola.

Objetiva-se, no campo teórico-ideológico, fornecer subsídios para educadores e demais profissionais que atendem alunos portadores de necessidades especiais, ampliando os estudos e discussões sobre o tema, haja vista as dificuldades que permeiam este ramo da educação, as demandas atuais a ela conferidas e a diversidade existente na comunidade escolar brasileira, que contempla uma vasta dimensão de características.

Neste contexto, faz-se necessário pensar em uma didática inclusiva, onde se busquem alternativas diversificadas de apoio à aprendizagem dos alunos com deficiência, adaptando as metodologias de ensino a cada aluno. A Educação Inclusiva no Brasil constitui um desafio enfrentado cotidianamente, sobretudo, pelos profissionais da Educação. O atendimento educacional com qualidade demanda as devidas condições e formação dos profissionais para que os objetivos sejam, de fato, alcançados e o desenvolvimento do aluno aconteça de forma plena, o que denota a importância deste estudo.

Este trabalho foi realizado através da pesquisa bibliográfica, que constitui o início de qualquer trabalho científico, permitindo com que o pesquisador conheça o que já se estudou sobre o assunto. Neste contexto, foram pesquisados livros, revistas eletrônicas e publicações de artigos científicos que abordam a educação escolar e a inclusão, bem como sites oficiais de órgãos públicos e a legislação correlata ao tema.

O referencial teórico utilizado baseou-se no estudo dos posicionamentos e observações tecidos por diversos autores que explanaram a temática. Dentre eles, Matos (2014) assevera que é nas condições históricas, políticas e socioculturais que se constituem as dificuldades enfrentadas pelos atores escolares. Em seu trabalho, a autora parte desta perspectiva para analisar as demandas decorrentes da educação inclusiva.

Já Duek (2007) lança olhares sobre uma série de desafios que a inclusão impõe aos profissionais que têm alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Segundo a autora, neste cenário a escola se vê obrigada a repensar a sua organização, rever suas concepções e práticas, a fim de atender as demandas de um público cada vez mais heterogêneo: cultural, social, econômica, cognitiva e linguisticamente. No texto, a autora ressalta as dificuldades e os desafios enfrentados por um grupo de professoras de uma escola da rede pública referentes à prática inclusiva, refletindo sobre possíveis estratégias de atuação frente ao novo cenário gerado pelas políticas de inclusão.

Desta feita, o presente trabalho será dividido em cinco seções, a contar desta, introdutória. No segundo momento será discorrido sobre a Educação Especial e a Inclusão Escolar, a legislação correlata ao tema, como a escola se vê frente à

inclusão, os desafios no plano teórico, ideológico, didático, metodológico e demandas socioculturais dos alunos. O que se pretende, nesta seção, é realizar uma exposição e uma discussão das teorias que embasaram o trabalho, buscando explicar o problema para então esclarecê-lo, dialogando com os argumentos teóricos que sustentam o estudo e enriquecendo o trabalho com contribuições teóricas sobre o assunto. a terceira seção será descrita a metodologia empregada para a elaboração do trabalho e na quarta serão detalhados os resultados encontrados. Enfim, a quinta seção trata-se de uma síntese final do trabalho, momento em que, após tecidas as análises e discussões dos resultados, serão apresentadas as conclusões advindas do presente estudo, haja vista as descobertas desveladas ao longo da discussão, seguida das referências bibliográficas utilizadas para desenvolvimento do trabalho.

## 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Educação especial e inclusão escolar

Antes de aprofundar os estudos na problemática do trabalho, faz-se necessário realizar algumas explicações introdutórias, a fim de proporcionar uma base teórica que irá possibilitar um melhor entendimento do trabalho como um todo. Assim, far-se-á uma breve explicação sobre a compreensão da educação especial e o processo de inclusão que a envolve, na perspectiva das políticas públicas.

Os autores complementam que, nesta perspectiva, a compreensão da educação especial está relacionada a uma concepção e a práticas da escola comum que mudam não só a lógica do processo de escolarização, mas alteram sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal. Já Domingos (2005, p. 74) traz que

O objetivo das políticas públicas, visando a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais para atender aos dispositivos legais é, segundo Mittler (2003), garantir o acesso e a participação de todos em todas as possibilidades de oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento.

Nesta passagem a autora comenta sobre os objetivos das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de modo a garantir o direito e o acesso de todos à educação.

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino. No entanto, ela não substitui nenhum outro nível, e sua preocupação é oferecer aos alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. É preciso, contudo enfatizar que a ideia de inclusão é pensar em uma educação que pode ser acessível a todos, independentemente da deficiência.

As políticas voltadas para essa modalidade de ensino sinalizam para um novo conceito de educação especial, no qual as práticas de ensino visem o atendimento às especificidades dos alunos (público alvo) e a garantia do direito à educação a todos. Nesta perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço ofertado pela educação especial, que representa uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), de modo que muitas destas inovações se deram em função da implantação de leis, decretos, portarias, resoluções e avisos que abarcam o tema, como será discorrido a seguir.

O AEE é concebido como uma diretriz política implementada pelo Ministério da Educação (MEC/2008), que parte do princípio de a Educação Especial deve ser operacionalizada na escola brasileira, oferecida de forma complementar ou suplementar à formação de seu público-alvo, devendo ser oferecida no turno oposto ao qual os alunos frequentam a escola regular. Este público-alvo é definido no Art. 4º da Resolução nº. 4, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

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

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

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Para atuar no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, conforme o Art. 12 da citada resolução (BRASIL, 2009).

Contudo, o AEE tem como principal função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da oferta de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que possibilitem a participação do aluno na sociedade de forma plena, colaborando para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

## 2.2 Legislação correlata

No campo legislativo, existem diversos dispositivos que tratam a Educação Especial, tanto no Brasil quanto internacionalmente.

Nas últimas décadas, tanto na legislação mais ampla, quanto nas políticas educacionais, foi intensa a ação do governo federal em prol de uma educação inclusiva, direcionada à garantia dos direitos de diversos segmentos sociais historicamente excluídos. Na área de educação especial, este evidente destaque também é resultado da mobilização das organizações civis, ligadas direta ou indiretamente às questões que afetam as pessoas com deficiência.

Para realizar um apanhado geral sobre a legislação correlata à educação especial no Brasil, o MEC dispõe em sua plataforma uma consulta à legislação específica a este ramo da educação, incluindo documentos internacionais que abordam o tema. Os dispositivos legais destacados são: Constituição Federal de 1988 - Educação Especial; Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN; Lei nº. 9394/96 – LDBN - Educação Especial; Lei nº. 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial; Lei nº. 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº. 10.098/94 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências; Lei nº. 10.436/02 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências; Lei nº. 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência; Lei nº. 8.859/94 - Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Também são citados inúmeros decretos, portarias, resoluções e avisos sobre a temática, aos quais o acesso é permitido a todos, sendo possível o download de qualquer dispositivo listado. Relevante frisar que é necessário o amparo legal para garantir direito à educação de qualidade à pessoas com deficiência. Os documentos internacionais listados são: Convenção ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência 2007; Carta para o Terceiro Milênio; Declaração de Salamanca; Conferência Internacional do Trabalho; Convenção da Guatemala; Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Um movimento que se destaca no tratamento dessas questões é o Todos Pela Educação - TPE, fundado em 2006. Trata-se de um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade.

O TPE atua a partir da congregação de representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais comprometidas com a missão do movimento (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

Segundo o TPE, os debates sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil

ganharam força durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas a serem cumpridas pelo país cumprir em um prazo de dez anos. A principal polêmica em torno dessa tramitação ocorreu em virtude da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino. Neste contexto, até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do MEC, o que atualmente é incumbido à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

Dentre estes dispositivos, destaca-se o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que traz o seguinte: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A respeito da forma correta de pronunciar, há um debate sobre a terminologia correta para fazer referência aos portadores de necessidades especiais. Essa discussão existe no sentido de que o adjetivo “portador” não explicita com exatidão o que se deseja expor, uma vez que a condição de ter uma deficiência faz parte da pessoa, logo, ela não “porta” sua deficiência, ela tem. Na conjuntura atual, quase totalidade dos documentos que se referem a essa terminologia, bem como os debates realizados sobre o tema, tem-se chegado ao consenso em adotar a expressão “pessoas com deficiência” em todas as manifestações orais ou escritas.

Portanto, o que difere a educação especial da educação em geral, é o atendimento, que será de acordo com as diferenças individuais do aluno, ao passo em que os objetivos da educação especial e da educação geral são os mesmos.

“A inclusão escolar se contrapõe à exclusão escolar e tem representado o espaço comum daqueles que se dedicam à de pessoas com necessidades educacionais especiais, aparece no centro de todas as discussões acerca da significação de ser deficiente” (DOMINGOS, 2005, p. 20-21).

Domingos (2005, p. 60) apud Mantoan (2003) traz que a LDB 9394/96 definiu finalmente o espaço da educação especial na educação escolar, mas, deixou de mencionar os aspectos avaliativos “e esta ausência gera preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito, pode-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos”.

Em relação a este processo, é preciso pensar na avaliação como um processo contínuo, e não pontual, na medida em que ela objetiva construir conhecimento ao aluno e não puni-lo, partindo do preceito de que a nota é uma consequência do processo de aprendizagem.

### **2.3 A escola e a inclusão**

Domingos (2005) entende que o cotidiano escolar é o espaço privilegiado, onde

ocorrem encontros de diversos segmentos que estão envolvidos com o dia a dia da escola, o que traz também para o campo as contradições que estão implícitas nas relações sociais que ali se constroem. Para a autora, este espaço deve propiciar, junto à comunidade escolar, a possibilidade da otimização das relações sociais, pois a escola é um espaço de interação, socialização, troca de saberes e experiências, além possibilitar diferentes tipos de aprendizagens, sendo elas cognitivas, afetivas, psicomotoras, esportivas e sociais.

Neste cenário, a questão da exclusão/inclusão social tem sido debatida com frequência, seguindo preceitos de que a escola seria “uma das instituições privilegiadas para quebrar com muitos tabus, o que pode proporcionar cenas de afirmações e transformações que apontam para as identificações, conflitos, consensos de identidades culturais em movimento” (DOMINGOS, 2005, p. 131).

Seguindo este raciocínio, conhecer, compreender e discutir sobre esta questão num cotidiano escolar, constituído também por alunos com necessidades educacionais especiais, implica na identificação e interpretação dos modos como ocorrem os sentidos e são construídos os significados nas interações com a diferença.

## **2.4 Desafios no plano teórico, ideológico, didático, metodológico e demandas socioculturais dos alunos**

A reflexão sobre a atuação prática aos alunos com deficiência traz à tona a importância de pensar na inserção da equipe interdisciplinar formada por psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social, que possibilitará aos docentes e demais profissionais da educação, estratégias de ensino e aprendizagem para ampliar a gama de conhecimentos que são ofertados aos alunos nos espaços formais e não formais de educação.

Duek (2007) traz em seu artigo publicado no IV Congresso Brasileiro de Multidisciplinar de Educação Especial<sup>1</sup>, comentários sobre uma série de desafios que a inclusão impõe àqueles profissionais que têm alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Segundo a autora, por conta disso, a escola é obrigada a repensar a sua organização, revendo concepções e práticas, de modo a atender às demandas de um público cada vez mais heterogêneo: cultural, social, econômica, cognitiva e linguisticamente. Dessa forma, a partir da experiência da autora no contexto da escola inclusiva, ela lança seu olhar sobre este cenário repleto de obstáculos.

Os desafios destacados por Duek (2007) envolvem vários aspectos, dentre eles as mudanças nas representações e concepções docentes diante de uma nova situação deste teor, as condições de trabalho que os profissionais que lidam com esta questão enfrentam e a necessidade de colaboração entre família e escola e da qualificação profissional dos docentes que atuam junto a este alunado.

---

1 O referido congresso foi realizado em Londrina, em de 29 a 31 de outubro de 2007.

Conceber a escola, o aluno e o processo de ensino-aprendizagem de outro modo resulta decisivo para uma prática pedagógica diferenciada. O desafio de ensinar a todos os alunos na escola, que se quer inclusiva, exige o compromisso com indagações, onde o ideal de turmas homogêneas possa ser revisto à revelia de quadros diagnósticos pré-definidos; que se possa ver além da deficiência e as diferenças consideradas enquanto peculiaridades que a escola precisa se dispor a atender (DUEK, 2007, p. 3).

A partir desta perspectiva, cabe ressaltar que quando se fala em uma escola heterogênea, fala-se da diversidade nela presente. Existem pessoas diferentes, de diferentes culturas e comportamentos e que possuem diferentes jeitos de ser e agir. A autora verificou, contudo, que incluir requer a superação de alguns desafios, dentre eles, a mudança nas representações e concepções docentes, “pois os professores compartilham de representações dominantes no âmbito escolar, que se expressam nas suas ações profissionais das mais diversas maneiras e que podem, no caso específico da inclusão, estar dificultando esse processo” (DUEK, 2007, p. 94).

Já no tocante à formação de professores numa perspectiva inclusiva, a autora constatou que esta questão permanece aquém das expectativas e necessidades desses profissionais, influenciando suas práticas e, conseqüentemente, a escolarização do aluno com deficiência, e sugere a criação de um espaço nas escolas onde os professores possam entrar em contato com os colegas da equipe de trabalho, dentre eles, educadores especiais.

Coadunando com Duek (2007), Matos (2014) assevera que diante da necessidade de escolarizar alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em classes comuns do ensino regular, alguns dos principais desafios enfrentados pelos atores educacionais no cotidiano escolar são: a formação de professores, a convivência com a diversidade e a relação família-escola. Segundo a autora, a realidade revela, no entanto, que as escolas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização, o que é algo distante do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar.

Ela evidencia em seu trabalho que há demandas decorrentes do confronto entre as necessidades profissionais dos educadores e as proposições ou modo de atuação das políticas municipais e que os professores reconhecem as dificuldades advindas das limitações em sua formação inicial e que os cursos oferecidos pelo poder público têm sido insuficientes ou mesmo inadequados à realidade por eles vivenciada. Matos (2014) verificou que, além das demandas supracitadas, os profissionais estão entrelaçados à necessidade de um atendimento a alunos com uma gama de necessidades especiais, dentre elas a Paralisia Cerebral, sem comprometimento cognitivo, a Deficiência Auditiva, o Autismo, a Deficiência Múltipla, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Matos (2014, p. 38) afirma que

a simples inserção de alunos com NEE em classes comuns do ensino regular não assegura aprendizagem, nem viabiliza trocas sociais e simbólicas satisfatórias. Acredita-se que as demandas dos professores devam ser respondidas pelos poderes públicos, uma vez que cabe ao Estado o controle dos recursos financeiros, das decisões políticas e a responsabilidade pelo oferecimento do ensino de qualidade para todos.

Para a autora, é necessário, entre outros aspectos, investir na qualificação dos educadores, ampliar e diversificar a equipe que atua junto à educação especial e rever os modelos de intervenção juntamente com a comunidade escolar.

Desta feita, o tópico seguinte tratará da metodologia utilizada para a construção deste trabalho.

### 3 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, “feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32, *apud* MÉTODOS DE PESQUISA, 2009, p. 32).

A pesquisa pautou-se na concepção teórica de vários autores que abordam essa temática de pesquisa, sendo selecionados os estudos que enfatizaram os múltiplos olhares dos atores educacionais que se debruçam frente às demandas socioculturais advindas da inclusão. Na extensa produção bibliográfica brasileira que se debruça sobre o tema deste trabalho, coabitam diferentes abordagens sobre os desafios que permeiam a educação especial, sendo destacados neste trabalho os estudos de Matos (2014) e Duek (2007), haja vista as contribuições dos diferentes pontos de vista destas autoras para a construção deste estudo.

Para tanto, a partir da pesquisa em livros, revistas eletrônicas e publicações de artigos científicos que abordam a educação escolar e a inclusão, foram selecionados aqueles cujos olhares se voltaram para os desafios e as demandas socioculturais envolvidas nesse processo, além da realização de um estudo sobre legislação correlata ao tema, disposta em sites oficiais de órgãos públicos.

### 4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Percebe-se que os entendimentos de Duek (2007) e Matos (2014) trazem a exposição de diferentes pontos de vista sobre a temática e que todas as questões suscitadas por ambas as autoras vêm não só a contribuir para a argumentação teórica deste trabalho, mas também, a evidenciar a complexidade da temática.

Para Duek (2007), a escola é obrigada a repensar a sua organização, revendo concepções e práticas, de modo a atender às demandas de um público cada vez mais heterogêneo: cultural, social, econômica, cognitiva e linguisticamente, enquanto

Matos (2014) entende que as demandas dos professores devem ser respondidas pelos poderes públicos, como uma incumbência do Estado.

Portanto, percebe-se que as autoras atribuem a diferentes sujeitos a reponsabilidade de ações para que se tenha, de fato, uma educação de qualidade, sendo partilhada por ambas a inquietação em alcançar esse objetivo. As autoras também compartilham o entendimento de que a participação da família (relação família-escola) e a qualificação profissional dos docentes que trabalham com esta temática são, de fato, uma necessidade, coadunando uma perspectiva de qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente.

Ademais, mesmo realizando estudos em diferentes espaços físicos, Matos (2014) e Duek (2007) deixam claro em seus trabalhos que os desafios por elas supracitados tratam-se apenas de alguns dos principais obstáculos enfrentados pelos atores educacionais no cotidiano escolar.

Enfim, pondera-se que o autor vai mais além ao que diz respeito à relação entre a realidade das escolas e o que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar, evidenciando um olhar mais crítico em relação a esta questão.

## 5 | CONCLUSÃO

A luta pelo processo de inclusão escolar nas escolas requer a construção de novos valores, tendo em vista que não existe nenhuma receita pronta para que esse processo ocorra da melhor forma possível. Ao contrário, o que existe é uma situação que exige a busca de alternativas para reconhecer singularidades e diferenças dos indivíduos.

É na concreta convivência no contexto escolar que as diferenças individuais dos alunos são postas em questão. Isto posto, a inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais nas escolas regulares faz com que passem a ser estabelecidas novas relações, que configuram a escola como um espaço de valoração individual.

Nesse contexto, fatores como a ajuda mútua, a cooperação entre alunos, professores, familiares e funcionários da escola são de grande valia na compreensão sobre como lidar, aceitar e respeitar as diferenças.

Entendemos que o processo de inclusão vai de encontro à compreensão e ao enfrentamento da questão da diferença em sua dimensão estrutural, em que os atores se veem constantemente rodeados por barreiras que permeiam esse processo. Refletir sobre a educação inclusiva nos Brasil, haja vista seu percurso histórico e os desafios e demandas socioculturais a ela inerentes, nos conduz a reflexões sob diversas perspectivas. Nesse contexto, entendemos que falar sobre essas perspectivas é se abrir, é ouvir as diferenças, é voltar um novo olhar para essa questão.

Verificamos que a diversidade se constrói não só no campo sociocultural, mas

também no contexto da inclusão, o que aumenta o leque de possibilidades que estes profissionais têm ou poderão ter no exercício de suas atividades e nas tentativas de superação dos desafios advindos destas atividades.

Apesar de que a escola é vista como um espaço privilegiado para a interação entre os sujeitos (e quando falamos em sujeitos incluímos os indivíduos das mais variadas condições socioculturais existentes no nosso país), diversas contradições encontram-se implícitas nas relações sociais que ali são construídas.

Neste contexto, além de conhecer, compreender e discutir sobre esta questão, de forma a ouvir o que sentem, o que vivenciam e como agem os atores que lidam com a educação especial no cotidiano escolar, é preciso também buscar subsídios para, de fato, colaborar com a construção dos significados nas interações com a diferença, pois é nessa construção que será alcançada a qualidade do ensino, contribuindo para a formação desses sujeitos que fazem da educação inclusiva um ramo da educação mais do que especial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista da educação Especial**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO Nº. 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 11 ago. 2017.

DOMINGOS, Marisa Aparecida. A escola como espaço de inclusão: sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 372 f. Belo Horizonte, 2005.

DUEK, Viviane Preichardt. **Professores diante da inclusão: superando desafios**. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de Multidisciplinar de Educação Especial. Out. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/066.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MATOS, Selma Norberto. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 27-40, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/8796/pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

**MÉTODOS DE PESQUISA**. Organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Legislação Específica/Documentos Internacionais**.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira; MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. A Escola Comum Inclusiva. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A\\_Escola\\_Comum\\_Inclusiva.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Conheça o histórico da legislação sobre inclusão**. Ago. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/31129/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-inclusao/>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

## PACTO FEDERATIVO NA EDUCAÇÃO E A PARTICIPAÇÃO DA UNIÃO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

**Marcelo da Silva Machado**

Grupo de Pesquisa Gestão e Qualidade da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (GESQ/PUC-RIO), Rio de Janeiro/RJ - Brasil

**RESUMO:** O federalismo é um sistema de organização política caracterizado por um Estado soberano, composto por diversas entidades territoriais autônomas dotadas de governo próprio. No campo educacional, a autonomia dos sistemas educacionais, a organização em regime de colaboração destes sistemas, a cooperação e o regime de colaboração intergovernamental na oferta e no financiamento da educação são expressões setoriais da organização política federativa do país. O presente estudo tem como tema o pacto federativo e sua repercussão sobre o aumento das responsabilidades dos municípios na oferta de matrículas e financiamento da educação na Região Metropolitana Rio de Janeiro entre os anos de 2008 e 2018, por meio das informações sobre os gastos desses municípios disponibilizados pelo Sistema de Informação em Orçamentos Públicos em Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Federalismo, financiamento da educação, ensino fundamental, educação básica.

**ABSTRACT:** The federalism is a system of politics monetized by a sovereign state, composed of several autonomous territorial entities endowed with their own government. In the educational sector, the formation of educational systems, the organization in a system of collaboration between the systems, the cooperation and the system of intergovernmental collaboration in the job offer and the politics of the federation of the country. The present study has as its theme and federative agreement and its repercussion on the increase of responsibilities of municipalities in the year 2008 and 2018, the assets of the Região Metropolitana do Rio de Janeiro, through the information provided by the Sistema de Informação em Orçamentos Públicos em Educação.

**KEYWORDS:** Federalism, financing of education, elementary education, basic education.

### 1 | INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho na década de 1980 refletiram-se no campo educacional. Como signatário de diversos documentos internacionais, o Brasil assumiu o compromisso de universalizar o acesso à educação obrigatória. Com a Constituição de 1988 (CF/88), a organização

político-administrativa do país incluiu o município como ente federado, com a mesma autonomia que a União e os estados. Assim, a partir do federalismo adotado no país, que pressupõe a colaboração recíproca entre estados e municípios na oferta do ensino fundamental, reiterada pela legislação educacional e incentivada pela implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), constatou-se, também, o processo de municipalização da educação.

A municipalização vem se processando tanto no aumento no número de novas matrículas quanto na transferência de estudantes das redes estaduais para as redes municipais de ensino, *pari passu* à diminuição do número de estabelecimentos, em ambas as redes (LEME, PAREDES e SOUZA, 2009).

O presente artigo tem como tema o pacto federativo e sua repercussão sobre o aumento das responsabilidades dos municípios na oferta de matrículas e financiamento da educação na Região Metropolitana Rio de Janeiro (RMRJ) entre os anos de 2009 e 2018. Os dados utilizados, que são provenientes do Sistema de Informação em Orçamentos Públicos em Educação (Siope), sistema instituído pela Portaria Ministerial nº 06 de 2006, que possui natureza declaratória, compulsória e cujas informações prestadas são de responsabilidade do ente federado que as prestou. Com interface semelhante ao imposto de renda, gera número do recibo de transmissão do exercício e as informações devem corresponder às informações declaradas pelo sistema e os balanços publicados pelos entes federados. A gestão do sistema é do FNDE.

Seus objetivos são a constituição de base de dados nacional as receitas e investimentos públicos em educação, subsidiar a elaboração de políticas educacionais, assegurar transparência e publicidade às informações sobre financiamento da educação, a produção de indicadores de eficiência e eficácia dos investimentos e instrumentalizar a atuação do controle social. Seu preenchimento completo e atualizado por parte dos estados, DF e municípios é condição para a celebração de convênios e termos de cooperação com o MEC ou órgãos da administração indireta a ele vinculados, sendo quesito obrigatório para recebimento de complementação da União para o Piso Nacional do Magistério. O não cumprimento dos prazos estabelecidos ou a não comprovação do investimento mínimo previsto no artigo 212 da CF/88 implica na inadimplência do ente federado ao Serviço Auxiliar de Informações para Transferências Voluntárias (Cauc)<sup>1</sup>, o que impossibilita o recebimento de recursos das transferências voluntárias da União, bem como firmar novos convênios com órgãos federais.

O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na segunda seção o tipo de federalismo adotado no Brasil é discutido e, na sequência, sua repercussão sobre o financiamento. Na quarta seção será apresentado o perfil dos municípios do Estado e o financiamento das redes municipais da RMRJ e, por fim, as

1 Portaria Interministerial MP/MF/CGU nº 424, de 30/6/2016.

conclusões.

## 2 | FEDERALISMO

Sistema político caracterizado por um Estado soberano, composto por diversas entidades territoriais autônomas dotadas de governo próprio. Cunha (2004), destaca que a federação pode ser definida, acima de tudo, como um pacto e um processo permanente de (re)pactuação entre as unidades territoriais e políticas diferentes que escolhem continuar juntas. Principais características: existência de Lei Magna que institua o federalismo como forma de organização de Estado, duas ou mais esferas de governos dotados de autonomia financeira, administrativa e política, além da indissociabilidade dos entes e da repartição de competências (CASSEB, 1999).

Para Abrucio (2010), o funcionamento de uma federação deriva, em boa medida, do próprio sentido etimológico da palavra, do latim *foedus* e significa pacto. Destaca que antes de ser uma mera escolha, duas condições levam à sua adoção: (1) Existência de heterogeneidades que dividam determinada nação, como grande extensão e/ou enorme diversidade física, linguísticas, étnicas ou socioeconômicas, etc. E, para construir uma nação marcada por tais heterogeneidades, é preciso dar conta de uma segunda condição: a construção de uma ideologia nacional, alicerçada por instituições que se baseiem no discurso e na prática da unidade na diversidade.

Com a Independência, o Brasil adotou uma forma unitarista com um governo central com grandes poderes sobre as províncias e municípios. Houve a concentração dos tributos no governo central e a escolha dos presidentes de Província era feita pelo imperador (ABRUCIO, 1998). Tal modelo “resultou, na visão de muitos historiadores, na manutenção da integridade territorial, num continente marcado pela fragmentação, e nos primeiros passos na construção de um sentimento de nacionalidade” (ABRUCIO, 2010, p. 43).

As bases deste modelo eram frágeis, vista que as elites políticas eram basicamente localistas e seus padrões políticos fortemente oligarquizados. Tais elites “só mantiveram o apoio à monarquia enquanto a escravidão existiu – o seu fim precipitou a queda do imperador e da forma unitária de Estado” (ABRUCIO, op. cit., p. 43).

Com a República, nasce a federação brasileira, cujo mote principal era o repasse do poder de autogoverno para os estados. É constituído um federalismo baseado em um autonomismo estadual oligárquico, à custa do enfraquecimento dos municípios, das práticas republicanas e do Governo Federal, ampliando a desigualdade territorial no Brasil, uma das características mais importantes de nossa federação (ABRUCIO, op. cit.). Para o autor, o atraso na adoção de políticas e ações nacionais de bem-estar social e a produção uma enorme heterogeneidade de políticas públicas são características deste modelo.

Na Era Vargas (1937-1945) o poder torna-se mais centralizado, com o fortalecimento do Executivo Federal e a expansão de ações e de políticas nacionais em várias áreas. Já no Estado Novo, os governos subnacionais tiveram seu poder federativo subtraído e suas máquinas públicas não foram modernizadas para dar conta das crescentes demandas por direitos sociais (ABRUCIO, op. cit.).

A Constituição de 1946 retoma a autonomia dos estados, concedendo aos municípios a faculdade de autogoverno, assim como a repartição de competência entre os entes federados e eleições regulares. A ditadura militar instaurada em 1964 rompe com o arranjo federativo vigente, dando lugar a outro, mais centralizador, reduzindo a autonomia dos governos estaduais e municipais.

A CF/88 desenhou nova ordem institucional e federativa. Cury (2010) destaca que a opção em ser uma República Federativa consta em nossa Lei Maior desde o preâmbulo e se repete por 13 vezes. O artigo 60, parágrafo 4º, inciso I proíbe, inclusive, qualquer proposta de emenda tendente a abolir a forma federativa do Estado. A federação brasileira é uma cláusula pétrea.

Para Souza (2001), os constituintes de 1988 optaram por duas estratégias principais: a abertura para a participação popular e societal e o compromisso com a descentralização tributária para estados e municípios. Da primeira, resulta uma engenharia constitucional em que prevaleceu a busca de consenso e a incorporação das demandas das minorias. A segunda moldou um novo federalismo, descentralizado, tornando-o uma das mais importantes bases da democracia, sendo possível afirmar, então, que com a redemocratização, a descentralização emerge como principal mote de organização política e administrativa, seja pela garantia constitucional de mais recursos a estados e municípios, seja pela gestão de diversas políticas sociais pelos governos subnacionais ou pelo *status* de ente federado atribuído aos municípios, fazendo do Brasil “uma das pouquíssimas federações no mundo a dar status de ente federativo aos municípios.” (ABRUCIO, 2010:46).

Na educação, o artigo 6º da CF/88 a incluiu no rol dos direitos sociais, ao lado da saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, dentre outros. De acordo com Oliveira (1999), pela primeira vez na história, explicita-se em nossa Constituição a declaração dos direitos sociais, fruto do quadro político-social em que foi elaborada. Sendo o direito à educação um direito público subjetivo, o indivíduo tem a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida no ordenamento jurídico em algo que possua como próprio e, “a maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em seu direito (direito subjetivo)” (DUARTE, 2004 p.113).

Uma das formas mais diretas de exercício deste direito, mas não o único, é o acesso à escola. Neste particular, os municípios brasileiros assumiram maior protagonismo, principalmente no ensino fundamental, demonstrando o êxito da política de descentralização implementada.

Considerando-se todas as redes, é possível perceber que a participação do Governo Federal na oferta de vagas no ensino fundamental era diminuta nos anos

1970/90, sofreu redução a partir das políticas de fundos e manteve-se em níveis residuais nos anos subsequentes. Já o percentual de matrículas nas redes estaduais pouco se alterou entre 1971 e 1991, com oscilações ora positivas, ora negativas. A partir de 1992 a participação da rede estadual apresentando redução constante. Entre 1971 e 1997, pelo menos 50% das matrículas no ensino fundamental eram de responsabilidades dos estados. Entre 1998 e 2002 este percentual cai para a casa dos 40%. A partir de 2013, menos de 30% das vagas neste nível de ensino são das redes estaduais. Ao contrário, nas redes municipais observa-se que o aumento de vagas foi de apenas 2, 43% pontos percentuais em 25 anos, entre 1971 e 1996, como pode ser melhor visualizado no quadro a seguir:

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1971-1980	0,78%	56,90%	30,53%	11,79%	100%
1981-1989 <sup>2</sup>	0,51%	56,06%	30,64%	12,79%	100%
1991 <sup>3</sup>	0,33%	57,47%	29,78%	12,42%	100%
1992	0,11%	57,44%	30,74%	11,71%	100%
1993	0,10%	57,00%	31,46%	11,44%	100%
1994	0,10%	56,67%	31,70%	11,52%	100%
1995	0,10%	56,16%	32,11%	11,63%	100%
1996	0,10%	55,74%	32,96%	11,19%	100%
1997	0,09%	52,87%	36,33%	10,70%	100%
1998	0,08%	48,24%	42,23%	9,45%	100%
1999	0,08%	46,01%	44,83%	9,09%	100%
2000	0,08%	44,25%	46,74%	8,93%	100%
2001	0,08%	42,26%	48,57%	9,09%	100%
2002	0,08%	40,50%	50,22%	9,20%	100%
2003	0,08%	38,54%	51,87%	9,51%	100%
2004	0,07%	37,33%	52,81%	9,79%	100%
2005	0,08%	36,22%	53,64%	10,07%	100%
2006	0,08%	35,53%	53,98%	10,42%	100%
2007	0,08%	35,28%	54,70%	9,94%	100%
2008	0,08%	34,28%	54,36%	11,28%	100%
2009	0,08%	33,35%	54,66%	11,92%	100%
2010	0,08%	32,63%	54,58%	12,71%	100%
2011	0,08%	31,97%	54,44%	13,51%	100%
2012	0,08%	30,58%	54,96%	14,38%	100%
2013	0,08%	29,30%	55,57%	15,05%	100%

2 A edição de 1986 dos Anuários Estatísticos do Brasil não traz os dados de matrícula por dependência administrativa.

3 Em 1990, não foram realizados o Censo Escolar do Inep assim como o Censo Demográfico do IBGE.

2014	0,08%	28,17%	56,01%	15,73%	100%
2015	0,08%	27,32%	56,23%	16,36%	100%
2016	0,08%	26,91%	56,25%	16,76%	100%
2017	0,08%	26, 20%	56,88%	16,84%	100%
2018	0,08%	25,98%	56,75%	17,18%	100%

Quadro 1 – Percentual de oferta de matrícula no Ensino Fundamental no Brasil, por dependência administrativa, 1971 a 2018<sup>4</sup>.

Fonte: Araújo (2010) e MEC/INEP – Sinopses do Censo Escolar

Esse panorama muda radicalmente com o advento do Fundef. Em 16 anos, entre 1997 e 2014, as matrículas nas redes municipais cresceram cerca de 20 pontos percentuais. Desde 2002, mais da metade das matrículas neste nível de ensino é de responsabilidades dos municípios, mantendo o viés de alta nos anos subsequentes, com discreta redução em 2018. Merece destaque também as matrículas da rede privada, que registrou sucessivas quedas nos anos 1990, mas tem apresentado ligeiro e gradual crescimento a partir de 2001, mesmo durante a greve crise econômica pela qual nosso país vem passando, respondendo por mais de 17% das matrículas no ensino fundamental em 2018.

Para Oliveira e Sousa (2010), o direito à educação, que pressupõe igualdade de condições para todos contrapõe-se à diferenciação típica do sistema federativo, o que em nosso país é particularmente importante, uma vez que interfere diretamente nas temáticas da democracia e da igualdade. Importantes mecanismos para a redução das desigualdades estão previstos tanto na CF/88 quanto na Lei nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quais sejam, a autonomia dos sistemas de ensino, a organização em regime de colaboração destes sistemas, bem como a cooperação intergovernamental na oferta e no financiamento da educação são as diretrizes importantes da organização político-administrativa da educação no Brasil. São, portanto, expressões setoriais da organização política federativa do país (FARENZENA; LUCE, 2014).

A legislação vigente define que cada ente federado pode organizar seu sistema educacional, sempre em regime de colaboração e com liberdade de organização. No caso dos municípios, o ensino fundamental e a educação infantil são os níveis de atuação prioritária, enquanto a atuação prioritária dos estados e Distrito Federal é no ensino fundamental e no ensino médio, cabendo à União, dentre outros, garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao DF e aos municípios.

Em relação à divisão de responsabilidades, a União detém o maior e o mais importante leque de competências exclusivas (SOUZA, 2005), destacando, a de

<sup>4</sup> A opção pelo recorte a partir de 1970 se dá por esses dados serem consolidados para todo o 1º grau, o que confere certa equivalência com o Ensino Fundamental.

elaborar o Plano Nacional de Educação, a de prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, além de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar, em cooperação com os sistemas responsáveis por cada nível de ensino.

A autora destaca ainda que os constituintes de 1988 fizeram clara opção pelo princípio de que a responsabilidade pela provisão da maioria dos serviços educacionais é comum aos três níveis de governo. Assim, a ideia da interdependência e da corresponsabilidade é intrínseca ao federalismo cooperativo no campo educacional, vista que pressupõe o compartilhamento de responsabilidades e encargos educacionais entre os entes federados, uma vez que uma responsabilidade local, em termos de atendimento de vagas, por exemplo, se insere em alguma medida na esfera de responsabilidades dos estados e da União, tanto nos aspectos de implementação, coordenação ou avaliação das políticas educacionais, quanto àqueles ligados ao financiamento (SOUZA, 2002). O regime de cooperação pauta-se na institucionalização das relações entre os sistemas para implementar as políticas educacionais de estado, independente de ações de governo nos termos de (FRANÇA, 2014).

Concordamos com Farenzena (2012), ao afirmar que para situar a importância e os desafios da cooperação federativa na educação, é importante confrontar o quadro da distribuição da oferta educacional com a distribuição da carga tributária do país e do gasto público em educação, questões que serão abordadas a partir deste ponto.

### **3 | FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO**

De acordo com Davies (2012) a vinculação de impostos é o aspecto mais importante na discussão sobre o financiamento da educação pública. O autor chama a atenção para a quase total coincidência entre vinculação de receitas para a educação com períodos democráticos e, de forma inversa, a desvinculação de receitas com períodos autoritários. Atualmente, a CF/88 determina que a União aplique anualmente nunca menos que 18% e que os estados, o DF e os municípios devem aplicar, no mínimo, 25% da receita resultante de impostos, compreendida aquela proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A vinculação de impostos para a educação está intrinsecamente relacionada com a repartição tributária entre os entes federados. Para Pinto (2012), a disponibilidade de recursos para que os municípios possam para gerir suas escolas é a questão-chave no debate sobre o federalismo e educação diz respeito. Mas a conta não tem sido favorável aos municípios. Conforme Franzese e Abrucio (2009), entre 1980 a 1995, a participação dos municípios na receita nacional passou de 8,70% para 16,60% do total, enquanto a participação dos estados subiu de 23,3% para 27,2% e a participação da União foi reduzida de 68,1% para 56,20%. As informações confirmam que a CF/88

consolidou a tendência de descentralização de recursos iniciada no início da década de 1980 (ibid.).

Entretanto, tal tendência foi interrompida em 1999, quando a participação da União na distribuição tributária ultrapassou voltou a casa dos 60% (62,30%), contra 23,61% dos estados e 14,09% dos municípios (BRASIL, 2000). A situação pouco se altera nos anos subsequentes e os dados mais recentes disponíveis apontam novamente para a concentração da receita tributária na União, que ficou com 68,027% da arrecadação tributária em 2017, estados e DF ficaram com 25,72% e os 5.570 municípios arrecadaram juntos 6,26% (BRASIL, 2018).

As informações apontam para a enorme desigualdade entre os recursos disponíveis para os diferentes entes federados, não nos esquecendo que mesmo entre os municípios a desigualdade é regra. Mesmo depois das transferências legais, “os municípios continuam muito carentes de recursos” (Pinto, 2012:162). Na outra ponta, a dos gastos em educação, os municípios são aqueles que realizam o maior esforço. Conforme Cara (2012), a cada R\$ 1,00 investido em políticas educacionais, estados e Distrito Federal gastaram R\$ 0,41, os municípios R\$ 0,39 e a União apenas R\$ 0,20 (CARA, 2012). Em outros termos, quem mais arrecada investe menos em educação básica, o que evidencia o enorme esforço dos municípios para o financiamento da educação básica brasileira.

Além da vinculação de impostos, o parágrafo 5º do artigo 212 da CF determina como fonte adicional de recursos, o salário educação. Ainda sob a égide da cooperação federativa e do regime de colaboração, os recursos advindos do Fundeb (que nem sempre significam acréscimos, como veremos a seguir) e as receitas da assistência financeira da União, cujos valores devem ser empregados nas ações e programas voltados para a educação básica, como o transporte e a alimentação escolar, dentre outros, são fontes adicionais de receitas

Para Barros e Mendonça (1997), os efeitos dos investimentos em educação são os mais variados e possuem diversas dimensões. Por um lado, podem ser concretizados via melhoria na qualidade ou na quantidade da educação. Por outro, é possível diferenciar os investimentos de acordo com o nível em que ocorram, podendo se relacionar com a melhoria da educação fundamental, secundária, superior ou técnica. A diferenciação dos investimentos foi a opção adotada em nosso país quando da aprovação da Emenda Constitucional nº 14 (EC nº 14/96), que mudou dispositivos constitucionais e criou o Fundef em 1996, priorizando o ensino fundamental, etapa obrigatória à época.

### **3.1 A Política de Fundos**

Conforme Oliveira e Sousa (2010), ao assumir o Governo Federal, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) viu-se ante a um dispositivo constitucional que não era cumprido, uma vez que o texto constitucional explicitava a prioridade ao

ensino fundamental e ao combate ao analfabetismo. Mais que isso, a previsão de que 50% dos recursos vinculados seriam destinados a esse fim implicaria o aumento substancial dos gastos da União<sup>5</sup> com a educação obrigatória. Havia ainda o preceito constitucional, não cumprido, para a instituição de um piso salarial nacional para o magistério, fixado à época em R\$ 300,00 (OLIVEIRA; SOUSA, 2010). Para enfrentar tais questões, FHC propôs e legislativo federal aprovou a EC nº 14/96, alterando o *caput* do artigo 60 do ADCT, inserindo-lhe novos parágrafos e criando o Fundef, reequacionando assim a aplicação dos recursos em educação.

O Fundo foi regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97. De natureza contábil, no âmbito de cada estado, tratava-se em verdade 27 fundos diferentes, não havendo transferência de recursos de um estado para o outro. Ressalvado o primeiro ano da sua vigência (1997), cujo valor mínimo por aluno foi fixado em R\$ 300,00, o valor aluno/ano seria fixado por ato da Presidência e nunca seria inferior à razão entre a previsão de receita total do Fundo e a matrícula total do ensino fundamental do ano anterior, o que não foi cumprido.

Ao desrespeitar a legislação, o Governo Federal impôs perdas significativas ao ensino fundamental. De acordo com a análise de Monlevade e Ferreira (1997), o Ministério da Fazenda projetava para 1998 a arrecadação total do Fundo em R\$ 13.312.110.000,00 e a estimativa do número de alunos era de 31.464.215, o que resultaria em um valor mínimo de R\$ 432,00. Contudo, o valor mínimo por aluno/ano foi fixado em R\$ 315,00, uma perda de mais de 37%. Em 1999 o valor mínimo também não foi reajustado. A complementação de recursos da União, prevista para ocorrer nos fundos estaduais em que valor aluno/ano definido nacionalmente não fosse alcançado, foi menor do que previa a lei e só ocorreu nos fundos dos estados do Norte e Nordeste,

Outra questão apontada por diversos autores é a perda de recursos pelos entes federados em seus respectivos fundos estaduais. Bremaeker (2003) analisou a influência do fundo nas finanças municipais em 2002 e mostrou que 39,3% dos 5.560 municípios perderam recursos. Em outros termos, naquele ano, 2.185 municípios aportaram mais dinheiro do que receberam. O autor destaca ainda que as perdas foram maiores nos municípios com população menor e mais dependentes do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), contrariando assim a lógica que fundamenta o FPM, que é redistributiva, colocando em xeque o possível efeito equalizador das desigualdades regionais atribuídas ao Fundef.

No estado do Rio de Janeiro, Esteves (2007) analisou os efeitos decorrentes da implantação do Fundef entre 1998 e 2002. Além do governo do Estado, 39 municipalidades fluminenses foram dotadas, na média, com recursos menores quando comparados à sua contribuição inicial ao fundo. Todos os municípios que perderam recursos, à época, eram de pequeno porte (até 10 mil habitantes) ou de médio porte

---

5 Tradicionalmente os maiores gastos do Governo Federal em educação são com o ensino superior.

(entre 10 mil e 50 mil habitantes).

Ressalvadas suas fragilidades, é inegável que o Fundef significou um novo momento em relação ao financiamento da educação. Diversos estudos analisam o impacto do Fundo no sistema educacional brasileiro, dos quais destacamos o Gordon e Vegas (2005), que analisaram seu impacto sobre o as matrículas, o número de professores, o nível de instrução destes e a distorção idade-série. O estudo indicou que houve aumento nas matrículas de 5ª a 8ª séries, aumento da qualificação dos professores e a redução da distorção idade-série no período analisado.

Sua vigência foi de 10 anos, vigorando até 2006, sendo sucedido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Criado pela Emenda Constitucional nº53/2006, regulamentado pela Lei nº11.494/2007 e pelo Decreto nº6.253/2007 e implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 2008, o Fundeb elevou gradualmente o percentual da subvinculação das receitas de alguns impostos transferências constitucionais dos estados, DF e municípios que compõem o novo Fundo de 15% para 20% e ampliou o rol de impostos que o compõem, acrescentado àqueles que já compunham o Fundef, o Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto Territorial Rural (ITRm, quota-parte dos Municípios) e o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD).

A base de incidência considerou uma gradação de percentuais dos impostos da cesta Fundeb, alcançando 20% a partir de 2009, sendo mantida as principais características do Fundef, dentre as quais cito: fundos estaduais, o recebimento de recursos tendo por base o número de estudantes matriculados em sua rede, segundo o Censo Escolar do ano anterior e com pesos diferenciados entre etapas e modalidades de ensino, a fixação valor mínimo por aluno do Fundeb/ano, determinado exclusivamente pelo Governo Federal, a complementação da União para os fundos estaduais que não alcançarem o valor aluno/ano.

O Fundeb também é transitório e sua vigência foi fixada em 14 anos, ou seja, terminará em 2020. Já se encontra no legislativo federal discussões e propostas em torno do tema. É possível afirmar que existe consenso suficiente para torna-lo um fundo permanente e que haverá muita disputa para se definir qual será a complementação da União, único 'dinheiro novo' para a educação básica, já que os recursos que o compõe já são vinculados à educação.

Em relação à complementação da União, os valores e os fundos dos estados que a receberam estão do quadro 2:

Ano	Fundos estaduais	Complementação da União	Variação (%)
2007	AL, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI	2.012.399.998,69	-
2008	AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI	3.174.300.000,00	57,74
2009	AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI	5.070.150.000,00	59,72
2010	AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI	5.353.310.093,68	5,58

2011	AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI, RN	9.328.910.447,77	74,26
2012	AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI, RN	10.372.208.194,21	11,18
2013	AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI, RN	9.271.718.804,91	-10,61
2014	AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI, RN	10.859.445.899,83	17,12
2015	AL, AM, BA, CE, MA, PA, PB, PE, PI, RN	13.287.697.947,39	22,36

Quadro 2 – Complementação da União ao FUNDEB e fundos estaduais que a receberam, 2007 a 2015. Valores em R\$.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da página do FNDE<sup>6</sup>. O recorte de tempo é devido à disponibilidade de dados, uma vez que a consolidação mais recente é referente ao ano de 2015.

A legislação que regulamentou o Fundeb previu uma progressividade nos valores a serem complementação federal. Em 2007, previa-se a complementação de R\$ 2 bilhões, sendo superada em 0,62%; em 2008, a contribuição prevista era de R\$ 3 bilhões, sendo superada em 5,81% e em 2009, a complementação deveria ser de R\$ 4,5 bilhões, mas foi 12,62% maior. A partir de 2010, a complementação federal deve corresponder a, no mínimo, 10% do total de recursos aportados por estados e municípios.

Assim como seu antecessor, apenas os estados do Norte e Nordeste têm recebido a complementação da União, o que do ponto de vista da redução das desigualdades pode ser visto como aspecto positivo. Também tem sido o crescente o aporte de recursos pela União. Em parte, isso se deve ao fato de que a legislação está sendo cumprida pelo Governo Federal, o que não ocorreu durante a vigência do Fundef. Apenas em 2013 o aporte foi menor que o ano anterior. Outro aspecto positivo, do ponto de vista da redução das desigualdades, é que os repasses aos municípios têm sido maiores:

Ano	Dependência administrativa	R\$	%	A/B
2007	Estaduais	510.831.325,09	25,38	2,94
	Municipais.	1.501.568.673,60	74,62	
	Total	2.012.399.998,69	100,00	
2008	Estaduais	948.103.545,53	29,87	2,35
	Municipais.	2.226.196.454,47	70,13	
	Total	3.174.300.000,00	100,00	
2009	Estaduais	1.660.332.260,51	32,75	2,05
	Municipais.	3.409.817.739,49	67,25	
	Total	5.070.150.000,00	100,00	
2010	Estaduais	1.710.196.275,90	31,95	2,13
	Municipais.	3.643.113.817,78	68,05	
	Total	5.353.310.093,68	100,00	

6 Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/10710-repasse-consolidado-anos-anteriores>>, acesso em 17/05/2019.

2011	Estaduais	2.921.551.577,69	31,32	2,19
	Municipais.	6.407.358.870,08	68,68	
	Total	9.328.910.447,77	100,00	
2012	Estaduais	3.262.997.466,92	31,46	2,18
	Municipais.	7.109.210.727,29	68,54	
	Total	10.372.208.194,21	100,00	
2013	Est.	2.846.738.691,98	30,70	2,26
	Mun.	6.424.980.112,93	69,30	
	Total	9.271.718.804,91	100,00	
2014	Est.	3.236.086.378,16	29,80	2,36
	Mun.	7.623.359.521,67	70,20	
	Total	10.859.445.899,83	100,00	
2015	Estaduais	3.826.305.509,93	28,80	2,47
	Municipais.	9.461.392.437,46	71,20	
	Total	13.287.697.947,39	100,00	
	Mun.	47.806.998.354,77	69,56	
	Total	68.730.141.386,48	100,00	

Quadro 3 – Valores totais e por dependência administrativa da complementação da União ao Fundeb e diferença entre as dependências administrativas, 2007 a 2015

Fonte: Elaboração própria a partir de <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/972?Itemid=1210>, acesso em 08/07/2016.

Na média, a complementação da União via Fundeb aos municípios tem representado cerca de 70% do total, tendo sido o maior percentual registrado no primeiro ano de sua vigência (74,62%) e o menor em 2010 (67,25%). Em relação aos valores, as redes municipais destes estados receberam juntas, entre 2007 e 2015, pouco mais de R\$ 47,80 bilhões adicionais (69,56%) ante a R\$ 3.826 bilhões (30,44%) recebidos pelos estados.

Embora possua inegáveis avanços em relação a seu antecessor, muitas críticas podem ser atribuídas ao Fundeb. Militão (2011) destaca que, proporcionalmente, entraram mais alunos que verbas na educação básica, minando o efeito positivo da ampliação dos recursos. Pinto (2007) destaca que o Fundeb, inicialmente, envolveu recursos totais 43% superiores àqueles abrangidos pelo Fundef, mas o número de alunos na educação básica foi 61% superior. Para Davies (2008), o impacto do acréscimo dos novos impostos, foi reduzido ou mesmo anulado pela inclusão das matrículas de educação infantil, Educação de Jovens e Adultos e ensino médio, o que de fato ocorreu.

Militão (2011) observa ainda que a contribuição financeira do Governo Federal, mesmo com os incrementos apresentados nas páginas anteriores desse ensaio, está muito aquém da sua participação na receita tributária nacional, não sendo ainda

suficiente para a garantia da universalização de uma educação de qualidade.

Outro efeito, danoso aos municípios de pequeno porte e menos propalado na literatura especializada sobre a política de fundos se refere à possibilidade perda de parte de seus recursos vinculados. É importante destacar que nos estados do Sul, Sudeste e Centro-Oeste não há complementação da União e, assim, para que um município receba recursos superiores ao que contribuiu para o fundo, é necessário que outro e/ou o próprio governo estadual, contribua com mais recursos do que receba.

Isso ocorre em função das regras estipuladas na legislação para o aporte e recebimento de recursos. O aporte é feito, no âmbito de cada estado, pelos municípios e pelo governo estadual, na ordem de 20% de alguns impostos<sup>7</sup>. Já para a distribuição dos recursos, considera-se o cálculo do valor anual por aluno de cada fundo estadual, obtido pela razão entre o total de recursos de cada fundo e o coeficiente de distribuição dos recursos do Fundeb, calculado a partir das matrículas e suas ponderações. Assim, o coeficiente multiplicado pelo total de recursos do fundo estadual resultará no valor financeiro que cada governo, municipal e estadual, receberá do Fundeb no âmbito de cada estado. Assim, mesmo que um município seja responsável por 100% das matrículas em seu nível de atuação prioritária em seu território, essa lógica faz com que os pequenos municípios sejam penalizados.

### 3.2 Salário Educação

Criado pela Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, teve por finalidade impor às empresas o dever de contribuir para o custeio da educação primária dos filhos de seus empregados, bem como a dos operários carentes de alfabetização, com vistas a reduzir o analfabetismo no país. O Decreto/lei nº 87.043, de 22 de março de 1982 possibilitou que quaisquer adultos ou crianças pudessem ter acesso ao ensino fundamental ofertado em escolas privadas, por meio de bolsas de estudo, situação que vigorou até 1996, quando essa receita passou a ser destinada ao ensino fundamental público.

Até 2003, após deduzida a taxa de administração de 1% do total da arrecadação, a União ficava com 1/3 dos recursos e repassava 2/3 aos estados, considerando onde o recurso foi arrecadado e cujos valores deveriam ser redistribuída entre o estado e a seus respectivos municípios, conforme critérios estabelecidos em lei estadual. Para acessar tais recursos, os municípios dependiam dos governos estaduais, o que não sempre ocorria. No Rio de Janeiro, por exemplo, o governo do estadual reteve os recursos do Salário-Educação, situação que perdurou até dezembro de 2003, quando a Lei nº. 10.832 instituiu as cotas municipais. Até 2006, os recursos se destinavam apenas ao ensino fundamental. Com o Fundeb, passou a financiar toda a educação

<sup>7</sup> FPE, FPM, ICMS, IPIexp, Desoneração das Exportações (LC nº 87/96), ITCMD, IPVA e Cota parte de 50% do ITR devida aos municípios.

básica.

Por se tratar de uma contribuição e não de um imposto, o Salário-Educação representa uma fonte adicional de recursos. Atualmente, a alíquota de 2,5% incide sobre o total das remunerações dos empregados das empresas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social, ressalvadas as exceções legais. Do montante total arrecadado, 1% é retida pelo Governo Federal a título de taxa de administração. Do restante, 10% são destinadas ao FNDE para o financiamento de projetos, programas e ações voltados para a educação básica. O restante é destinado aos três entes federados, sob a forma de quotas. A federal correspondente a 1/3 dos recursos restantes e são aplicados no financiamento de programas e projetos voltados para a educação básica.

As cotas estaduais e municipais serão distribuídas conforme dois critérios. O primeiro, baseia-se no estado da federação onde o recurso foi arrecadado, o que reproduz as desigualdades regionais existentes no país, uma vez que os valores serão maiores nos estados com maior formalização do trabalho, notadamente das regiões Sul e Sudeste. Na sequência, dentro de cada estado, os recursos são distribuídos proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino e correspondem a 2/3 dos recursos restantes, após os repasses feitos à Receita Federal e FNDE. Os valores são creditados mensal e automaticamente em contas bancárias específicas das respectivas secretarias de educação.

Na prática, 40,6% da arrecadação bruta do Salário-Educação fica com o governo federal e o restante é dividido entre os 26 estados, DF e os 5.570 municípios brasileiros, evidenciando mais uma vez o descompasso entre as receitas arrecadas e as responsabilidades na educação básica.

### **3.3 Assistência Financeira Da União**

Conforme Cruz (2012), as políticas federais de financiamento da educação básica são necessárias para enfrentar as consequências das disparidades socioeconômicas do país, resultando em desigualdade na capacidade tributária dos entes federados. A assistência financeira da União pode ser compulsória ou voluntária. A primeira, conhecida como constitucional-legal, diz respeito a ações definidas na Constituição de 1988 ou em legislação específica que criou determinado programa ou ação. A complementação da União ao Fundeb é um exemplo de assistência financeira determinada pela Constituição Federal. Os programas e ações voltados à educação básica, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos são exemplos da assistência financeira da União determinada em lei.

Já a assistência voluntária compreende ações não prescritas na legislação,

incluindo desde programas de formação inicial ou continuada de profissionais da educação, o repasse de recursos para a construção de escolas. e programas que envolvem a aquisição e a distribuição de acervos bibliográficos, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola e o Programa Nacional do Livro Didático, que não entram no cômputo das transferências constitucionais e legais (FARENZENA, 2012),.

Segundo Cruz (2012), com lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que instituiu o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso de “Todos pela Educação” e o Plano de Ações Articuladas (PAR), alterou-se a configuração da assistência técnica e financeira da União. Se antes o FNDE editava anualmente manuais com a sistemática de financiamento, com o PDE foram estipulados critérios para os repasses financeiros voluntários. Conforme Farenzena e Sudbrack (2016), a Lei 12.695/12 promoveu mudanças significativas no PAR, que passou a considerar as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), legislação abolindo os convênios, substituindo-os por termos de compromisso.

Contudo, tais alterações não significaram, necessariamente, maior aporte de recursos aos municípios fluminenses, em especial àquelas da RMRJ, como pretendemos evidenciar na sequência.

#### **4 | O ESTADO E A REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO**

Com área de 43.780.172 de km<sup>2</sup>, os 92 municípios do Estado se dividem em Região Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Região Serrana, Baixadas Litorâneas, Médio Paraíba, Centro Sul Fluminense e Costa verde. A RMRJ concentra 21 municípios e seus 13.005.430 representam cerca de 75,79% da população estadual, estimada em 2018 em 17.159.960 de habitantes. Com uma população de estimada em 6 688 927, a cidade do Rio de Janeiro abriga mais da metade dos habitantes da RMRJ.

A região concentra capital, infraestrutura e força de trabalho, uma vez que possui diversificado parque industrial. Reúne também serviços especializados nos setores financeiro, comercial, educacional e de saúde, assim como órgãos e instituições públicas, entre outros. Outra característica da Região é o grande contingente populacional e expressivo número de matrículas nas respectivas redes municipais.

Sobre as matrículas, de acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica<sup>8</sup>, em 2018 haviam 3.558.698 estudantes matriculados em unidades educacionais da educação básica, a 3<sup>a</sup> maior do país, dos quais 47,46% em escolas municipais, 31,04% na rede privada, 20,35% na rede estadual e 1,15% na rede federal. Considerando apenas as matrículas na rede pública, os 92 municípios fluminenses foram responsáveis 52,87% das vagas.

As matrículas na RMRJ representavam 71,79% do total de matrículas do

<sup>8</sup> Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>, acesso 15/05/2019.

Estado. Destaque para as matrículas registradas na cidade do Rio de Janeiro, que representavam 54,48% das matrículas na RMRJ, seguida pelas matrículas registradas em Duque de Caxias (8,05%), Nova Iguaçu (7,03%), São Gonçalo (6,35%) e Niterói (4%). Considerando apenas as escolas das redes municipais, as matrículas na RMRJ representavam 66,80% do total do Estado. Destaque novamente para a rede municipal da Capital Fluminense, que com seus 644.014 alunos, respondeu por pouco mais de 57% das matrículas municipais na RMRJ e por mais 38% das matrículas em todo o Estado.

Para dar conta de tamanha responsabilidade, são necessários vultuosos recursos financeiros. Como procuraremos evidenciar na sequência, a maior parte desse esforço tem ficado a cargo dos próprios municípios, a despeito do regime de colaboração e da cooperação intragovernamental.

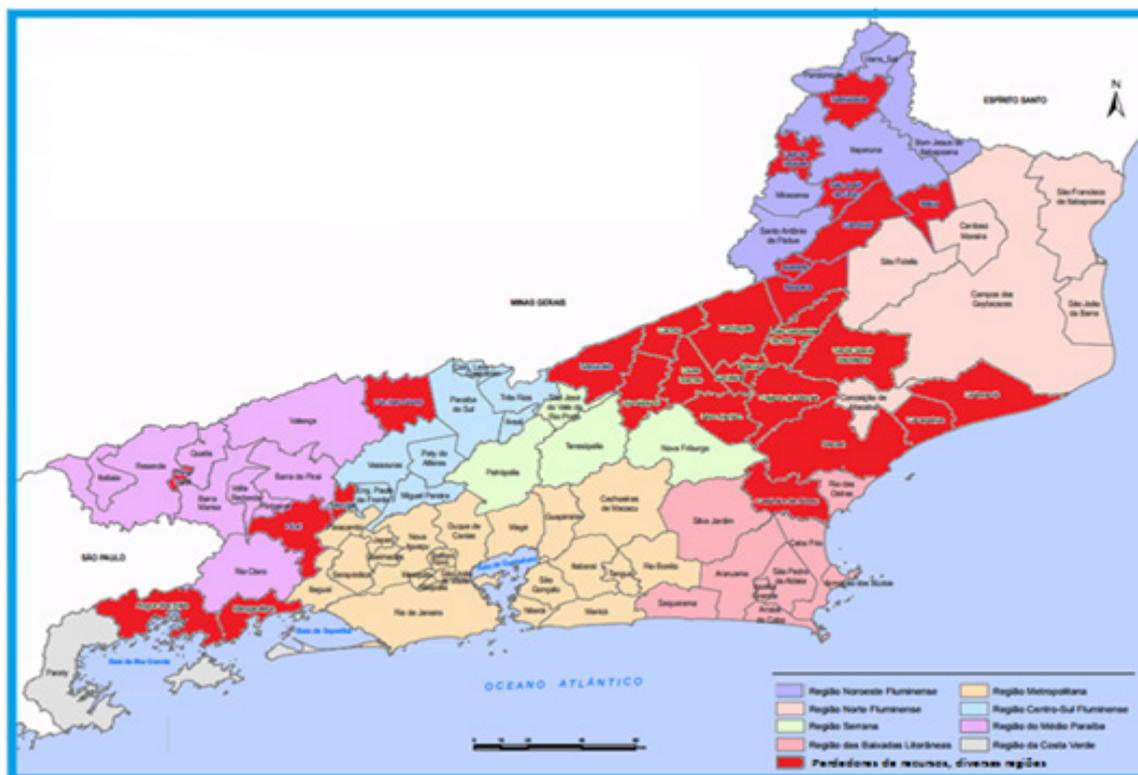
#### 4.1 Gasto em Educação

Para a apresentação das informações relativas aos gastos dos municípios, optou-se pelo **gasto per capita** e **mínimo constitucional** aplicado entre 2009 e 2018, por considerarmos tais indicadores os mais robustos no esforço dos municípios em gerir suas redes. O indicador **percentual de recursos** FNDE em relação à receita total indicará a ação supletiva da União no financiamento da educação básica. Antes, porém, de entrarmos nesses indicadores, voltarmos à questão do Fundeb, a maior expressão da cooperação financeira entre os diferentes entes governamentais.

Para muitos profissionais da educação, o Fundeb representa recursos extras para a educação, o que nem sempre ocorre. É importante destacar que tanto os recursos do Fundeb quanto os do FNDE são acréscimos aos gastos em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Entretanto, no caso do Fundeb, é possível que um ente federado aporte mais recursos ao Fundo do que dele recebe. No estado do Rio de Janeiro, cerca de 1/3 (n=28) dos municípios perderam recursos ao longo dos anos de vigência do Fundo, além do próprio Governo do Estado. Os municípios de Porto Real, Angra dos Reis, Quissamã e Cantagalo foram os que mais perderam recursos.

Dentre os municípios contribuintes, nos termos de Esteves (2007), à exceção de Macaé e Angra dos Reis, os demais 26 municípios eram de pequeno porte, ou seja, com população de até 50 mil habitantes em 2015, confirmando a tendência de penalizar os municípios menores. Verificou-se que mais de 70% dos municípios com até 20 mil habitantes, no Estado, perderam recursos ao longo da vigência do Fundeb. Além dos municípios acima relacionados, o governo do Estado vem perdendo recursos, sendo o maior contribuinte do fundo. Entre 2008 e 2018 as perdas totalizaram quase R\$ 30 bilhões, em valores corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC).

O mapa a seguir permite uma melhor visualização sobre os municípios que têm aportado mais recursos ao Fundeb do que dele tem recebido



Mapa 1 – Municípios que perderam recursos com o FUNDEB (em vermelho), 2008 a 2015

Fonte: Elaboração própria., a partir das informações do FNDE.

Em relação à distribuição dos municípios por região administrativa do Estado, nota-se no mapa, a formação de um bloco de municípios, majoritariamente, pertencentes à Região Serrana (10) e Noroeste do Estado (07), ambas caracterizadas pela baixa capacidade econômica de seus municípios. Chama a atenção o fato de não termos municípios que perderam recursos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), cujos municípios têm sido os grandes recebedores de recursos adicionais via Fundeb. A cidade do Rio de Janeiro é a grande ganhadora com o Fundo, tendo recebido no período de 1,475 bilhões adicionais no período analisado apesar da maior capacidade e diversidade econômica. Dentre os vinte municípios que recebem mais recursos do que contribuem ao Fundeb maiores, 12 (60%) pertencem à Região.

O saldo entre aporte e recebimento de recursos via Fundeb entre 2008 e 2018 estão no quadro abaixo. As informações dos municípios de Duque de Caxias (2018), Itaboraí (2017 e 2018), Seropédica (2018) e Itaguaí (2017 e 2018) não estavam disponíveis no Siope.

Município	Valores acumulados
Rio de Janeiro	16.546.972.753,40
Nova Iguaçu	1.812.907.694,76
Belford Roxo	1.224.824.096,01
Magé	1.043.689.049,16
São Gonçalo	853.241.620,13
Duque de Caxias	849.071.662,71
Itaboraí	817.997.732,84
São João de Meriti	482.363.344,28
Japeri	407.348.533,02
Seropédica	364.944.369,31
Itaguaí	336.469.934,74
Maricá	317.200.270,77
Queimados	265.846.411,87
Mesquita	261.507.734,46
Rio Bonito	172.234.336,02
Nilópolis	166.465.349,39
Guapimirim	152.762.064,22
Niterói	114.318.113,70
Paracambi	94.870.403,53
Tanguá	92.474.706,66
Cachoeiras de Macacu	91.890.242,76

Quadro 4. Saldo acumulado após o aporte e recebimento de recursos Fundeb, 2008 a 2018 (em R\$).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIOPE.

Todos os municípios da RMRJ receberam recursos adicionais do Fundeb. Como não há complementação da União, são os outros municípios e o Governo do Estado que garantem tais recursos. A única contribuição financeira do Estado para seus municípios tem sido via mecanismos de transferência do Fundeb, algo em torno de R\$ 30 bilhões no período. Além do governo estadual, 28 municípios perderam recursos ao longo da vigência do Fundo. Justiça redistributiva? Talvez não. Apenas Angra dos Reis e Macaé possuem mais de 100 mil habitantes e dinamismo econômico por conta da indústria energética, nuclear e petrolífera, respectivamente. Os demais, 19 deles com menos de 20 mil habitantes<sup>9</sup> pertencem a regiões com baixa atividade econômica, muitos deles ligados à agropecuária e/ou dependentes do Fundo de Participação dos Municípios.

<sup>9</sup> [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/estimativa\\_dou.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2017/estimativa_dou.shtm), acesso em 09/05/2019.

Conforme o artigo 212 da CF/88, os municípios devem investir no mínimo, 25% da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Algumas leis orgânicas municipais ampliaram a vinculação. As informações constantes no quadro 06 são da RMRJ:

Município	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	LO
Belford Roxo	30,34	27,67	25,75	27,86	26,33	25,61	26,01	25,60	28,43	25,88	25,83	25,00
Cachoeiras de Macacu	33,53	26,62	33,37	30,79	34,83	34,57	34,96	30,66	35,88	32,65	35,21	35,00
Duque de Caxias	34,38	33,87	30,86	32,16	33,89	36,00	35,94	33,96	31,60	35,19	32,81	35,00
Guapimirim	30,12	24,78	26,99	28,57	24,66	25,00	34,76	26,47	25,14	25,00	25,34	25,00
Itaboraí	25,66	25,21	26,23	27,07	25,93	25,16	27,05	34,53	30,64	25,31	25,96	25,00
Itaguaí	27,15	29,50	25,00	27,52	29,56	29,61	34,61	20,50	41,27	NI	NI	25,00
Japeri	25,30	26,80	25,97	29,66	28,67	26,83	28,95	29,46	36,42	33,33	NI	25,00
Magé	25,17	28,48	27,86	27,53	22,87	26,03	28,09	25,89	25,73	25,65	NI	25,00
Maricá	25,51	25,25	27,64	25,15	29,40	25,71	25,62	25,89	25,73	25,65	NI	30,00
Mesquita	21,73	25,54	28,75	26,90	29,35	30,96	33,42	26,74	21,62	41,11	NI	25,00
Nilópolis	25,07	25,65	26,04	28,10	25,45	25,43	26,28	25,48	25,62	25,08	25,25	25,00
Niterói	27,79	26,56	25,36	24,21	25,12	26,71	27,02	26,60	25,31	25,22	26,31	25,00
Nova Iguaçu	25,79	25,14	26,22	31,88	29,35	26,46	26,12	26,37	25,91	31,57	25,07	25,00
Paracambi	30,71	28,57	24,24	30,04	29,24	35,45	30,03	29,93	31,54	25,23	26,21	25,00
Queimados	25,04	27,54	32,23	25,08	26,82	26,17	27,40	28,58	27,13	28,23	NI	25,00
Rio Bonito	30,02	25,14	26,58	26,87	33,68	29,92	25,56	26,74	25,67	27,86	29,02	25,00
Rio de Janeiro	26,74	25,64	24,41	25,30	25,67	25,40	25,42	25,82	28,94	29,03	26,92	25,00
São Gonçalo	26,62	26,61	25,02	25,08	27,13	26,59	25,44	25,16	26,30	27,32	NI	25,00
São João de Meriti	25,08	26,97	34,94	35,85	35,90	31,34	25,89	25,15	28,57	NI	NI	25,00
Seropédica	35,75	30,61	27,56	34,50	31,22	35,77	35,58	35,75	34,72	30,23	NI	25,00
Tanguá	28,67	29,97	33,71	32,72	33,40	28,87	29,67	25,58	25,66	25,40	25,00	25,00

Quadro 5 - Mínimo constitucional aplicado em educação, municípios RMRJ, 2008 a 2018 (%) e percentual determinado nas respectivas leis orgânicas (LO)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIOPE. NI significa que o município não enviou as informações ao Siope no referido ano.

De acordo com a Fundação Ceperj<sup>10</sup>, o município do Rio de Janeiro é o principal centro produtor e distribuidor de bens e serviços do Estado. Contudo, e a despeito de sua maior capacidade econômica, sua vinculação de impostos para a educação não se destaca positivamente. Ao contrário, na média, foi o 5º percentual de vinculação (26,30%). O mesmo ocorreu com Niterói, que ao lado da Capital, possui as melhores condições para investimento e indicadores sociais, mas sua vinculação média de impostos para MDE foi a segunda menor da RMRJ (26,02%). Nilópolis foi o município

10 Órgão cuja finalidade, dentre outros, é prover o Estado de dados e informações básicas necessárias ao conhecimento e acompanhamento da realidade física, territorial, ambiental, econômica, cartográfica, demográfica e social. [http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info\\_territorios/divis\\_regional.html](http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html), acesso em 09/06/2016.

que possui na média, os menores percentuais: 25,77% no período analisado. Os municípios da RMRJ que mais aplicaram recursos vinculados em MDE foram Duque de Caxias (33,70%), Seropédica (33,17%), Cachoeiras de Macacu (32,01%), São João de Meriti (29,97%) e Paracambi (29,20%).

Nas três municipalidades em que o percentual de vinculado é maior que o previsto CF/88, na média, a aplicação foi menor do que o previsto. Duque de Caxias apenas cumpriu o percentual mínimo de 35% em 2013, 2014 e 2017. Cachoeiras de Macacu alcançou o percentual de 35% em 2016 e 2018, enquanto Maricá não alcançou, em período algum, o percentual mínimo de 30% determinado em sua Lei Orgânica. Mesquita (21,73% em 2008 e 21,62% em 2016), Guapimirim (24,75% em 2009 e 24,66% em 2012), Paracambi (24,24% em 2010), Niterói (24,61% em 2011), Magé (22,87% em 2012), Rio de Janeiro (24,41% em 2010) e Itaguaí (20,50% em 2015) foram os municípios que aplicaram em MDE menos do que o previsto constitucionalmente. O menor percentual foi registrado em Mesquita (21,62% em 2016). A mesma cidade registrou o maior percentual de vinculação da RMRJ no ano seguinte: 41,11%.

Em relação ao gasto por aluno da educação básica, optamos, por questão de estética do texto, por apresentar as informações por período selecionado, mantendo o ano inicial (2008) e 2018, assim como a média dos valores praticados entre 2008 e 2018. Como alguns municípios não transmitiram as informações de 2018, a variação entre o período inicial e final será do último valor informado ao Siope. Os valores foram corrigidos pelo INPC.

Município	2008	2012	2016	2017	2018	Média	Variação (%)
Belford Roxo	3.104,91	4.011,50	5.589,93	4.290,49	4.427,82	4.366,24	42,61
Cachoeiras de Macacu	5.345,44	4.815,97	6.146,68	5.061,34	6.753,01	5.378,10	26,33
Duque de Caxias	5.603,19	8.371,44	9.514,04	6.964,20	9.680,01	7.514,05	72,76
Guapimirim	4.616,03	4.732,35	5.200,79	4.078,38	4.984,94	4.921,65	7,99
Itaboraí	3.025,99	6.051,72	5.403,82	4.270,38	5.189,62	5.246,40	71,50
Itaguaí	2.546,62	4.116,66	8.691,08	NI	NI	5.391,19	241,28
Japeri	2.546,62	4.116,66	5.166,44	4.445,08	NI	4.029,51	74,55
Magé	2.676,40	3.637,32	4.291,28	4.002,73	NI	3.906,63	49,56
Maricá	3.407,20	5.641,80	4.291,28	4.002,73	NI	4.531,44	17,48
Mesquita	2.752,35	5.741,62	5.043,15	6.294,00	NI	5.097,40	128,68
Nilópolis	3.250,36	4.902,28	4.985,83	4.643,10	5.478,79	4.675,07	68,56
Niterói	11.170,74	11.972,66	12.342,25	8.509,03	10.367,55	11.275,08	-7,19
Nova Iguaçu	3.341,18	5.320,07	3.077,67	5.532,90	5.572,60	4.880,75	66,79
Paracambi	3.500,79	4.989,56	5.677,15	5.245,83	6.334,58	5.033,96	80,95
Queimados	2.946,03	4.408,76	5.028,05	5.151,91	NI	4.343,81	74,88
Rio Bonito	3.948,53	5.683,17	6.125,84	5.066,26	5.544,06	5.238,74	40,41
Rio de Janeiro	5.771,11	7.592,63	9.241,91	7.967,82	5.734,44	7.348,57	-0,64
São Gonçalo	3.264,15	5.862,20	5.533,03	6.367,14	9.483,83	5.480,37	290,55

São João de Meriti	3.256,67	7.087,20	4.862,57	NI	NI	5.654,34	49,31
Seropédica	3.081,70	4.501,64	5.305,45	5.528,93	NI	4.718,63	79,41
Tanguá	3.240,48	4.504,59	4.648,14	3.199,95	4.877,91	4.327,44	50,53

Quadro 6 - Gasto por aluno, municípios RMRJ, 2008 a 2014. Valores em R\$ (1,00).

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIOPE. NI significa que o município não enviou as informações ao Siope no referido ano.

Na média, gastos mais elevados foram efetuados pelas prefeituras Niterói (R\$ 11.275,08), Rio de Janeiro (R\$ 7.348,57) e Duque de Caxias (R\$ 7.514,05)., números coerentes com a forte capacidade econômica das localidades. Os menores gastos médios por aluno foram registrados em Magé (R\$ 3.906,63), Japeri (4.029,51) e Queimados (R\$ 4.343,81). A diferença entre o município com a maior e a menor média se aproxima de 300%, demonstrando que em uma mesma região podem existir fortes desigualdades, influenciado as condições de acesso e permanência dos estudantes. Dentre os 10 maiores efetuados no período analisado, 09 foram praticados por Niterói. Já os 10 menores gasto por aluno/ano da educação básica foram registrados em Itaboraí e Mesquita (2008), Itaguaí, Japeri, Magé e Queimados (2008 e 2009), confirmando as desigualdades econômicas da RMRJ.

Considerando que foram corrigidos pela inflação os valores por aluno/ano praticados pelos municípios, apenas dois apresentaram variação negativa entre o gasto por aluno em 2008 e o último período em que as informações estavam disponíveis. Pode-se argumentar que de Niterói já partiu de uma base elevada, sofreu queda expressiva em 2017, mas o gasto por aluno apresenta tendência de recuperação. Já os valores praticados pela cidade do Rio de Janeiro, cuja variação foi menor, foram mais irregulares e se apresentam com tendência de queda. Importante lembrar que é o município que mais recebe recursos adicionais do Fundeb. As maiores variações foram registradas em Itaguaí, Mesquita e São Gonçalo.

Em relação à contribuição da União ao financiamento do ensino fundamental e educação infantil, via FNDE (cota parte do Salário Educação + PDDE + PNATE + PNAE + outras transferências + convênios), que assim como as receitas do Fundeb devem ser acrescidos ao mínimo constitucional, os percentuais foram os seguintes:

MUNICÍPIO	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Belford Roxo	4,54	4,63	5,28	5,20	6,06	5,09	5,76	5,53	4,95	4,53	4,12
Cachoeiras de Macacu	2,22	1,81	1,83	2,08	3,10	2,37	2,45	2,27	3,42	2,90	2,91
Duque de Caxias	2,02	2,50	3,27	2,30	2,80	2,81	2,54	2,61	2,72	2,88	2,23
Guapimirim	2,12	2,59	2,89	2,96	3,28	3,26	3,69	3,69	3,88	3,21	3,57
Itaboraí	3,56	5,00	3,40	9,94	4,68	3,51	2,96	4,09	6,12	4,52	4,77
Itaguaí	2,36	2,92	2,20	2,22	2,20	2,57	3,15	3,09	3,54	NI	NI
Japeri	4,14	4,51	4,93	5,98	6,17	5,46	5,73	6,30	5,57	5,27	NI
Magé	5,82	5,98	7,43	5,31	5,82	5,45	5,70	6,07	5,63	6,17	NI

Maricá	2,60	2,67	3,22	2,28	2,63	2,39	2,02	6,07	5,63	6,17	NI
Mesquita	2,60	3,27	3,30	3,66	3,70	3,36	4,58	5,01	4,11	3,53	NI
Nilópolis	2,24	2,56	2,49	2,40	2,54	4,33	2,70	3,13	2,80	2,78	3,01
Niterói	0,78	0,72	0,90	0,86	0,86	0,86	0,95	0,95	0,81	0,69	0,57
Nova Iguaçu	3,57	2,86	3,55	5,42	4,53	4,78	5,58	3,90	4,02	3,26	3,91
Paracambi	2,12	2,45	2,33	2,60	2,78	3,07	3,26	3,28	3,24	3,54	3,36
Queimados	3,26	3,86	4,69	4,85	3,25	3,55	3,89	3,31	3,27	6,12	NI
Rio Bonito	2,04	3,74	2,94	2,73	2,71	2,36	2,77	3,11	3,06	2,91	2,69
Rio de Janeiro	1,97	1,98	2,20	1,84	1,97	1,97	2,12	2,09	1,90	1,89	1,72
São Gonçalo	3,86	2,91	3,33	3,70	2,64	3,24	2,94	3,06	3,42	2,59	NI
São João de Meriti	3,43	3,27	4,02	4,72	4,86	4,46	3,67	3,79	3,25	NI	NI
Seropédica	4,18	4,82	4,73	5,14	5,43	4,37	5,05	5,84	5,17	4,86	NI
Tanguá	4,34	3,35	4,26	3,23	3,62	5,03	4,21	4,51	4,18	4,50	4,53

Quadro 7 – Percentual de recursos recebido do FNDE em relação à receita total, 2008 a 20148 (%)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SIOPE. NI significa que o município não enviou as informações ao Siope no referido ano.

É pequena a participação do Governo Federal no financiamento da educação básica no Brasil, correspondendo a cerca de 20% do total. Naqueles estados onde não há complementação da União para o Fundeb, a participação é ainda menor. É o que ocorre no estado do Rio de Janeiro como um todo, inferior a 3% do total e, em especial na RMRJ.

Na RMRJ os maiores percentuais foram verificados em Magé (2010, 2015 e 2017), Japeri (2012 e 2015), Itaboraí (2011, cujo percentual foi mais elevado e 2016), Queimados (2017) e Maricá (2015 e 2017), enquanto os todos os 10 menores percentuais foram registrados em Niterói. Assim como verificado no Estado, os maiores percentuais de recursos da União para a educação básica foram registrados em municípios da RMRJ com as menores receitas correntes por habitante e os menores naqueles com as maiores receitas *per capita* e gastos mais elevados por aluno, a saber, Niterói, Rio de Janeiro e Duque de Caxias, indicando que os recursos do FNDE foram destinados ao que se propõe: reduzir as desigualdades.

Entretanto, esta contribuição está muito aquém das necessidades dos municípios e das possibilidades da União. Assim, o federado que mais arrecada é aquele que menos investe na educação básica.

Por outro lado, é importante assinalar que, apesar de relativamente baixos, tais recursos são importantes, muito em função da pouca disponibilidade de recursos para os municípios, um indício de que melhorias no cenário atual passam, necessariamente, pela maior participação da União no financiamento da educação básica e, em especial, do ensino fundamental

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cury (2006) afirma que o pacto federativo é um dos fatores mais relevantes para o resultado das políticas educacionais, pois determina a organização e a gestão territorial do Estado, gerando enorme impacto na estruturação administrativa e política dos governos e na forma como eles respondem aos cidadãos. ***É preciso repensar este arranjo institucional em relação à política educacional.***

Desde a Constituição de 1988, passando pela aprovação da LDB e políticas de fundos, os municípios brasileiros passaram a responder pela maioria de matrículas no ensino fundamental pela e quase totalidade das vagas na Educação Infantil, muitas vezes acima de suas capacidades econômicas.

Os dados referentes ao mínimo constitucional e gasto por aluno da RMRJ indicam que a capacidade desses entes federados se encontra no limite. A questão torna-se ainda mais relevante quando se percebe que o ente federado que mais arrecada, o Governo Federal, tem menor responsabilidade financeira com a educação básica.

Após quase três décadas de vigência do modelo federativo promulgado em 1988, as regras de repartição de recursos e responsabilidades não foram devidamente regulamentadas, fazendo com que o regime de colaboração seja impreciso e desequilibrado. Em igual medida, fazemos coro com Cara (2012), para o qual nosso pacto federativo sobrecarrega a esfera municipal, sobretudo aqueles de pequeno porte, com prejuízos aos seus níveis prioritários de atuação, uma vez que, apesar de serem responsáveis pela educação infantil e pela maioria das vagas no ensino fundamental, possuem menor disponibilidade financeira.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In OLIVEIRA, R. P de; SANTANA, W (orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 39-70.

\_\_\_\_\_. *Os barões da Federação: os governadores e a redemocratização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1998.

ARAUJO, G. C. de. Evolução das matrículas na etapa elementar de escolarização no Brasil de 1932 a 2003. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2010, vol.91, n.227, pp. 29-54.

BARROS, R. P; MENDONÇA, R. *Investimentos em educação e desenvolvimento econômico*. Texto para Discussão N° 525. Rio de Janeiro: IPEA, 1997.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria da Receita Federal. Centro de Estudos Tributários e Aduaneiros. *Carga Tributária no Brasil 2017*. Análise por Tributo e Bases de Incidência. Brasília, DF, nov. de 2018. Disponível em < <http://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/estudos-e-estatisticas/carga-tributaria-no-brasil>> Acesso em 12 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Ministério da Educação. *Sinopses do Censo Escolar*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 20 de jun. 2007. Disponível em : <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006*. Dá nova aos artigos 7, 223, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 20 de dez. 2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Lei Complementar Nº 101, de 04 de Maio de 2000*. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 04 de mai. 2000. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. *Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996*. Dá nova aos artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 12 de set. 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 23 out. 2014.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de Outubro de 1988*. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Brasília, DF, 05 de out. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em 12 out. 2018.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Fazenda. Secretaria da Receita Federal. Coordenação-Geral de Estudos Econômico-Tributários. Texto Para Discussão 07 Carga Tributária No Brasil – 1999*. Brasília, DF, 2000. Disponível em <<http://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/estudos-e-tributarios-e-aduaneiros/estudos-e-estatisticas/carga-tributaria-no-brasil>> Acesso em 12 mai. 2019.

BREMAEKER, F. E. J. *A influência do FUNDEF nas finanças municipais em 2002*. Série Estudos Especiais, nº 59. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Administração Municipal, 2003.

CARA, D. Municípios no pacto federativo: Fragilidades sobrepostas. *Retratos da Escola*, v. 6, n. 10, p. 255-273, 2012.

CASSEB, P. A. *Federalismo: aspectos contemporâneos*. Coleção saber jurídico. São Paulo: Juarez de Oliveira, 1999.

CUNHA, R. E. Federalismo e relações intergovernamentais: os consórcios públicos como instrumento de cooperação federativa. *Revista do Serviço Público*, n. 3, p.5-36, 2004.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In OLIVEIRA, R. P de e SANTANA, W (orgs.). In OLIVEIRA, R. P de; SANTANA, W (orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 149-168.

\_\_\_\_\_, C. R. J. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

CRUZ, R. E. da. Os recursos federais para o financiamento da educação básica. **Revista de Financiamento da Educação**, v.2, n.7, pp. 2-15, 2012

DAVIES, N. O Financiamento da Educação Estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? *Revista Educação On-line PUC-Rio*, n. 10, p. 31-63, 2012.

\_\_\_\_\_. *Fundeb: a redenção da educação básica?* Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, C. S. Direito Público subjetivo e Políticas Educacionais. Perspectiva. [online], v. 18, n.2, p. 113-118. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 07/10/2018.

ESTEVES, L.C.G. O Fundef no estado do Rio de Janeiro: a óptica dos perdedores. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: 12(35). 2007, p. 212-231.

FAREZENA, N. A. assistência financeira da União às políticas educacionais locais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, pp. 105-117, 2012.

FAREZENA, N.; LUCE, M. B. Políticas públicas de educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In MADEIRA, L. M. (org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. pp. 195-215.

FRANÇA, M. Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração: os indicadores educacionais e financeiros. **RBPAE**, v. 30, n. 2, pp. 417-433, 2014.

FRANZESE, C.; ABRUCIO, L. F. A combinação entre federalismo e políticas públicas no Brasil pós-1988: os resultados nas áreas de saúde, assistência social e educação. In ROCHA, M. (Org.). **Reflexões para Ibero-América: avaliação de programas sociais**. Brasília: Enap, pp. 25-42, 2009.

GORDON, N.; VEGAS, E. *Education finance equalization, spending, teacher quality and student outcomes: the case of Brazil's FUNDEF*. Mimeo, 2004.

LEME, M. C.; PAREDES, R. ; SOUZA, A. P. A municipalização do EF e Seu impacto sobre a proficiência no Brasil. In: VELOSO, F; PESSÔA, S; HENRIQUES, R; GIAMBIAGI, F. *Educação básica no Brasil – construindo o país do futuro*. Rio, Elsevier: 2009.

MILITÃO, S. C. N. Fundeb: mais do mesmo? *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente: 18(19). 2011, p. 127-138.

MONLEVADE, J. A. C.; FERREIRA, E. **O FUNDEF e seus pecados capitais**. Ceilândia: Idéa Editora, 1997.

OLIVEIRA R. P.; SOUSA, S. Z. O federalismo e sua relação com a educação no Brasil. In OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010, p. 13-35.

OLIVEIRA R. P. O Direito à educação na Constituição de 1988 e seu reestabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, p. 61-74, 1999.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação básica. A divisão de responsabilidades. **Retratos da Escola**, v.6, n. 10, pp. 155-172, 2012.

\_\_\_\_\_. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100 pp. 877-897, 2007.

SOUZA, C. Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças. *Dados*, v. 44, n. 3 p. 513-560, 2001.

\_\_\_\_\_. Governos e sociedades locais em contextos de desigualdades e de descentralização. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 7, n.3, p. 431-44, 2002.

\_\_\_\_\_. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. **Revista de Sociologia Política**, n. 24, pp. 105-121, 2005.

## PEDAGOGIA WALDORF E SALUTOGÊNESE: RAZÕES E CAMINHOS NO/DO COTIDIANO ESCOLAR

### **Elaine Marasca Garcia da Costa**

Universidade Estadual de Campinas, Depto.  
Saúde Coletiva - LAPACIS - FCM.  
Campinas – SP

### **Vilma Lení Nista-Piccolo**

Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-  
graduação em Educação  
Sorocaba – SP

**RESUMO:** Saúde e Educação são instâncias humanas que se regulam e se interpenetram ao longo da vida. Esse texto oferece caminhos e reflexões da possibilidade de a Saúde ser edificada paralelamente à Educação a partir de dois conceitos convergentes – a Salutogênese e o método pedagógico Waldorf. As duas teorias apontam para a integralidade das dimensões humanas a serem despertadas concomitantemente durante os processos de aprendizagem no cotidiano escolar, quais sejam: o pensar, o sentir e o querer, visando a um desenvolvimento potencialmente saudável.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia Waldorf. Salutogênese. Saúde. Educação. Promoção de Saúde.

**WALDORF PEDAGOGY AND  
SALUTOGENESIS: REASONS AND WAYS IN/  
OF EVERYDAY SCHOOL LIFE**

**ABSTRACT:** Health and Education are human instances which regulate and interrelate with themselves through all life. This text offers ways and reflections about the possibility of health to be built as a parallel action with Education based on two concepts – the Salutogenesis, and Waldorf Pedagogy method. These two theories point to the integrality of human dimensions which must be woken up in an equalitarian way in everyday school life, during the learning process: the abilities of thinking, feeling and will, pointing to a potential healthy development.

**KEYWORDS:** Waldorf Pedagogy. Salutogenesis. Health. Education. Health Promotion.

### **1 | INTRODUÇÃO**

O desenvolvimento humano em sua integralidade recorre necessariamente à qualidade de Saúde e Educação conferidas aos sujeitos no percurso de sua existência.

O objetivo do trabalho é propor uma composição entre saúde e educação de maneira a se vislumbrar uma construção produtiva e interdependente entre elas, apresentando os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf como possibilidade de validação dessa premissa.

Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Educar também significa humanizar, ou seja, auxiliar com mudanças pessoais que impulsionem o desenvolvimento e o crescimento pessoal e social (LIMA et al., 2000).

Segundo Thomas Marti (2003), saúde não é um estado definido por valores normatizados, porém por uma singularidade individual. Não há saúde uniforme, cada ser humano carrega em si o seu estado de saúde.

A partir dessas considerações, pode-se propor que saúde depende de forças individuais que se constroem durante toda a vida, nas vivências do cotidiano, abarcando também os espaços escolares institucionalizados, onde os indivíduos, no confronto diário com o mundo e suas relações, tecem, fio a fio, seus suportes, equilíbrios e desequilíbrios de modo a se posicionarem, ora mais próximos da doença, ora mais próximos do estado de saúde.

Antonovsky (1997) inaugura uma nova concepção de saúde, ao propor a Salutogênese (origem da saúde), convocando a comunidade dessa área acadêmica a se ocupar de maneira igualitária com os processos geradores, mantenedores e promotores de saúde, da mesma forma com que pesquisadores se debruçam sobre as questões da doença – a patogênese.

Os estudos sobre essas duas bases teóricas revelam dois conceitos que olham para a mesma direção, mirando a geração e a promoção de saúde: a Salutogênese, de Antonovsky e a Pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner.

A questão é ampla e complexa, mas percebe-se congruências entre os dois conceitos: enquanto um método pedagógico específico – a Pedagogia Waldorf – propõe habilitar um caráter sanador em sua forma de ensinar (STEINER, 2008), a Salutogênese de Antonovsky projeta a saúde como aprendizado. (ANTONOVSKY, 1997)

A relevância em verificar como uma estrutura pedagógica pode, potencialmente, ser geradora, mantenedora e promotora de saúde, está também pautada no incremento do adoecimento da população mundial. Segundo os documentos da Organização Mundial da Saúde – OMS – relativos às linhas mestras das macropolíticas orientadoras de promoção de saúde para o século XXI, se continuarmos no mesmo ritmo, em 2100 seremos uma sociedade representada por apenas 20% da população com condições de saúde para trabalhar, enquanto 80% dependerão de assistência social. (GLÖCKLER, 2003)

## 2 | ANTROPOSOFIA E PEDAGOGIA WALDORF

Rudolf Steiner (1861 – 1925) foi o fundador do movimento que se denominou Antroposofia. Nascido em Kraljevec (Áustria), estudou ciências exatas na Academia de Viena. Doutorou-se em Filosofia em 1891, com a tese “Verdade e Ciência” pela Universidade de Rostock (Alemanha).

Trabalhou em Weimar (Alemanha) por sete anos (1890 a 1897), no arquivo Goethe – Schiller, onde também desenvolveu uma atividade literário-filosófica, sendo dessa época sua obra fundamental: *A Filosofia da Liberdade* (1894). Após residir vários anos em Berlim, dedicando-se a atividades de conferencista e escritor, iniciou seu caminho no sentido de formalizar um método pedagógico com base em sua visão de homem e de mundo: a Antroposofia.

Rudolf Steiner deixou vasta obra compilada em mais de 500 volumes. A Edição Completa (*Gesamtausgabe* – GA) com importantes contribuições para os campos da pedagogia, da medicina, da arquitetura, da agricultura, das artes, da farmacologia, da ciência política, entre outros, se encontra na Biblioteca do Goetheanum, Dornach, Suíça – sede do movimento antroposófico mundial – homenagem de Steiner à Goethe.

A primeira Escola Waldorf nasceu em Stuttgart, Alemanha, em 1919. Atualmente elas estão presentes nos cinco continentes com 1.056 escolas e, aproximadamente, 2.000 jardins de infância (denominação atribuída às escolas de Educação Infantil) em 61 países, segundo a Waldorf World List, November 2014.

Stuttgart era, então, uma pequena cidade da Alemanha, destruída pela guerra. Era nesse espaço que nasceria uma escola, com poucos alunos e recursos, mas, segundo Steiner, com as mais elevadas metas sociais, sem preconceitos ou julgamentos, baseadas em fundamentos puramente pedagógico-didáticos.

Foi assim que surgiu, como consequência necessária do movimento antroposófico, o campo de atuação na pedagogia, confirmando, desde cedo, sua meta social.

“A principal consequência desse caminho trilhado pelo movimento antroposófico em suas várias fases, foi o processo didático-pedagógico onde desembocou” (STEINER, 2008, p. 28).

No Brasil, a primeira Escola Waldorf foi implantada em São Paulo, em 1956, por um grupo de educadores, dentre eles, o pioneiro Rudolf Lanz, tradutor, incentivador e conferencista das obras de Rudolf Steiner, especialmente as que se referem à Educação. A administração dessas escolas é do tipo autogestão, geralmente assumida por uma associação sem fins lucrativos, composta de pais e professores. Os pais têm uma participação intensa em todo o processo desenrolado nessas escolas.

A formação do professor Waldorf acontece nos chamados Seminários Pedagógicos (nome dado ao curso completo de formação, institucionalizado em todo o mundo). Segundo a Federação das Escolas Waldorf do Brasil (FEWB), atualmente

esses cursos são ministrados em 14 instituições oficiais no Brasil. São 4 anos de formação, 1.200 horas/aula e 400 horas de estágio supervisionado em escolas Waldorf.

### 3 | O QUE É A PEDAGOGIA WALDORF

O método pedagógico Waldorf se concentra no conhecimento integral do ser humano e seu desenvolvimento físico, anímico e espiritual, respeitando-se sua prontidão, seus ritmos, tendo como pano de fundo o cuidado para não se dissociarem as qualidades do pensar, sentir e querer, trabalhados como integralizadores no cotidiano escolar, rumo a um desenvolvimento saudável.

Rudolf Steiner afirmou categoricamente que por ser ela pura pedagogia, poderia adaptar-se a qualquer condição externa, de clima, de estrutura, de legislação, seja na cidade ou no campo. “Ela não é moldada em condições específicas, e sim visa ao próprio ser humano em crescimento” (STEINER, 2013, p. 179).

Há escolas Waldorf em vários países do mundo, organizando-se e adaptando-se às políticas e às suas diferenças culturais, porém com um mesmo fio condutor: a integralidade regida pelo desenvolvimento igualitário do Pensar, do Sentir e do Querer.

“É preciso cuidado para, com coragem, buscar as origens das sensações e impulsos para se construir conhecimento do mundo, onde haja lugar para o ser humano em toda sua inteireza”, revela Steiner (2008, p. 31).

Por inteireza, se refere aos constituintes internos do ser humano que, além dos processos físico-químicos, inclui a estrutura anímica que confere a possibilidade de se construir uma integração com a verdade, com as relações causais e a realidade, dirigindo-se a um desenvolvimento global, capaz de imprimir sentido à vida.

No intelectualismo exagerado, como o praticado em alguns métodos pedagógicos ainda hoje, a base abstracionista regente poderá impedir a aproximação com o real, acontecendo um ‘flutuar’ do conhecimento que nunca consegue ‘pousar’ na realidade.

Essa condição, quando admitida, distancia-se do conhecimento do ser humano, não sendo suficiente para embasar uma pedagogia, pois “o relacionamento pedagógico e didático é necessariamente um relacionamento humano” (STEINER, 2008, p. 41), que carece da abordagem de toda sua integralidade, o que significa, para Steiner, corpo, alma e espírito.

É necessário elucidar, em qual sentido se faz referência sobre espírito. Encontramos em Vaz (1991) indicações congruentes com a ideia steineriana expressa nesse texto. Diz o autor:

Ao se elevar o homem ao nível do espírito, há que se anunciar a noção de espírito como

coextensiva à noção de ser: de fato na estrutura espiritual ou noético-pneumática, o homem se abre enquanto inteligência (*noûs*), à amplitude da verdade; enquanto liberdade (*pnêuma*) à amplitude do bem; como *espírito* é o lugar do acolhimento da manifestação do ser. O espírito é, segundo a terminologia clássica, uma *perfectio simplex* em si mesmo, atualidade infinita do ser. Por isso mesmo, é pelo espírito que o homem participa do infinito... Portanto, é na sua estrutura espiritual ou noético-pneumática que o homem se mostra um ser de fronteira, passando por ele a linha de horizonte que divide o espírito e a matéria (segundo a comparação clássica que Tomás de Aquino tornou célebre) (VAZ, 1991, p. 202).

Se, por um lado, é perceptível o avanço da humanidade graças ao intelectualismo, por outro, ao privilegiarmos, na educação, exclusivamente o intelecto, corremos um sério risco de patrocinar uma degeneração das forças realmente humanas. É justamente a arte da educação que requer um olhar para aquilo que define e distingue o ser humano dos outros seres vivos: sua porção anímica e espiritual (STEINER, 2008).

Para Lievegoed (1991), a integralidade se realiza nas inter-relações entre o desenvolvimento biológico (físico), psicológico (anímico) e espiritual.

Os desenvolvimentos psicológico e espiritual têm seus padrões próprios e, juntamente com o biológico, influenciam-se reciprocamente. É nessa interação tríplice que a Antroposofia se baseia para definir a integralidade humana (BACH, 2007).

Como meta, “O que deveria ser a tarefa do educador, seria levar o aluno à livre utilização de sua corporalidade física, que se tornaria o substrato para a ação do anímico-espiritual” (STEINER, 2008, p. 209).

Segundo a Pedagogia de Rudolf Steiner, o aprendizado requer a ativação do ser humano por inteiro, como por exemplo: ao realizar cálculos, não só o processo cognitivo é acionado, mas a irrigação sanguínea do sistema muscular, da pele, as funções cardíacas e outras funções corpóreas, também são ativadas (MARTI, 2003).

Esta é a proposta da Pedagogia Waldorf. Organizar-se em um espaço onde todos se comunicam com todos e participam de ações conjuntas, especialmente porque o ensino é feito em *épocas*, e todos os professores ligados àquela turma de alunos, se organizam para oferecer, dos mais variados pontos de vista, o mesmo tema, explorando-o com a maior abrangência possível.

#### 4 | BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PEDAGOGIA WALDORF

Derivada da Antroposofia, a Pedagogia Waldorf guia-se pelos mesmos pilares. Aponta-se nesse trabalho os mais pertinentes ao assunto tratado. O método de ensino Waldorf mira especialmente auxiliar o desenvolvimento dos indivíduos no que tange à sua própria humanidade, procurando integrar todos os processos didáticos, teóricos e práticos, evitando rigidez e fragmentações.

Não se pode entender a Pedagogia Waldorf por meio da disciplinarização. Para Steiner, o ser humano é uma unidade e sua educação deve seguir seu desenvolvimento

que só pode acontecer sem fragmentações, sejam elas praticadas em qualquer âmbito da estrutura humana.

Assim como no organismo humano, não é possível manter a vida sem que haja uma interação orgânica (os pulmões dependem do coração, que depende dos rins e do fígado etc.), da mesma forma, para aprender, o ser humano precisa acionar uma rede de processos que carece de relações e contextualizações que toquem e/ou despertem sua realidade e, junto com ela, impulsionem o interesse íntimo rumo à cognição.

#### **4.1 A Trimembração - Pensar, Sentir e Querer**

Para Steiner (2013), o substrato corporal das funções da alma não tem sua sede unicamente no cérebro. Essas funções estariam distribuídas por todo o organismo, havendo regiões mais ou menos diferenciadas para cada atividade.

Didaticamente, temos:

O Pensar - Sistema Neurosensorial cujo substrato é a cabeça (cérebro e órgãos dos sentidos).

O Sentir - Sistema Rítmico está ancorado na região do tórax (pulmões e coração).

O Querer - Sistema Metabólico Motor está conectado à região do abdômen e dos membros.

Porém, há que se considerar que a trimembração anímica é um fenômeno funcional e dinâmico. Em todas as regiões orgânicas, é possível constatar a interação dessas três atividades. (KALIKS, 2015)

Esta condição integralizadora é o que formata o principal objetivo do sistema Pedagógico Waldorf, visando ao equilíbrio dessas três atividades, portadoras potenciais dos processos de saúde.

Nesse sentido, a educação pautada nessa pedagogia, busca auxiliar o livre desdobramento das forças plásticas que, partindo da cabeça (Pensar), se dirigem num trabalho minucioso para todo o organismo. Assim como, por intermédio do seu método, vai ao encontro do sistema respiratório e circulatório (Sentir) e do desenvolvimento sadio e livre das forças musculares e sua correta relação com os ossos e com o metabolismo (Querer). Esses são os três sistemas físicos utilizados, para que seja possível a expressão dos processos anímicos (ou psíquicos) do Pensar, Sentir e Querer.

#### **4.2 A Constituição Quadrimembrada**

Um dos fundamentos básicos oferecidos pela Antroposofia é a possibilidade de observar quatro diferentes fenômenos que, ainda que integrados no ser humano vivo, possuem natureza e expressões distintas: material (físico), vital (etérico), psíquico ou anímico (astral) e espiritual (EU).

Rudolf Steiner concebeu o homem atual como portador de quatro instâncias que

representam a introjeção dos três reinos da natureza, mais o próprio Eu – o elemento distintivo da individualidade e da condição humana. Segundo ele, o ser humano pode ser apresentado como a própria evolução do universo, contendo em si todos os seus estágios precedentes e seus respectivos elementos representativos: o reino mineral → elemento terra (*físico*) - representado pelas ‘substâncias’ (Ca, K, Na, Fe, etc.); o reino vegetal → elemento água (*vital* - etérico) - representado pelos ‘processos’ (crescimento, regeneração, reprodução, etc.); o reino animal → elemento ar (*psique* – *anímico*) - representado pelas qualidades dos ‘movimentos e sentimentos’; o elemento fogo (calor) representado no Eu humano (*o espírito*) - que confere as capacidades de autoconsciência, compreensão e elaboração de conceitos e também de renúncia. (LANZ, 2000).

### 4.3 Etapas do Desenvolvimento

Embora presentes desde o nascimento, as instâncias fundamentais do ser humano, passam por evoluções ao longo de seu desenvolvimento biográfico a cada sete anos (LIEVEGOED, 1991), a saber:

Nos primeiros 21 anos, ocorre prioritariamente o desenvolvimento do corpo físico. Dos 21 aos 42 anos, são os níveis da alma que ganham maior desenvolvimento. Após os 42 anos, solidificam-se as questões essenciais, que habitam a instância espiritual do ser humano.

Como esses processos caminham juntos, nos primeiros 21 anos, os talentos, os dons ou as fraquezas podem ser amenizados ou exacerbados, pela *educação*. É nesse período que o desenvolvimento precisa ser conhecido e respeitado pelos educadores para que os conteúdos sejam apresentados em consonância com a prontidão e os ritmos dos educandos, num ambiente de bondade, beleza e verdade.

Nos 21 anos seguintes, deve ocorrer uma transformação daquilo que foi aprendido (no trabalho, na profissão, nas relações), ou seja, o indivíduo dá um significado singular àquilo que foi recebido pela educação. Isso se constitui na *autoeducação*.

Após os 42 anos, as dificuldades podem se transformar em potencialidades, caracterizando um processo de *autodesenvolvimento*.

### 4.4 O Ritmo

Ritmo é ordem no tempo e, por isso, determinante para todos os processos funcionais saudáveis. A saúde está comprovadamente atada a uma ordem do ritmo das funções vitais. Distúrbios dessa ordem são frequentemente comprovados em casos de doenças (HILDEBRANDT et al., 1998).

A Ritmologia aponta para uma psicofisiologia do desenvolvimento, sendo essencial no trabalho pedagógico para a vitalidade da criança (MARTI, 2003).

Nesse sentido, estão relacionados também o sono e a vigília, em que o primeiro representa a pausa; o segundo, o movimento – constituintes do processo rítmico.

A estruturação rítmica da aula, do dia, da semana e até das festas do ano, ou seja, uma construção consciente do ensino em bases rítmicas adequadas, tem papel importantíssimo no cotidiano e na estruturação da vida/vitalidade das crianças. Referimo-nos aos processos orgânico-psíquicos do amadurecimento saudável do ser humano, por meio do seu eixo condutor, o corpo etérico (vital), que sofre alterações diretamente proporcionais ao ritmo de vida e de condições de aprendizado em crianças.

Todo o cotidiano nas escolas Waldorf é orquestrado por ritmos, organizados de modo flexível, porém, de caráter imprescindível.

#### 4.5 A Arte

A arte na Pedagogia Waldorf refere-se, em princípio, ao próprio método pedagógico: a arte da educação.

A arte nessas escolas, recebe uma atenção especial, por entender que seu papel é fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e volitivo (ROMANELLI, 2010).

Isso se explica por dois pressupostos teóricos tomados por Rudolf Steiner como fundamentação da Pedagogia Waldorf: “a cosmovisão Goetheanística, que propõe que se utilize a arte como metodologia para a aquisição de conhecimento; e a visão de Schiller sobre a necessidade de uma educação estética do homem” (ROMANELLI, 2010, p. 1).

O cotidiano de uma Escola Waldorf permite observar a utilização de diversos procedimentos artísticos em sala de aula, durante toda a Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental. A pintura em aquarela e o uso de diversos tipos de narrativas – contos, mitos, biografias, norteiam a ação docente como base para o planejamento diário. Desde a alfabetização, uma narrativa pode subsidiar o ensino de qualquer conteúdo, como por exemplo o ensino da matemática ou da história. A pintura em aquarela é utilizada para a elaboração imagética dos conteúdos e perpassa todos eles ao longo da formação do aluno. Sendo assim, no currículo Waldorf, a arte está inserida desde a ‘aula principal’, que compreende as primeiras duas horas (em média) das atividades em sala de aula, quando são trabalhadas as esferas do Pensar, Sentir e Querer.

### 5 | A SALUTOGÊNESE E O SENSO DE COERÊNCIA

O conceito de Salutogênese (Salutis = saúde; gênese = origem) ou novo paradigma em saúde, como preferem alguns, é uma proposta do sociólogo Aaron Antonovsky (1923 – 1994), elaborada a partir da década de 1960.

Essa concepção é contrária ao paradigma hegemônico da Patogênese, dirigido

para a origem das doenças, que se ocupa em conhecer o agente causal, geralmente externo, que poderia ser uma bactéria ou um vírus, etc.

A Salutogênese propõe novos questionamentos diante de estados de doença ou ausência dela: Quais fatores contribuíram para se chegar àquela situação? Como indivíduos expostos aos mesmos mecanismos em catástrofes, por exemplo – não são afetados da mesma maneira?

Nesse percurso, a Salutogênese se serve do conceito de resiliência, que indica a potencial capacidade de se retornar ao estado próximo da normalidade após sofrer pressões dos mais variados níveis.

Algumas pessoas lançam mão de uma série de recursos físicos e psíquicos, adquiridos por meio de aprendizados durante a vida. Esses saberes são colocados a serviço de uma ‘mobilização ativa’ (ANTONOVSKY, 1997), seja ela externa ou interna, que os protege, evitando que o estresse se transforme em doença.

A Salutogênese propõe que se construam, graças a um aprendizado constante, recursos de resistência que se originam, não só num projeto de autocultivo, de valores, de significados individuais e coletivos, mas também no acesso a Programas Sociais de Saúde Pública e Educação, juntamente com uma relação saudável com o ambiente, entre outras (MORAES, 2006).

Saúde não é um estado de homeostase, mas, ao se confrontar com influências danosas, deve ser restaurada continuamente (heterostase). Saúde e doença são polos extremos em uma conexão (saudável / não saudável) contínua. Nos intervalos, encontram-se estados de saúde e doença relativos (ANTONOVSKY, 1979). O foco recai na pessoa por inteiro (ou seja, na biografia, na história de vida do sujeito) e não somente nos sintomas, convergindo para o conceito de integralidade.

O modelo-padrão de Antonovsky fundamenta-se na pesquisa tradicional de estresse e superação (ANTONOVSKY, 1979). De acordo com essa abordagem, a saúde pode sofrer influência danosa de diferentes tipos de agentes estressores, onipresentes e cujos efeitos não são, necessariamente, danosos à saúde. Ele propõe uma distinção entre tensão e estresse; a primeira reação é a tensão psicológica, que pode resultar em estresse, dependendo do valor dado ao estímulo e à capacidade de superação de cada indivíduo. A dimensão mais importante que determina o ápice dessas reações de valor e superação, como Antonovsky a entende, é por ele denominada de Senso de Coerência– Sense Of Coherence – S.O.C.

De um modo geral, o Senso de Coerência refere-se à “habilidade, desenvolvida através das experiências de vida, em administrar uma série de atitudes em direção à resolução de conflitos”. (ANTONOVSKY, 1979, p. 27)

Antonovsky (1979) apresenta o Senso de Coerência (SOC) com três características que atuam simultaneamente e são interdependentes: *Inteligibilidade; Manuseabilidade; Significância.*

Um fator central para a hipótese de os conceitos de Salutogênese e Pedagogia Waldorf estarem correlacionados, é o fato de haver uma correspondência entre esses

três fatores e a visão trimembrada do sujeito, elaborada por Rudolf Steiner no início do século XX, a saber:

- esfera cognitiva – pensar – *inteligibilidade*
- esfera afetiva – sentir– *significância*
- esfera volitiva – querer / agir – *manuseabilidade*

Há que se trabalhar com a realidade próxima dos educandos e com a disposição das próprias qualidades humanas como solidariedade, respeito, alteridade, responsabilidade, amorosidade, no sentido de um aprendizado que leve essa realidade a fazer sentido (*significância*); que possa ser compreendida (*inteligibilidade*) e manuseada (*manuseabilidade*) (ANTONOVSKY, 1997), buscando adequar um fluxo saudável de atividades e conteúdos.

O SOC constitui-se, portanto, do aprendizado cognitivo e emocional de toda a vida, incluindo-se o período escolar e é considerado núcleo central da Salutogênese.

### 5.1 A Salutogênese e a Promoção de Saúde

No campo da Saúde, a Salutogênese atingiu sua maior importância pela congruência de seus conceitos com a promoção da saúde.

Esses caminhos são responsáveis por uma mudança no conceito de saúde, desencadeados desde o pacto de Ottawa (OMS, 1986), desembocando na Promoção de saúde. Embora os termos Salutogênese ou Senso de Coerência (SOC) não tenham sido mencionados no Pacto de Ottawa de 1986, posteriormente, quando da elaboração do texto da Organização Mundial da Saúde com as perspectivas para o novo milênio, se colocou a preocupação principal da Promoção de Saúde, no fortalecimento do Senso de Coerência, na autopercepção e autoeficiência de Antonovsky, como elementos significativos para a saúde (WHO, 1997).

“Políticas que ofereçam suporte para os jovens nos seus locais de estudo, trabalho e lazer, deveriam ser implantadas em direção ao fortalecimento do Senso de Coerência” (WHO, 1997, p. 28).

Importante salientar que a “promoção” de saúde se caracteriza por uma intervenção ou um conjunto de ações que têm como meta ideal a eliminação permanente ou, pelo menos, mais duradoura de doença, buscando não somente atingir as suas causas básicas, mas evitar que as doenças se manifestem nos indivíduos ou nas coletividades. (LEFEVRE; CAVALCANTE, 2004). O conceito de Promoção de Saúde também se encontra vinculado às intervenções voltadas a determinantes como eliminação da pobreza, reconhecimento dos direitos econômicos e sociais da população, justiça social e suporte social. Constitui-se como produção conceitual, metodológica e instrumental, cujos pilares são a complexidade do conceito de saúde, a discussão sobre qualidade de vida, o pressuposto de que a solução dos problemas está no potencial de mobilização e participação efetiva do indivíduo e da sociedade,

acionando o princípio da autonomia (PEDROSA, 2006), o que aponta diretamente sua relação com a Salutogênese e os princípios da Pedagogia Waldorf.

## 5.2 A Promoção de Saúde nas Escolas

Desde 1954, a Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio da sua comissão de especialistas em Educação em Saúde, sugeriu a necessidade de se organizarem, dentro dos espaços escolares, diversas atividades para favorecer a promoção de Saúde e a transmissão de conhecimento sobre as questões da Saúde. Surgiu, então, a primeira abordagem sobre o conceito de Escola Promotora de Saúde.

A partir das conferências mundiais sobre Promoção de Saúde, todos os documentos delas resultantes (Ottawa, Adelaide, e outros.) fizeram referência à necessidade de se desenvolverem, nos espaços onde se fizesse presente a Educação, atividades para a Promoção de Saúde. Uma dessas conferências – a 4ª Conferência, em Jakarta, em 1997 –, incluiu em sua carta, a declaração das “Escolas Promotoras de Saúde”: toda criança tem o direito e deve ter a oportunidade de ser educada em uma Escola Promotora de Saúde (LEVORLINO, 2000).

A rigor, a Promoção de Saúde distribui-se nas vivências pedagógicas cotidianas nas Escolas Waldorf em todos os seus âmbitos. Não se trata de combater ou prevenir doenças, unicamente. A geração, a manutenção e a promoção da saúde vão muito além. Há que se pensar a escola e o ensino de forma abrangente – a arquitetura, a estrutura do colegiado, a participação dos pais, etc. – e capacitar todos os envolvidos nesse processo, especialmente a comunidade docente; porém, especialmente, guiar-se por uma antropologia que abarque a integralidade humana.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Organização Mundial da Saúde, por meio de suas publicações e divulgações, enfatiza a necessidade de se aprender a lidar com o estresse, apontado como o primeiro sinal detonador de doenças, condição cada vez mais presente em nossa época, praticamente em todas as sociedades.

Saúde e Educação apresentam desafios e necessidades semelhantes. Desde a tenra idade, os indivíduos são requisitados a estruturar em suas vidas o binômio saúde-educação de maneira a conquistá-lo e preservá-lo coerentemente. A educação, pautada no desenvolvimento da integralidade das dimensões humanas, faz da Pedagogia Waldorf uma plataforma, na qual a saúde pode evidenciar sua presença nas atividades do cotidiano escolar.

A coerência na sistematização dessa pedagogia tende a conduzir, especialmente por meio dos ritmos, não a um engessamento imposto por regras, mas à construção de uma ordem interna, o que leva os alunos a uma clareza dos tempos e dos movimentos. É por meio do ritmo que a criança se apropria do tempo e do espaço,

sustentando suas relações no fluir da vida, o que, provavelmente, evita processos de estresse, que sempre se iniciam com tensão (ANTONOVSKY, 1997). O estado de tensão pode se originar da falta de compreensão, ou de clareza daquilo que está sendo solicitado, impedindo a correta mobilização para ser bem-sucedido na tarefa. O que se supõe é que, a partir da compreensão (*inteligibilidade*, pensar), o passo seguinte é o movimento em direção à execução (*manuseabilidade*, fazer). Assim, se consegue perceber um sentido (*significância*) para o que está sendo exposto e/ou proposto, estimulando o engajamento.

Dessa maneira, nas escolas Waldorf, parece haver um caminho coerente que se percorre até o resultado final da tarefa. Essa organização interna, a nosso ver, base da segurança e da confiança, é trabalhada, pormenorizadamente, por meio dos instrumentos pedagógicos que guiam essa pedagogia.

Algumas pesquisas apontam para a qualidade de vida e a menor incidência de doenças crônicas em ex-alunos Waldorf. Em um estudo realizado com 1.100 ex-alunos Waldorf na Alemanha, quando comparados com 1.700 graduados que nunca haviam estado em uma escola Waldorf (com idade entre 20 e 80 anos), a incidência de doenças crônicas como artrites, reumatismos, hipertensão e diabetes foi significativamente menor (cerca de 30%) do que a média nacional alemã. Devemos levar em conta que essas diferenças foram verificadas independentemente dos comportamentos que pudessem promover saúde desses ex-alunos Waldorf, como: nutrição, esportes, tabagismo, álcool, lazer, etc, confirmando a influência específica do ensino (HUECK, 2014).

A pesquisa confirmou, ainda, nesses mesmos grupos, que outros sintomas também eram expressivamente menos freqüentes:

- perturbações de equilíbrio: (-) 45%
- dores nas costas: (-) 20%
- queixas gastro-intestinais: (-) 20%
- insônia: (-) 30% (HUECK, 2014)

A proposta da Educação Waldorf, em última análise, é habilitar crianças e jovens a desenvolver capacidades para superar os desafios do mundo contemporâneo. Caracteriza-se por promover um desenvolvimento humanizado, construindo, com a participação de todos os envolvidos, um caminho onde, saúde e educação tornam-se uma unidade geradora de conhecimento e vida saudável.

Considera-se os conceitos e premissas aqui apresentados, prenes de possibilidades de desenvolvimento de novas pesquisas e estudos complementares.

## REFERÊNCIAS

ANTONOVSKY, Aaron. **Helth, stress and coping**. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

\_\_\_\_\_. Aaron. **Salutogênese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit**. Tübingen: Dgvt-Verlag, 1997.

BACH, Jonas. J. **Educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. 241f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde, SECRETARIA DE POLÍTICAS DE SAÚDE, PROJETO PROMOÇÃO DA SAÚDE. **Declaração de Alma-Ata (1978); Carta de Ottawa (1986); Declaração de Adelaide; Declaração de Sundsvall; Declaração de Santafé de Bogotá; Declaração de Jacarta (1997); Rede de Megapaíses; Declaração do México**. Brasília (DF): 2002.

GLÖCKLER, Michaela. **Salutogênese**. Org: COSTA, E. M. G. São Paulo: Liga dos Usuários e Amigos da Arte Médica Ampliada, 2003.

HILDEBRANDT, Gunther.; MOSER, Maimilian; LEHOFER, Michael. **Chronobiologie und Chronomedizin: Biologische Rhythmen: medizinische Konsequenzen**. Stuttgart: Hippokrates-Verlag, 1998.

HUECK, Christoph. J. **Salutogenese – gesundheitsfördernde Erziehung an Waldorfschulen**. Blickpunkt Nr. 10. Bund der Freien Waldorfschulen: Hamburg, 2014.

KALIKS, Bernardo. A trimembração do organismo humano. In: MARASCA, E. (Ed.) **Revista Humanum, São Paulo**, v. 3, p. 7-9, 2015.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LEFEVRE, Fernando; CAVALCANTE, Ana Maria. **Promoção de saúde – a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

LEVORLINO, Solange A. **Escola Promotora da Saúde – um projeto de qualidade de vida**. 2000. 167 f. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

LIEVEGOED, Bernard. **Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

LIMA, Vera L. G. P. et al.. Helth promotion, helth education and social communication in helth: specifics, interfaces and intersections. **Promotion & Education: international Journal of Helth Promotion and Education**, v. 7, n. 4, p. 8-12, 2000.

MARTI, Thomas. Uma pedagogia que promove saúde. **Federação das Escolas Waldorf no Brasil**, n. 11, p. 6-17, out. 2003.

MORAES, Wesley. A. **Salutogênese e auto-cultivo: uma abordagem interdisciplinar: sanidade, educação e qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Instituto Gaia, 2006.

PEDROSA, José Ivo S. Promoção de saúde e educação na saúde. In: CASTRO, A.; MALO, M. S. (Ed.). **SUS: ressignificando a promoção da saúde**. São Paulo: HUCITEC/OPAS, 2006. p. 77-95.

ROMANELLI, Rosely. A. **A arte como procedimento de ensino na Escola Waldorf**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., Caxambu – MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6061--Int.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

STEINER, Rudolf. **O desenvolvimento saudável do ser humano**. São Paulo: FEWB, 2008.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico espiritual do homem**. São Paulo: Antroposófica - FEWB, 2013.

VAZ, Henrique C. D. L. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1991.

WHO, The World Health Report - Conquering, suffering, enriching humanity, 1997.

WALDORF WORLD LIST, November, 2014. **Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.** Disponível em <[www.freunde-waldorf.de](http://www.freunde-waldorf.de)>. Acesso em: 13 set. 2016.

## PERFIL DE DESCARTE DE ÓLEO DE COZINHA EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA SITUADAS NO MUNICÍPIO DE TUBARÃO, SC

**Douglas Bardini Silveira**

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE,  
Orleans, SC

**Eduardo Aquini**

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE,  
Orleans, SC

**Isonel Maria Comelli Pavei**

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE,  
Orleans, SC

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho visou estabelecer um perfil do uso e descarte de óleo vegetal, um potencial contaminante ambiental, utilizado para o preparo de alimentos em Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica de Tubarão, SC. Foram aplicados questionários aos manipuladores de alimentos de 8 escolas durante o primeiro semestre de 2015. Os resultados demonstraram que aproximadamente 50% do óleo utilizado semanalmente é descartado, sendo que 37,5% dos manipuladores entrevistados usualmente despejam o óleo utilizado em ralos e 12,5% diretamente em quintais ou terrenos próximos ao local de preparo dos alimentos. Uma forte associação estatística entre grau de escolaridade e conhecimento dos potenciais danos causados ao ambiente foi observada. O presente estudo poderá embasar ações públicas quanto ao descarte adequado do óleo

de cozinha e projetos de Educação Ambiental nas Escolas da Rede Pública de Educação, bem como a todo contexto social do município de Tubarão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Óleo vegetal. Descarte. Educação ambiental. Escolas.

**KITCHEN OIL DISPOSAL PROFILE IN THE STATE NETWORK OF FUNDAMENTAL PUBLIC SCHOOLS OS STATE LOCATED IN THE MUNICIPALITY OF TUBARÃO, SC**

**ABSTRACT:** The purpose of this work was to establish a profile of the use and disposal of vegetable oil, a potential environmental contaminant, used to prepare food in schools of the fundamental state network of Tubarão, SC. Questionnaires were applied to food handlers of eight schools during first semester of 2015. the results showed that almost 50% of the oil used in one week is discarded, with 37.5% of the manipulators interviewed usually pour down the oil used in drains and 12.5% directly into backyards or grounds near the food preparation site. It was observed a strong statistical association between schooling and cognition of potential damages for the environment. This study may sustain public actions about the proper disposal of kitchen oil and environmental education projects in the state network of public schools, as well as the entire social context of Tubarão municipality.

**KEYWORDS:** Vegetable oil. Disposal. Environmental education. Schools.

## INTRODUÇÃO

A problemática da sustentabilidade assume, neste século, um papel central na reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram. O quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que o impacto provocado pelo homem sobre o meio ambiente tem comprovado consequências cada vez mais complexas. Atualmente, a relação entre meio ambiente e educação social assume um papel cada vez mais desafiador, requerendo a emergência de novos saberes para apreender processos sociais cada vez mais complexos dada a intensificação contínua da degradação e riscos ambientais. A questão ambiental é identificada oficialmente na segunda metade do século XX e relatada em sua gênese a partir da eclosão da Revolução Industrial no século XVIII, decorrente do aumento da atividade antrópica em proporções exponenciais.

A geração de riquezas resultante de tal revolução propiciou o amadurecimento do capitalismo comercial, o qual passou a ser associado ao desenvolvimento da técnica e à uma nova forma de acumulação do capital (DAJOZ, 2005). A alteração da forma de acumulação de conhecimento, as transformações no meio de produção e a compartimentalização do saber encadeados fizeram com que se operasse uma profunda transformação no Meio, resultado da saturação decorrente da apropriação de ecossistemas fechados para a exsudação de produtos e subprodutos do manufaturamento industrial e da consequente quebra da homeostasia (DAJOZ, 2005; DONAIRE, 1999).

Nestes termos, a atual crise ambiental pode ser entendida como a crise de uma lógica de produção, a constatação concreta de que a lógica de transformação de recursos da natureza em objetos de consumo está levando a sociedade à autodestruição. Com tal comportamento, o ser humano está se transformando cada vez mais no principal causador de uma mudança ecológica, tanto em níveis globais quanto locais, mudanças tais que acarretam perigo à sua própria existência e, em particular, a das gerações futuras (GOMEZ et al, 2013). Contudo, ações mitigadoras vêm tomando força diante do prognóstico alarmista formado ao longo das últimas duas décadas, com a criação de programas e órgãos governamentais voltados para o aspecto ambiental autossustentável, tornando o ambiente um bem público e delegável (DONAIRE, 1999; GALDINO et al, 2002).

Apesar dos esforços dirigidos para a normatização e fiscalização da exploração de bens naturais por órgãos competentes, ainda não há legislação específica para o manuseio e descarte do óleo residual vegetal utilizado em larga escala em empresas alimentícias para o processamento de diferentes categorias de alimentos, bem como para o óleo utilizado em cozinhas domiciliares, lanchonetes e cantinas para o mesmo fim.

As iniciativas estaduais e municipais apontam para variadas direções, indo desde a determinação de que o Estado apoie e estimule, com incentivos fiscais e linhas de crédito, as atividades econômicas decorrentes da coleta e da reciclagem de óleo e gorduras de uso alimentar - como é o caso da Lei Nº12.047/2005 do Estado de São Paulo - até a criação de centrais de coleta de óleo de cozinha, como no projeto de Lei Nº331/07 do Estado de Mato Grosso, ou, ainda, tratando do assunto sob o amplo ponto de vista da Gestão Integrada de Resíduos Sólidos, como no projeto de Lei Nº1290/2007 do município do Rio de Janeiro-RJ. Vale ressaltar que políticas públicas quanto à temática do descarte do óleo mostram-se essenciais para a efetiva gestão ambiental regional, uma vez que o óleo vegetal residual utilizado no preparo de alimentos, atualmente, é um dos principais contaminantes orgânicos despejados em corpos hídricos e efluentes circundantes de perímetros urbanos (GOMEZ et al, 2013; MORETTO, 1998; SANIBAL; MANCINI FILHO, 2004; ZINC et al, 2004).

Gorduras são quimicamente conhecidas como lipídios e sua definição está baseada em sua solubilidade e viscosidade. Os lipídios são pouco solúveis em água e solúveis em solventes orgânicos, como no clorofórmio, benzeno e acetona. O óleo vegetal é uma mistura de ácidos graxos – grupamentos de carboxila na extremidade polar e uma cadeia de hidrocarbonetos na calda apolar, unidos por uma molécula de glicerol. O termo óleo refere-se a uma classe de substâncias lipídicas que, caracterizada por convenção, deve apresentar-se no estado líquido e viscoso nas condições ambientes de temperatura e pressão ao nível do mar (CANPBELL, 2000; GUTIERRES & SILVA, 1993; MORRISON; BOYD, 1981).

A diferença entre óleos (líquidos) e gorduras (sólidos), à temperatura ambiente, reside na proporção de grupos acila saturados e insaturados presentes nos triglicerídeos; é importante caracterizar que o óleo de soja comercial tem uma composição média centrada em cinco ácidos graxos principais: palmítico (15:0), esteárico (18:0), oleico (18:1), linoleico (18:2) e linolênico (18:3) (CORREIA; BISCONTTINI, 2003; GUTIERRES & SILVA, 1993; SANIBAL; MANCINI FILHO, 2004). Estes ácidos graxos, cuja proporção relativa é mantida constante após a reação de transesterificação, compõem mais de 95% do teor de ácidos graxos do óleo e tal característica é relativamente constante para a grande maioria dos óleos comerciais disponíveis no mercado (CORREIA; BISCONTTINI, 2003; MORETTO, 1998).

A literatura científica está repleta de estudos que defendem a impropriedade do processamento de alimentos em óleos e gorduras aquecidas. Já está bem estabelecido que o aquecimento descontrolado de gorduras pode acarretar na formação de compostos com propriedades antinutricionais, entre eles, inibidores enzimáticos, destruidores de vitaminas, produtos de oxidação de lipídios, irritantesgastrointestinais e agentes mutagênicos ou carcinogênicos (MORETTO, 1998; SANIBAL; MANCINI FILHO, 2004).

O óleo vegetal, quando descartado em efluentes de esgoto urbano, pode chegar com facilidade à corpos hídricos subjacentes e ao oceano (SANIBAL; MANCINI

FILHO, 2004; ZINC et al, 2004). Com sua estrutura lipídica de natureza hidrofóbica e sua densidade inferior à da água, o óleo de cozinha desenvolve uma barreira superficial que impede a passagem de radiação solar e oxigênio, comprometendo toda a cadeia trófica normal subsequente, aumentando os níveis de oxidação orgânica, DBO (Demanda Bioquímica de Oxigênio) e DQO (Demanda Química de Oxigênio) (PUPIN et al, 2000; CORREIA; BISCONTINI, 2003; MORETTO, 1998; SANIBAL; MANCINI FILHO, 2004), além de possibilitar a geração de metano (CH<sub>4</sub>) através de anaerobiose de microrganismos fermentadores (PUPIN et al, 2000).

Além de gerar graves problemas de higiene e mau cheiro, a presença de óleos e gorduras na rede de esgoto, causa o entupimento, bem como o mau funcionamento das estações de tratamento. Para retirar o óleo e desentupir são empregados produtos químicos altamente tóxicos, o que acaba criando uma cadeia perniciosa, além de causar danos irreparáveis ao meio ambiente constitui uma prática ilegal punível por lei (MORETTO, 1998; ZINC et al, 2000).

Alguns métodos alternativos de descarte de óleo vegetal vêm sendo empregados em algumas regiões do Brasil, como a produção do biodiesel - um combustível orgânico composto de monoalquilésteres de ácidos graxos de cadeia longa, derivados de óleos vegetais ou de gorduras animais, a partir de óleo comestível usado, projeto desenvolvido pelo COPPE (Coordenação de Programas de Pós-Graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro) (CAMPBELL, 2000; MORETTO, 1998) ou a produção de sais de ácido carboxílico pelo processo de saponificação para uso como sabão caseiro, processo comumente utilizado em regiões não-urbanas (CAMPBELL, 2000). Entretanto, segundo empresas que realizam a coleta e processamento de óleo de cozinha oriundo de estabelecimentos industriais, de prestação de serviços e domiciliares, o preço pago pelo óleo de cozinha usado pelas indústrias de reciclagem, não mais que R\$ 0,04 o quilo, não é atraente e a armazenagem do líquido significa um trabalho a mais para o empresário e para a dona de casa. Neste sentido, a questão se resume na conscientização de comerciantes e da população em geral da importância em preservar o meio ambiente (ZUCATTO; WELLE; SILVA, 2013). Neste contexto, a educação formal assume um espaço fundamental para o desenvolvimento de valores e atitudes relacionadas à sustentabilidade ecológica e social (LIMA, 2014).

Considerando tais prerrogativas, o presente trabalho objetivou investigar os hábitos de uso e descarte do óleo de cozinha utilizado por manipuladores de alimentos de cantinas de Escolas da Rede de Educação Pública Estadual situadas no município de Tubarão, SC.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente estudo utilizou um questionário objetivo aplicado durante o primeiro semestre letivo de 2015 a manipuladores de alimento responsáveis pelas cantinas de 8 Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Educação, situadas no perímetro

urbano do município de Tubarão, SC. Dentre as questões apresentadas, estimou-se a quantidade média semanal em litros de óleo vegetal destinado ao preparo de alimentos, a quantidade de óleo descartada, o meio de descarte usualmente destinado, o grau de instrução do manipulador responsável e o grau de conhecimento acerca dos problemas de sustentabilidade e dos danos ambientais potenciais ocasionados pelo descarte do óleo vegetal usado no ambiente. Os dados obtidos foram expressos em média e números percentuais totais.

Para estudo de associação estatística entre as variáveis foi realizado o cálculo do Coeficiente de Contingência (C) através do programa de análises estatísticas Biostat 5.3.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme os dados obtidos durante arguição dos manipuladores, constatou-se que a média aritmética de óleo vegetal utilizado é de 14,45 L semanais nas 8 cantinas das Escolas pesquisadas (dados apresentados no gráfico 1).

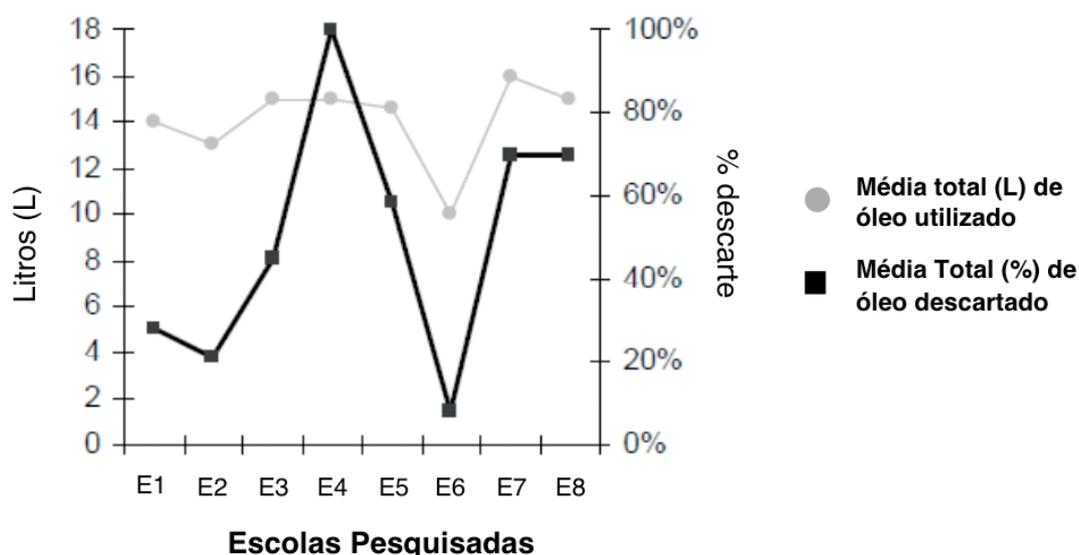


Gráfico 1 - Relação entre média total expressa em litros (L) de óleo vegetal, utilizado e média percentual (%) de óleo vegetal descartado (L) semanalmente nas cantinas das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica no primeiro semestre de 2015. Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A porcentagem de descarte do óleo utilizado mostrou-se variável entre as Escolas analisadas, havendo remanejo usual do óleo no preparo posterior de alimentos. Dentre os métodos de descarte do óleo apurados, ocorreu a prevalência da utilização como matéria-prima para o preparo de sabão caseiro, usualmente nas próprias instalações das cantinas (Gráfico 2a). Tal fato, como ressaltado na literatura, deriva do hábito do remanejo de gorduras em domicílios fora do perímetro urbano como alternativa ao descarte em efluentes não tratados (MORETTO, 1998).

Nenhum dos manipuladores entrevistados alegou descartar o óleo utilizado

em lixo comum ou reciclável, fato devido à falta de políticas públicas municipais tanto quanto à coleta e metodologias próprias de descarte de resíduos industriais e domiciliares de óleo vegetal, como quanto à coleta e reutilização de lixo orgânico em geral. Dos entrevistados, 37,5% relataram que frequentemente despejam o óleo recém utilizado diretamente nos ralos de pias das cantinas, com o único receio de entupimento das caixas de gorduras relacionadas ao encanamento. Outros 12,5% afirmaram descartar o óleo diretamente sobre o solo, em quintais ou espaços reservados para esse fim, ocasionando mau cheiro e recorrente fonte potencial de vetores de patógenos atraídos pela oferta de matéria orgânica (DONAIRE, 1999)

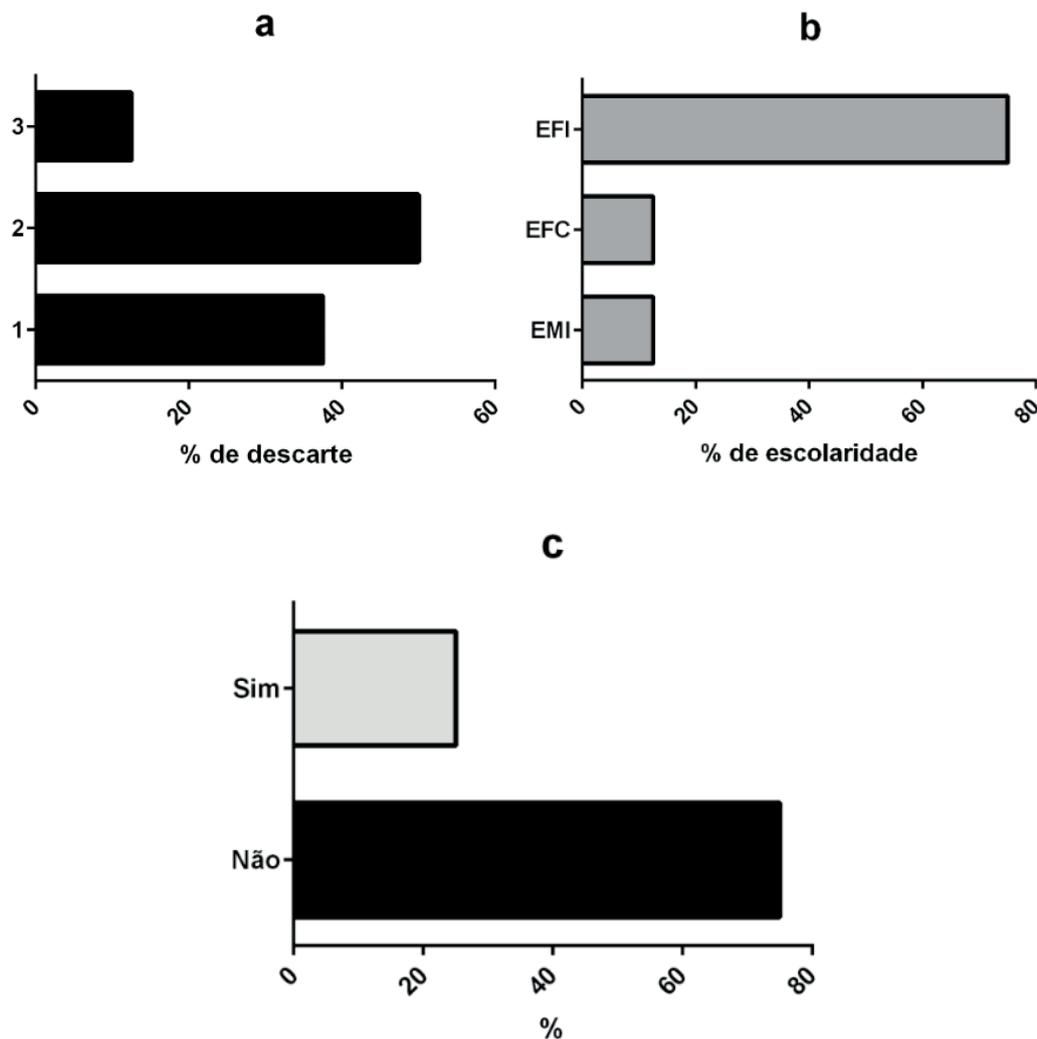


Gráfico 2 – a. Métodos de descarte de óleo vegetal empregados pelos manipuladores responsáveis pelas cantinas das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica pesquisadas no primeiro semestre de 2015. <sup>1</sup>Descarte pelo ralo de pias; <sup>2</sup>Reaproveitamento para a produção de sabão caseiro; <sup>3</sup>Descarte em quintais ou terrenos. b. Grau de escolaridade dos manipuladores de alimento das cantinas das Escolas pesquisadas no mesmo período. EFI: Ensino Fundamental Incompleto; EFC Ensino Fundamental Completo; EMI: Ensino Médio Incompleto. c. Resposta a questionamento acerca do conhecimento dos prejuízos ambientais causados pelo óleo de cozinha. Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O grau de escolaridade dos manipuladores de alimento revelou-se baixo, sendo maioria (75%) sequer ter concluído o Ensino Fundamental (Gráfico 2b). Em paralelo, como mostra o gráfico 2c, o mesmo percentual (75%) afirmou desconhecer os danos

causados pelo descarte de óleo vegetal no ambiente e de maneira geral não mostraram noções de Educação Ambiental acuradas, como conhecimento de técnicas e maneiras eficientes de economia de energia. Somente 25% dos manipuladores entrevistados indicou compreender qualquer efeito nocivo do despejo de óleo vegetal usado no ambiente, e, congruentemente, tais afirmações foram obtidas dos manipuladores com maior grau de escolaridade. De fato, uma forte associação estatística foi observada entre maiores graus de escolaridade e noções do efeito deletério do óleo vegetal sobre o ambiente ( $C > 0,8$ ).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo indicou a utilização de meios impactantes de descarte do óleo vegetal por parte dos manipuladores das Escolas analisadas e sua relação com a falta de informações acerca desta prática. Este resultado aponta falhas no processo de gestão ambiental das cantinas escolares e formação dos manipuladores – prováveis reflexos da falta de um programa de ação pública quanto à Educação Ambiental e logística e incentivo à coleta e armazenamento adequados do óleo de cozinha utilizado.

O perfil de utilização e descarte de óleo de cozinha observado pode ser tomado como uma estimativa não oficial dos hábitos domiciliares de sustentabilidade e ecoformação da comunidade tubaronense. Tais constatações podem servir como ponto inicial para o fomento de ações compensatórias e programas de intervenção em Educação e Conscientização Ambiental, tanto para os profissionais envolvidos no funcionamento das cantinas das Escolas da Rede Pública Estadual de Educação Básica, quanto para o corpo estudantil, pais, professores e todo o contexto social do município de Tubarão.

## REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Mary K. **Bioquímica**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 240p.

CORREIA, Roberta; BISCONTINI, Telma. **Desalting and cooking effects on chemical composition and fatty acid profile of charqui and jerked beef**. *Ciência e Tecnologia de Alimentos*, Campinas, v. 23, n. 1, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-20612003000100009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-20612003000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jun. 2016.

DAJOZ, Roger. **Princípios de ecologia**, 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005, 345 p.

DONAIRE, Dalton. **Gestão Ambiental na Empresa**. 2 ed, São Paulo: Atlas, 1999, 128 p.

GALDINO, Carlos Alberto; SANTOS, Esmeraldo. Macedo Dos; PINHEIRO, José; MARQUES JR., Sérgio, RAMOS, Rubens Barreto. **Passivo ambiental das organizações: uma abordagem teórica sobre avaliação de custos e danos ambientais no setor de exploração de petróleo**. In:

ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 22, 2002, Curitiba. Anais Eletrônicos ... Curitiba, ENGEPE, ABPRO, 2002. Disponível em:

<[http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2002\\_TR100\\_1263.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2002_TR100_1263.pdf)

GUTIERREZ, L. E.; SILVA, R.C.M. da. **Composição em ácidos graxos de melão de cana-de-açúcar e de leveduras**. Scientia Agricola, Piracicaba, v. 50, n. 3, dez. 1993 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-90161993000300022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-90161993000300022&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 out. 2015.

LIMA, W. **Aprendizagem e Educação Social: um desafio aos conceitos**. Fórum Crítico da Educação: Revista ISEP/Programa de Mestrado em Ciências pedagógicas, v.3, n.3, out. 2004.

## RELAÇÕES ENTRE TEMAS DA DISCIPLINA FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS E A PESQUISA SOBRE HIGIENISMO NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

### **Arthur Beserra de Melo**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
Centro de Educação  
Natal – RN

### **Amanda Vitória Barbosa Alves Fernandes**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
Centro de Educação  
Natal – RN

### **Marlúcia Menezes de Paiva**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,  
Centro de Educação  
Natal – RN

**RESUMO:** O objetivo desse trabalho é discutir quais as relações dos temas desenvolvidos na disciplina Filosofia das Ciências, ministrada em 2018.1, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, e suas possíveis aproximações e contribuições para a pesquisa sobre objetos de estudo associados ao higienismo dentro do campo da História da Educação. O higienismo foi um movimento influente na construção da sociedade republicana brasileira, tanto em reformas políticas e urbanas, quanto em mudanças de costumes, valores sociais e em processos educativos escolares e não-escolares. Nesse contexto temático, neste trabalho, argumentarei sobre o porquê é fundamental entender o que é ciência e sua produção para compreender o

higienismo e seu caráter educativo. Durante a disciplina tivemos contato com vários autores nos seminários, podendo refletir sobre algumas das possíveis possibilidades de pesquisa e de correntes científicas para estudos na área da Educação. A metodologia utilizada nesse trabalho foi o estudo bibliográfico. O referencial bibliográfico foi composto de textos mais gerais da disciplina Filosofia das Ciências, como exemplo: Chauí (2000) para discutir o que é o conhecimento científico. Sobre o higienismo, nós apoiamos em autores como Gondra (2003, 2004 e 2007), Góis Júnior (2007, 2013) Stephanou (1997). Ainda utilizamos alguns teóricos que desenvolveram conceitos que podem contribuir para esse trabalho, são eles: Bourdieu (1983), Saussure (2004), Foucault (2014) e Certeau (1998). O momento deste trabalho se configurou como uma experiência importante de aprendizado, pois possibilitou que não ficássemos presos somente aos nossos objetos ou áreas de pesquisa, ampliando nossos horizontes como pesquisadores em formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia das Ciências. História da Educação. Higienismo. Pesquisa em educação.

RELATIONS BETWEEN SUBJECTS OF  
DISCIPLINE PHILOSOPHY OF SCIENCES  
AND RESEARCH ON HYGIENISM IN THE  
FIELD OF EDUCATION HISTORY

**ABSTRACT:** The objective of this work is to discuss the relationships of the subjects developed in the discipline Philosophy of Sciences, taught in 2018.1, in the Graduate Program in Education of UFRN, and their possible approximations and contributions to research on objects of study associated with hygiene within the field of the History of Education. Hygienism was an influential movement in the construction of Brazilian republican society, both in political and urban reforms, as well as changes in customs, social values and in school and non-school educational processes. In this thematic context, in this work, I will argue about why it is fundamental to understand what is science and its production to understand hygiene and its educational character. During the course we had contact with several authors in the seminars, being able to reflect on some of the possible possibilities of research and of scientific currents for studies in the area of Education. The methodology used in this study was the bibliographic study. The bibliographical reference was composed of more general texts of the discipline Philosophy of Sciences, as an example: Chauí (2000) to discuss what is the scientific knowledge. On hygienism, we rely on authors such as Gondra (2003, 2004 and 2007), Góis Júnior (2007, 2013) Stephanou (1997). We still use some theorists who developed concepts that can contribute to this work, they are: Bourdieu (1983), Saussure (2004), Foucault (2014) and Certeau (1998). The moment of this work was configured as an important learning experience, because it allowed us not to be confined to our objects or areas of research, expanding our horizons as researchers in formation.

**KEYWORDS:** Philosophy of Sciences. History of Education. Hygienism. Research in education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, discutiremos quais as relações dos temas e autores abordados na disciplina Filosofia das Ciências, durante o primeiro semestre do ano de 2018, suas possíveis relações ou contribuições para a pesquisa sobre objetos de estudo associados ao higienismo dentro do campo da História da Educação.

Este artigo, tem caráter ensaístico, seu está intimamente relacionado com o recorte temporal e o contexto social das pesquisas que pretendemos desenvolver no curso de Mestrado. Devido aos objetos específicos dessas pesquisas ainda estarem sendo definidos, optamos por abordar o movimento higienista de maneira ampla, suas influências em processos educativos da época, discutindo como a disciplina Filosofia das Ciências e seus interesses dialogam com esse tema.

A importância do estudo do higienismo se deve por ter sido um movimento influente na construção e consolidação da sociedade republicana brasileira, tanto em reformas urbanas e políticas, quanto em mudanças de valores sociais, costumes e em processos educativos não-escolares e escolares.

Nesse contexto temático, durante o ensaio argumentarei sobre o porquê de é fundamental entender o que é ciência e como ela se produz para compreender

o higienismo e seu caráter educativo, abordando também os principais autores e conceitos que podem contribuir nesse processo.

Usamos como referencial bibliográfico textos mais gerais da disciplina Filosofia das Ciências como CHAUI (2000) para discutir as concepções de conhecimento científico. Sobre o movimento higienista, comporão o referencial autores como Gondra (2003, 2004 e 2007) e Stephanou (1997). Também, a partir dos seminários e textos base dos grupos de discentes da disciplina, selecionamos alguns autores para esse ensaio, são eles: Bourdieu (1983), Saussure (2004), Foucault (2014) e Certeau (1998).

Para tanto, este artigo será dividido em basicamente três partes. Na primeira parte denominada "A disciplina Filosofia das Ciências": faremos um relato do que trata esse componente curricular e quais foram os temas abordados durante o semestre.

Na segunda parte, denominada "O movimento higienista e o conhecimento científico: uma discussão sobre pesquisa em História da Educação", começaremos contextualizando brevemente o que foi o movimento higienista. Posteriormente, abordaremos a importância do entendimento do que é o conhecimento científico para sua compreensão, enfatizando o caráter educativo do higienismo. E também, discutiremos alguns conceitos importantes para a pesquisa de objetos contidos nesse tema.

Na segunda parte denominada considerações finais, retomaremos sinteticamente os pontos abordados no trabalho e faremos apontamentos sobre a disciplina.

## 2 | A DISCIPLINA FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS

A disciplina de Filosofia das Ciências foi o componente motivador da discussão realizada nesse artigo. Participamos das aulas dessa disciplina durante o primeiro semestre do ano de 2018. Esse componente curricular é um dos obrigatórios para os alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo a seguinte ementa:

De caráter introdutório, a disciplina tem como eixo central uma reflexão sobre o conhecimento científico, sua produção, sistematização, acumulação e circulação. Apresenta os domínios históricos da construção da ciência e discute os fundamentos filosóficos e epistemológicos das interpretações sobre a realidade. Problematisa a relação entre ciência e filosofia, e procura religar cultura científica e cultura humanística. (PPGED/UFRN, 2016, p. 10)

Durante esse semestre de 2018, podemos realizar atividades e ler autores que permitiram o cumprimento da ementa supracitada. A primeira parte da disciplina nesse período foram teóricas, para a discussão do que é ciência, o conhecimento que ela produz, sua função, correntes epistemológicas, paradigmas científicos ao longo

da história, entre outros temas.

Na segunda parte, foram apresentados e discutidos autores que poderiam auxiliar pesquisa em educação, explorando diferentes campos de pesquisa (como por exemplo, História da Educação, políticas educacionais, alfabetização, entre outras). A partir das experiências da disciplina Filosofia das Ciências no primeiro semestre de 2018, desenvolvemos a discussão a seguir sobre a pesquisa de objetos relativos ao movimento higienista e a importância dessa disciplina nesse tipo de tema de investigação científica.

### **3 | O MOVIMENTO HIGIENISTA E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO: UMA ANÁLISE SOB O OLHAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

No Brasil, o movimento higienista surgiu na segunda metade do século XIX e começou a se enfraquecer a partir da década de 1930. Esse período foi marcado pela transição entre o Império para República, por reformas políticas, econômicas, sociais, urbanas e culturais. Os membros da elite brasileira desejavam a modernização do Brasil, sonhavam com um país mais desenvolvido e civilizado de acordo com os padrões mais atuais para a época, tomando como exemplo países como a Inglaterra, França e Alemanha. Nesse contexto, o higienismo assumiu um lugar de destaque, junto com ascensão social do saber e do campo médico (STEPHANOU, 1997).

O campo médico higienista se preocupava com questões relativas à saúde individual e coletiva, como por exemplo: a prevenção de doenças; combate a epidemias, maus costumes e vícios; desenvolvimento da saúde mental, do vigor físico, dos bons costumes e da moral; melhoramento da qualidade de vida. Esses sujeitos procuravam desenvolver suas ações alinhadas com um discurso mais científico, focando em ideias de um:

Saber constituído como ramo especializado da medicina e constituinte de um vasto conjunto de práticas, a Higiene, para se legitimar, empregou dois grandes vetores. Um voltado para o interior da própria ordem médica, desdobrável na criação de disciplinas de formação; na importação, tradução e redação de manuais e compêndios; na organização de sociedades científicas e também na produção de discursos endereçados a um público mais amplo, na forma de dicionários, jornais, revistas e da própria literatura. O outro vetor foi apontado para várias instituições da sociedade como quartel, cemitério, prisão, bordel, igreja, família e .escola, por exemplo. (GONDRA, 2007, p.185)

Devido essas características, o entendimento do movimento higienista é decorrente da compreensão do que é conhecimento científico e as formas como ele se produziu historicamente. Esse ponto nos remete as primeiras discussões da disciplina Filosofia das Ciências, onde procuramos compreender a Ciência, seus tipos de conhecimentos, como eles são produzidos e aceitos.

A Ciência pode ser concebida como um conhecimento especializado sobre os

mais diversos temas e fenômenos, o qual é produzido por um grupo de pessoas que dominam procedimentos e métodos próprios para o seu desenvolvimento. Apesar dos entendimentos sobre o que é ciência, sua preocupação, sua função, forma de produção e métodos mudarem ou se reestruturarem ao longo da História da Ciência, devido aos paradigmas científicos que foram surgindo, podemos ver que é constante o entendimento de que:

A ciência distingue-se do senso comum porque este é uma opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas, enquanto a primeira baseia-se em pesquisas, investigações metódicas e sistemáticas e na exigência de que as teorias sejam internamente coerentes e digam a verdade sobre a realidade. A ciência é conhecimento que resulta de um trabalho racional. (CHAUI, 2000, p. 319)

O entendimento do que é o conhecimento científico, permite que ao estudarmos objetos que estão inseridos no higienismo, devemos compreender que eles se baseavam, desenvolviam e disseminavam um tipo específico de conhecimento. Dessa forma, se faz importante compreender durante as pesquisas sobre esse tema em História da Educação: o entendimento do que era ciência e seus métodos para época estudada; a formação do campo médico, seus conjuntos de saberes, seus procedimentos e teorias que as sustentavam; quem eram os sujeitos que produziam e as formas que eles divulgavam esse conhecimento.

O estudo histórico de objetos ligados a ciência ou ao conhecimento científico precisa desse cuidado filosófico, discutido anteriormente, para que não se tire conclusões equivocadas. Um exemplo disso foi abordado em um dos seminários realizados na disciplina Filosofia das Ciências, sobre o teórico Ferdinand de Saussure, o qual fizemos parte do grupo que abordou esse autor.

Durante a produção do seminário, foi necessário compreender o contexto científico no qual Saussure viveu e como suas ideias foram divulgadas. Esse autor não publicou nenhuma obra, os que sabemos de suas ideias são a partir de obras feitas por seus seguidores e pequenos escritos encontrados muito tempo depois de sua morte. A contribuição principal de suas ideias foi a constituição da Linguística como ciência, obra fundamental, cujo teor abrange os pensamentos de Saussure, é o Livro “Curso Geral de Linguística”, publicado no período que a corrente positivista era hegemônica na Ciência.

O autor também é considerado por muitos o pai da corrente Estruturalista da ciência, porém ele nunca utilizou o termo estrutura, o que sua obra contribuiu foi para que autores posteriormente desenvolvessem essa corrente científica. Devido as discussões prévias da disciplina Filosofia das Ciências podemos evitar equívocos na interpretação da obra de Saussure, como ressaltam Bez e Anquino (2011):

Um dos pontos chave a serem discutidos a respeito da importância do trabalho realizado por Saussure é que, embora tenha fundado o estudo de uma ciência com

matéria e objeto bem definidos, de acordo com conceitos positivistas de ciência, o fez pelas palavras de outros, que organizaram seus cursos e elaboraram uma obra póstuma. Muitas das críticas voltadas ao professor não cabem a ele, mas a uma organização e, portanto, interpretação de suas ideias. Saussure não foi um positivista, assim como não foi um estruturalista, mas o Curso foi publicado em um cenário positivista, do qual carrega algumas características e teve uma leitura estruturalista subsequente. ( BEZ e ANQUINO, 2011, p.5)

Da mesma forma, devemos ter um cuidado ao analisarmos obras e o conhecimento divulgado pelo movimento higienista, além das suas interpretações feitas por outros campos como o educacional, o da engenharia, etc. Essa postura do pesquisador em História da Educação, pode evitar interpretações apressadas, ou generalistas sobre esse tema de estudo. Além de poder questionar criticamente as fontes utilizadas para análise das ideias higienistas, (por exemplo: como foram produzidas, porque e e por quem foram publicadas, entre outras questões.

Outro ponto importante em pesquisas sobre higienismo é necessário entendermos que esse movimento foi um movimento heterogêneo. Apesar de os sujeitos envolvidos terem tido pontos comuns, publicando livros, realizando ações políticas, congressos e conferências, fortalecendo os saberes da Higiene e do campo médico, ressaltamos que existiam pontos de divergência e disputa, como afirma Gois Junior (2007):

O higienismo brasileiro só pode se definir, devido sua tensão constitutiva, ou seja, pelo que tinham de comum, por um objetivo central: o estabelecimento de normas e hábitos para conservar e aprimorar a saúde coletiva e individual. É somente neste aspecto que podemos encontrar certa Homogeneidade. (GÓIS JUNIOR, 2007, p.5)

Para entendermos o motivo dessas divergências podemos recorrer ao conceito de campo científico de Pierre Bourdieu. Para esse autor francês, o campo científico é um espaço social de disputa pela autoridade e competência científica, possuindo uma cultura própria e estrutura social permeada de relações de poder, econômicas, políticas e sociais. A produção científica estaria permeada de disputas de poder e pela ausência da neutralidade nos interesses e ações dos sujeitos envolvidos nesse meio.

Esse conceito ajuda a entender as possíveis divergências entre os médicos higienistas brasileiros nos diferentes espaços que ocupavam, seja em ambientes hospitalares, cargos políticos ou na imprensa, seja em ambientes educacionais. Esses sujeitos estariam interligados as dinâmicas em seu campo, o médico entre o final do século XIX e início do século XX, como destaca Bourdieu (1983):

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há "escolha" científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda,

escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes. (BOURDIEU, 1983 , p.126)

Essas disputas faziam com que o discurso higienista não fosse homogêneo, o que pode ser notado nas publicações e documentos de época, haviam pontos divergentes entre grupos de médicos brasileiros. Isso é extremamente importante a ser considerado em pesquisas sobre o higienismo, não existia um único discurso higienista.

Essa dinâmica de produção do campo médico, sua tentativa de se constituir e legitimar, além de sua preocupação e aproximação com assuntos da ordem pública e social, fizeram com que o higienismo se constituísse como um movimento que exercia, ou procurava, exercer um papel educativo na sociedade brasileira. Como Stephanou (1997) demonstra:

Reformar, regenerar, reeducar, eram idéias que inflacionavam os discursos. Uma tal medicina social, urbanas, captura e produz sólido discurso, que paulatinamente se legitima pelo caráter de cientificidade, moralizador e salvacionista. A proliferação desse discurso é evidente: os médicos ocuparam os meios de comunicação da época com seus artigos, demonstrações, conferências, livros.

(...)

Os médicos puderam se constituir como educadores e até mesmo planejadores urbanos, ou, inversamente, buscaram atuar como educadores ou planejadores para assegurar uma legitimidade. (STEPHANOU, 1997, p.154)

A influência do movimento higienista não se limitou somente a contextos não escolares, durante o início da república brasileira essa corrente de pensamento influenciou formação de professores, estruturas curriculares, regimentos escolares, entre outros aspectos na área do ensino e da educação (GONDRA, 2007). Tais influências na área educacional são um vasto campo de pesquisa para História da Educação, sendo relevantes para a compreensão do processo de formação do sistema educacional brasileiro, além de uma série de ideias que reverberam até hoje no entendimento de certos aspectos da educação brasileira. Um exemplo é o entendimento que a principal função da educação física seria a manutenção da saúde (GÓIS JÚNIOR, 2013).

Para discutirmos um pouco mais a pesquisa sobre higienismo na História da Educação, abordamos o conceito de biopoder em Michel de Foucault (2014) e de entendimento de práticas e estratégias em Michel de Certeau (1998). Apesar de existirem outros teóricos.

Michel Foucault é um dos autores e filósofos utilizados em pesquisas sobre o higienismo na historiografia da educação brasileira, devido a sua produção sobre a história da loucura e sobre a constituição do campo médico europeu. Esse autor

apesar de não ter sido abordado diretamente durante as aulas de Filosofia das Ciências no primeiro semestre do ano de 2018, foi citado em pelo menos dois dos seminários. O primeiro que abordava Saussure, citou esse filósofo como um dos autores influenciado pelo linguista belga; e no penúltimo dos seminários que abordou Michel de Certeau, Foucault foi citado como uma das influências de desse historiador.

Um dos conceitos foucautiano fundamental para utilização nas pesquisas sobre higienismo é o conceito de “biopolítica”, que seria a forma pela qual o poder passa a assumir a partir do final do século XVIII e começo do XIX, seria o controle não somente através da simples disciplina, mas também assume o controle da população através do corpo, dos seus costumes, alimentação saúde (FOUCAULT, 2014). Esse conceito surge quando o campo médico se constitui em um campo mais academicamente fundamentado e estruturado, além de ter se aproximado das ações do Estado.

Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade bio-política. A medicina é uma estratégia bio-política. (FOUCAULT, 1979, p. 80)

Esse conceito é fundamental para entendermos o movimento higienista em seu caráter político e educativo, se aproximando do Estado brasileiro e orientando ou planejando ações para mudanças de costumes e valores, reformas urbanas e estruturação da educação. Os higienistas se utilizaram ou procuravam empregar estratégias biopolíticas, além das inserções políticas e midiáticas já citadas, procuravam se inserir no ambiente escolar uma que esse espaço se constituía de grande importância para divulgação e defesa dos saberes higienistas.

Para compreender como os saberes médicos estavam presentes nos espaços escolares, utilizamos os conceitos de estratégias e táticas apresentados por Michel de Certeau, em uma de suas obras, “A invenção do cotidiano”.

Para o autor, no cotidiano, nem sempre, os conteúdos e relações de poder são apropriadas pelos sujeitos comuns da mesma maneira que foram pensadas pelos grupos que detém esse poder, o qual estão vinculadas (ex.: uma figura política, uma empresa, uma igreja, escola, etc.) (CERTEAU, 1998). Nesse contexto, ele define as estratégias como formas estruturadas e racionais de lidar e manipular nas relações de poder, sobre tudo, através de sujeitos e instituições (CERTEAU, 1998). Em contra partida, as pessoas comuns podem oferecer uma certa resistência, o que Certeau (1998), expõe como táticas. Elas surgem em oposição às estratégias, burlando, manipulando e alterando, de alguma maneira, o poder instituído, podendo ressignificar padrões desse poder. O autor afirma que “as estratégias são capazes de produzir,

mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-las, manipular e alterar” (CERTEAU, 1998, p. 92).

Os conceitos de estratégia e tática, permitem que ao pesquisador olhar para o higienismo com cautela, sobre tudo, ao analisar os documentos históricos referentes ao objeto de estudo. Por exemplo, se escolhemos uma instituição educativa do Rio Grande do Norte, no começo do século XX, ao nos depararmos com o seu regimento poderemos saber as estratégias que foram pensadas pela instituição para o seu público alvo, investigando se estavam em consonância com o pensamento higienista. Porém, não temos como saber se essas estratégias foram executadas, ou como foram integradas ao cotidiano escolar. Precisariamos de outros documentos, como por exemplo, relatórios da inspetoria de instrução pública ou diários de classe, para sabermos se existiam ou não possíveis táticas dos sujeitos que frequentavam a escola em relação as estratégias pensadas pela instituição. Para quem desenvolve estudos sobre o higienismo, ou na área de História da educação esse é um cuidado fundamental para pesquisa e compreensão de seus objetos.

A partir dos pontos discutidos nesse ensaio podemos ver as principais contribuições da disciplina Filosofia das Ciências para a pesquisa sobre objetos de estudo associados ao higienismo dentro do campo da História da Educação. Os aprendizados dessa disciplina foram muito importantes para meu desenvolvimento como pesquisador, não se encerram nesse momento, pois continuarão a serem desenvolvidos durante outros momentos do curso de Mestrado.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O higienismo é um tema vasto de pesquisa, principalmente nas áreas de História e Filosofia da Educação, sendo de extrema importância para entendermos processos e ideias que foram desenvolvidas ao longo do tempo no Brasil, muitas ainda infelizmente continuam nos preconceitos e estruturas sociais desiguais. Para essas pesquisas devido a natureza do tema se faz necessário compreender assuntos que foram abordados na disciplina de pós-graduação, intitulada Filosofia das Ciências.

Na disciplina podemos discutir temas como: o que é ciência, sua produção, métodos e paradigmas ao longo de sua História. Esses temas são fundamentais para entendermos que o higienismo foi um movimento relacionado ao saber científico e que estava em sintonia com o paradigma hegemônico de sua época, o positivismo. Seus sujeitos procuraram desenvolver, fortalecer e propagar seus ideais, valores e saberes.

Durante a disciplina tivemos contato com vários autores nos seminários, podendo refletir sobre algumas das possíveis possibilidades de pesquisa e de correntes científicas para estudos na área da Educação. Esse momento se configurou como uma experiência importante de aprendizado, pois possibilitou que não ficássemos

presos somente aos nossos objetos ou áreas de pesquisa, ampliando nossos horizontes como pesquisadores em formação.

Outro ponto de aprendizado desse processo foi a possibilidade que tivemos de exercitar um dos aspectos da vida de um pesquisador, que é o de fazer escolhas teóricas e metodológicas que melhor contribuam durante o processo de pesquisa. Nesse ensaio, pude abordar algumas das minhas escolhas e poder explorar a importância delas, além das possibilidades que elas apontam. A disciplina possibilitou esses e outros aprendizados que continuaram a se desenvolver durante o curso de Pós-graduação em Educação e na pesquisa que será desenvolvida.

## REFERÊNCIAS

BENZ, Alessandra da Silveira; ANQUINO, Carla. Saussure e o estruturalismo: retomando alguns pontos fundamentais da teoria saussuriana. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.o 42, junho de 2011. p. 5-17. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>> Acessado em: 20 de abr. de 2018.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. Trad. de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983 b, p.122-155.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. 3 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1998. Pag.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 28 ed. Brasil: Paz, 2014. 432 p.

GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 25-38, Apr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 29 Mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, 562p.

\_\_\_\_\_. Entre o cura e o médico: higiene, docência e escolarização no Brasil imperial. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 22, p. 183-204, Maio/Ago 2007 Disponível em: <<http://fae.ufpel.edu.br/asphe>> Acessado em: 29 Mai. 2018.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 139-159, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/33988/24404>>. Acesso em: 13 abr. 2018

GÓIS JÚNIOR. E. Movimento higienista e o processo civilizador: apontamentos metodológicos. **X Simpósio internacional : Processo civilizador**. Campinas: Unicamp, 2007. n.p. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos\\_PDF/Edivaldo\\_Gois\\_Jr.pdf](http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/Edivaldo_Gois_Jr.pdf)> Acesso em: 13 abr. 2018

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - UFRN. **Proposta de reestruturação curricular**: Estrutura curricular. Natal: Centro de Educação, 2016. 73 p. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1\\_UAKSMdMwxNRnewEt3COJJPvDB99Dafj/view](https://drive.google.com/file/d/1_UAKSMdMwxNRnewEt3COJJPvDB99Dafj/view)>. Acesso em: 23 maio 2018.

SAUSSURE. F. **Curso de lingüística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

STEPHANOU, Maria. Práticas educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores. **História da Educação**, ISSN-e 2236-3459, Vol. 1, No. 2 (jul./dez. 1997), 1997, págs. 145-168

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

### **Bruno Viviani dos Santos**

UNESA – Universidade Estácio de Sá/SEEDUC-RJ - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/RJ.

### **Sabrina Araujo de Almeida**

IFRJ - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – campus Nilo Peçanha/ UNESA Universidade Estácio de Sá- Rio de Janeiro/RJ.

### **Pedro Humberto Faria Campos**

UNESA – Universidade Estácio de Sá - Rio de Janeiro/RJ

**RESUMO:** Objetivou-se compreender e analisar a representação social da prática pedagógica elaborado por 103 professores de Educação Física, atuantes em turmas de segundo segmento do ensino fundamental, tendo como base teórica, a Teoria da Representações Sociais. Como instrumento foi utilizado um questionário aberto cujas respostas foram analisadas utilizando o software ALCESTE. Os resultados apontam que os professores pesquisados ainda possuem uma visão genérica em relação à prática pedagógica realizada em suas aulas, pois foi possível observar inconsistência teórica acerca de como as atividades realizadas na aula de Educação Física contribuem para o desenvolvimento do aluno. Como conclusão, apontamos uma lacuna na formação dos professores pesquisados em

relação à sua prática pedagógica, pois o curso de licenciatura em Educação Física deveria proporcionar aos futuros professores, uma base mais sólida e consistente para atuação nas escolas, pois o mesmo irá se defrontar em um cenário escolar repleto de dificuldades para sua atuação pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas. Educação Física Escolar. Representações Sociais.

### SOCIAL REPRESENTATIONS OF PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

**ABSTRACT:** The objective of this study was to understand and analyze the social representation of the pedagogical practice elaborated by 103 Physical Education teachers, acting in classes of second segment of elementary school, having as theoretical base, Theory of Social Representations. As an instrument, an open questionnaire was used whose responses were analyzed using the ALCESTE software. The results show that the teachers researched still have a generic view regarding the pedagogical practice performed in their classes, because it was possible to observe theoretical inconsistency about how the activities carried out in the Physical Education class contribute to the development of the student. As a conclusion, we pointed out a gap in the training of teachers

in relation to their pedagogical practice, since the degree course in Physical Education should provide future teachers with a more solid and consistent basis for acting in schools, as it will be faced in a school setting fraught with difficulties for its pedagogical performance.

**KEYWORDS:** Practices. Physical School Education. Social Representations.

## 1 | INTRODUÇÃO

Inicialmente, no Brasil, a prática pedagógica da Educação Física era centrada no desenvolvimento do rendimento físico e da eugenia, no “modelo esportivista”, em que o professor de Educação Física apresentava-se bastante centralizador, sua prática era baseada na repetição mecânica dos movimentos ginásticos e esportivos, valorização do desenvolvimento do físico e da moral e, também a falta de preocupação com o desenvolvimento geral do aluno (DARIDO, 2003, p. 3).

A partir da década de 80, surgem novos movimentos no campo da Educação Física Escolar, tendo em comum a tentativa de romper com os modelos até então vigentes (BETTI, 2013, p. 33; DARIDO, 2003, p. 13). Esses movimentos contribuíram para a construção das novas abordagens pedagógicas no campo da Educação Física Escolar proporcionando a ampliação dos conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil na prática pedagógica do professor de Educação Física (LE BOUCH, 1983, p.17). Além disso, com publicação dos PCN de Educação Física (BRASIL, 1998) e com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a prática pedagógica da Educação Física passa a contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, desenvolver os aspectos: afetivo, cognitivo, motor e social (PIAGET, 2003; 2007; COLL et. al., 2004; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013).

Contudo, mesmo com as novas abordagens, pesquisas no campo da Educação Física Escolar (MALDONADO; HYPOLITTO; LIMONGELLI, 2008, FORTES et. al., 2012; BERTINI JUNIOR; SILVA, 2013; TENÓRIO et. al, 2015) e no campo das Representações Sociais e Educação Física Escolar (BARBOSA, 2001; SÁ, 2006; PEREIRA, 2008; CUNHA, 2009) apontam carência do aprendizado das novas abordagens teóricas do campo da Educação Física Escolar, inconsistência teórica em relação qual abordagem pedagógica que está embasando o seu trabalho e, a não intencionalidade pedagógica no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de educação física.

Porém, no estudo realizado por Retondar (2009), foi observado que os professores justificavam sua prática pedagógica apontando a abordagem psicomotora como suporte teórico em suas aulas. Vasconcelos e Campos (2016) identificaram, em seu estudo, que os professores de Educação Física Escolar caracterizam suas aulas pelo trabalho corporal, por meio do movimento, do esporte e da ludicidade objetivando

alcançar o desenvolvimento global do aluno. Contudo, os professores apresentam uma ideia genérica da aula de Educação Física para o desenvolvimento do aluno.

## 2 | BASES TEÓRICAS

Foi utilizado como base teórica, a Teoria das Representações Sociais (TRS), no intuito de compreender as construções de sentido, os comportamentos, as crenças, as opiniões que os professores de Educação Física elaboram a respeito da sua prática pedagógica.

Segundo Jesuíno (2014, p. 51), a representação social é a preparação para a ação, pois não só serve de guia para os comportamentos, mas também porque remodela e reconstitui internamente, os elementos que circulam no ambiente, no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar significados ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligada ao objeto, viabilizando, ao mesmo tempo, noções as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes (LAHLOU, 2014, p. 80).

A representação social não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa. E esta significação possui dependência, ao mesmo tempo, de fatores contingentes, natureza e limites da situação, contexto imediato, o qual o indivíduo (ou grupo) está inserido, finalidade da situação e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma, ou seja, contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, histórica do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores (ABRIC, 1998; 2001).

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para ação, possibilita a criação de estratégias cognitivas, orienta as ações e as relações sociais (ROQUETTE, 2003), bem como, dispõe de elementos que permitem categorizar as pessoas, definir estatutos e papéis, legitimar tomadas de posição e conduta (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

As representações sociais permitem ainda um conhecimento implícito, quase intuitivo, da parte dos sujeitos acerca do caráter normativo ou contra normativo de um tipo de comportamento ou de um tipo de julgamento. Neste sentido, pode-se também afirmar que toda representação social tem implicações éticas, em termos do que pode ou o que deve, e o que não pode ou não deve ser feito em determinadas situações, face a determinados objetos (CAMPOS, 2017).

Neste sentido, o objetivo do presente estudo foi compreender e analisar as representações sociais das práticas dos professores de Educação Física Escolar do Ensino Fundamental II.

### 3 | METODOLOGIA

O grupo pesquisado foi composto por 103 professores de Educação Física, da Baixada Fluminense, com no mínimo de três anos de experiência no magistério, atuantes em escolas públicas e privadas, em turmas de segundo segmentos do ensino fundamental II.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário aberto, onde foi apresentado ao professor de Educação Física três de atividades que normalmente são praticadas nas aulas de Educação Física Escolar (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2011), sendo elas: o jogo de futsal, o jogo “queimado” e dança e o mesmo deveria explicar como estas atividades contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, nos aspectos afetivo, cognitivo e social. A finalidade desta questão está no intuito de identificar no discurso dos professores de Educação Física, quais as contribuições destas atividades para o desenvolvimento global do aluno.

Para o procedimento de análise dos dados coletados de cada atividade (o jogo de futsal, o jogo de “queimado” e dança) e as três formas básicas do desenvolvimento (cognitivo, afetivo e social), utilizou-se o *software* de análise lexicográfica de dados textuais denominado *ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d’un Ensemble de Segment de Texte)*. Este programa de análises realiza a análise estatística a partir de um único arquivo de texto, que pode ser uma entrevista, um questionário, ou outro tipo de material textual, denominado unidade de contexto inicial - UCI. O conjunto de UCI forma um único arquivo a partir do qual se elabora a análise, todo questionário do estudo em questão foi definida como uma UCI (RIBEIRO, 2000).

### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise lexicográfica realizada com auxílio do ALCESTE encontrou sete classes divididas em dois blocos considerando a proximidade/distância entre os léxicos, sendo que a Classe 1 comporta 17% do corpus; a Classe 2 corresponde a 23%; a Classe 3 conta com 11%; a Classe 4 obteve 20%; a Classe 5 representa 07%; a Classe 6 participa com 12%; e a Classe 7 com 10%.

De fato, foram encontrados dois blocos, sendo que as Classes 1 e 2, juntas, dão consistências aos grupos de palavras associadas ao primeiro bloco, respondendo elas juntas a 40,0 % do total, e em segundo plano, associadas às Classes 6 e 7, compõem 62%. Enquanto no segundo bloco, é a Classe 4 que dá maior sentido com 20% dos léxicos associados. Em seguida, o programa ALCESTE apresentou também as oposições entre as classes sob forma de uma árvore denominada dendograma. A figura 1 mostra os dados tratados pelo software ALCESTE.

CLASSE 1. Esta classe apresenta um discurso típico do desenvolvimento social e do queimado; e parece organizado em torno da ideia que esta atividade promove a convivência, a noção de coletividade, fortalece a amizade e o grupo, promovendo a “aprendizagem” do “saber ganhar” e “saber perder”. A dança e o desenvolvimento cognitivo estão completamente ausentes desta classe. Pode-se supor que, segundo o discurso desta classe, o queimado promove um desenvolvimento social em um sentido genérico.

#### Frases Típicas da Classe 1:

*“Relacionamento com o próprio time e adversários, desenvolve respeito, amizade colaboração”.*

*“Contribui viabilizando o saber ganhar, saber competir, o saber lidar com resultados”.*

*“Facilita a integração e o aumento da autoestima”.*

Classe 1	Classe 2	Classe 6	Classe 7	Classe 4	Classe 5	Classe 3
Presença	Presença	Presença	Presença	Presença	Presença	Presença
saber 0,35	esporte 0,35	cultura 0,47	positivo 0,44	tática 0,53	Planejamento 0,47	ritmo 0,57
perder 0,33	derrota 0,31	favorece 0,43	sensação 0,40	estratégia 0,47	tempo 0,45	coreografia 0,56
amizade 0,32	solidariedade 0,31	dança 0,40	negativo 0,40	rápido 0,45	reação 0,41	sequência 0,44
papel 0,31	companheiro 0,29	interpessoal 0,35	timidez 0,39	regra 0,41	controle 0,41	movimentos 0,41
convívio 0,31	vitória 0,28	diferença 0,34	autoestima 0,39	raciocínio 0,41	solucionar 0,34	corpo 0,40
time 0,30	competição 0,28	social 0,31	felicidade 0,39	jogo 0,40	personalidade 0,34	memoriza- ção 0,40
importân- cia 0,27	respeito 0,27	oportunidade 0,30	confiança 0,30	domínio 0,28	problemas 0,29	história 0,37
aumento 0,24	laço 0,26	interação 0,26	domínio 0,28	pensamento 0,30	estratégia 0,28	manifesta- ção 0,36
colega 0,23	motivação 0,25	forma 0,24	componente 0,28	elaboração 0,28	dentre 0,26	dança 0,32
coletivida- de 0,24	amigo 0,24	integração 0,22	emoção 0,25	requer 0,28	raciocínio 0,23	concentra- ção 0,33
grupo 0,23	cooperação 0,23	processo 0,21	expressão 0,23	situação 0,28	vencer 0,21	conhecimen- to 0,32
lidar 0,23	próximo 0,23	reconhecer 0,21	depende 0,21	técnica 0,26	defender 0,21	exploração 0,31
ganhar 0,22	emocional 0,23	preconceito 0,21	valor 0,21	aplicação 0,26	desenvolvi 0,22	passos 0,31
integração 0,23	espírito 0,23	conhecimen- to 0,19	corporal 0,19	decisão 0,25	capacidade 0,22	corporais 0,31
lidar 0,23	socialização 0,23	estilo 0,18	prazer 0,17	jogada 0,25	atingir 0,20	música 0,28
				jogos 0,26		

Ausência	Ausência	Ausência	Ausência	Ausência	Ausência	Ausência
dança -0,20	estratégia -0,23	jogo -0,23	regra -0,18	interação -0,23	trabalho -0,13	jogo -0,25
raciocínio -0,19	raciocínio -0,23	movimentos -0,14	jogo -0,18	respeito -0,23	ao -0,13	regra -0,20
desenvolvi -0,18	forma -0,21	do -0,12	estratégia -0,14	grupo -0,20	dança -0,12	respeito -0,20
corpo -0,16	dança -0,19	rápido -0,12	raciocínio -0,14	dança -0,19	os -0,11	grupo -0,19
estratégia -0,16	corpo -0,19	equipe -0,12	forma -0,12	colega -0,19	dos -0,11	equipe -0,15

**Tabela 1:** Dendograma das contribuições do jogo de futsal, do jogo de queimado e da dança para os aspectos afetivo, cognitivo e social do aluno.

CLASSE 2. Esta classe apresenta um discurso típico do desenvolvimento afetivo e do futsal; e parece organizado em torno da ideia que esta atividade promove o esporte, a solidariedade, a cooperação e a competição, ensina a lidar com a derrota e a vitória, faz desenvolver a motivação e o respeito. Também aqui, a dança e o desenvolvimento cognitivo estão completamente ausentes desta classe. Pode-se supor que, segundo o discurso desta classe, o futsal promove um desenvolvimento afetivo em um sentido de “realização” coletiva, ou seja, visa a cooperação e motivação para ganhar ou perder.

Frases Típicas da Classe 2:

*“Trabalha o emocional da criança durante o confronto e para a vitória ou derrota”.*

*“Cooperação, respeito e solidariedade, ao lidar com vitórias e derrotas”.*

*“Por ser um esporte, predominante e preferencial dos alunos, este desenvolvimento naturalmente aparece na quadra”.*

CLASSE 6. Esta classe apresenta um discurso, em segundo plano, associado à dança e ao desenvolvimento afetivo; afirma que esta atividade valoriza a cultura, favorece e fortalece as interações. É um discurso genérico e de pouca consistência, com baixa associatividade interna entre as palavras.

Frases Típicas da Classe 6:

*“Mostrar e reconhecer na dança a diversidade cultural como forma de aprendizagem social”.*

*“A dança no contexto escolar nos traz uma rica e variada forma de conhecer, relembrar e pensar as culturas de um determinado grupo social”.*

*“Interação constante com o grupo; descontração relaxamento”.*

CLASSE 7. Está classe se apresenta muito semelhante e associada à Classe 6, com um discurso também associado à dança e ao desenvolvimento afetivo; afirma que esta atividade trabalha ou favorece a autoestima, o desenvolvimento de sentimentos positivos, a felicidade, reduz a timidez e fortalece a confiança. Junto com a Classe 6, parecem indicar que a dança somente está associada ao desenvolvimento afetivo, que é secundário neste bloco.

Frases Típicas da Classe 7:

*“Reforçando os valores de autoestima, segurança e confiança”.*

*“Contribui com a socialização com os outros componentes do grupo”.*

*“Sensação de pertencimento ao um grupo”.*

CLASSE 4. Esta classe apresenta um discurso típico do desenvolvimento cognitivo e parece organizado em torno do aprendizado de regras, da rapidez de raciocínio, da atenção e da capacidade de decisão (note-se que aqui as noções de grupo, coletividade ou cooperação estão ausentes, permitindo uma interpretação no sentido do desenvolvimento de habilidades centradas no indivíduo); também se fazem presentes as noções de “tática” e “técnica”. O desenvolvimento cognitivo aparece aqui dissociado de qualquer uma das atividades.

Frases Típicas da Classe 4:

*“Aprendizagem das regras, táticas, concentração, tomada de decisões rapidamente, criatividade”.*

*“Facilidade de execução, através das estratégias dentro do jogo de como vencer o adversário, através do entendimento da formulação e aplicação de regras”.*

CLASSE 5. Esta classe apresenta e reforça o discurso encontrado na Classe 4, centrado no desenvolvimento cognitivo, como que, separado das atividades; destacando o planejamento, o controle, organização temporal e a solução de problemas.

Frases Típicas da Classe 5:

*“Desenvolve a inteligência, o pensamento rápido, a capacidade criar em pouco espaço de tempo, dentre outros”.*

*“O aluno cria estratégias e planeja o jogo”.*

*“Durante o jogo, o aluno desenvolve raciocínio para uma melhor execução da jogada, com o objetivo de vencer o jogo”.*

CLASSE 3. Esta classe tem um peso secundário na constituição do bloco, com pequena contribuição no conjunto do corpus, e apresenta um discurso que vincula dança e desenvolvimento cognitivo. Encontra-se nesta classe um discurso que se organiza em torno da noção de “movimentos corporais”, enfatizando o ritmo, o corpo, o movimento; afirma que a dança é uma atividade que “explora o corpo” (no positivo de exploração dos movimentos, de experimentação das possibilidades

corporais). Embora o desenvolvimento cognitivo apareça aqui como típico da classe, não se pode perceber, pelo conteúdo das palavras, uma associação direta entre este e os movimentos corporais. Pode-se supor que ao serem demandados sobre desenvolvimento cognitivo e dança, os sujeitos se remetem ao movimento, ritmo e corpo, sem estabelecer conexões claras.

#### Frases Típicas da Classe 3:

*“Improvisação, estratégias, tomada de decisão, ritmo, conhecimento dos diferentes tipos de dança e formas de movimentação do corpo”.*

*“Desenvolvimento de novas técnicas de dança e criatividade, conhecimento do corpo, aquisição de ritmo e coordenação, ritmo”.*

Diante dos resultados apresentados, podemos apontar que existe falta de clareza, no discurso dos professores de Educação Física, em relação as contribuições das atividades jogo de futsal, jogo de “queimado” e a dança para os aspectos afetivo, cognitivo e social dos alunos. Também observa-se que os professores pesquisados parecem indicar que, principalmente, o jogo de futsal e o jogo de “queimado” auxiliariam “naturalmente” o desenvolvimento do aluno, ou seja, apenas a aplicação do jogo por si só já promoveria o desenvolvimento geral. Esses dados vão de encontro com os resultados dos estudos de Machado et. al. (2010) e Fortes et. al. (2012), que se destacam pela participação dos professores no contexto das aulas de educação física como sendo considerada baixa e caracterizada pela demasiada utilização de “jogos livres”, isto é, espaço de tempo que era destinado a jogos e atividades em que não havia intervenção pedagógica do professor e era facultativa a participação dos estudantes.

De acordo com Betti e Zuliani (2002), a Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transforma-la, sendo que a sua integração possibilite o aprimoramento do desenvolvimento afetiva, cognitivo, motor e social.

Com isso, a utilização do jogo pelo professor de Educação Física, como ferramenta pedagógica, possibilita ao aluno, o desenvolvimento que envolve um componente externo ou prático (a ação), mas também um componente simbólico (a representação do corpo e suas possibilidades de ação), isto é, o jogo poderá ter situações que envolvam a criação de estratégias de jogo, a cooperação entre os participantes, de forma que todos participem da brincadeira, o respeito mútuo, levando a sentimentos morais, como: honestidade, companheirismo, fair play, justiça).

No caso da dança, os discursos dos professores pesquisados indicam que essa atividade aparece em segundo plano, estando ligada ao desenvolvimento afetivo e a “cultura” de forma genérica e com pouca associação interna entre as palavras. Do mesmo modo, é possível observar a ausência da conexão entre a dança e o

desenvolvimento cognitivo e social.

Diniz e Darido (2012) apontam que as aulas de Educação Física ainda carregam fortes características esportivistas deixando os outros elementos da cultura corporal como danças, capoeira, lutas, jogos e brincadeiras e ginásticas, que também deveriam ser tratados, excluídos ou minimamente abordados. Os autores também observam que, no geral, a dança se restringe as datas comemorativas, tornando-se desconexa de todo o projeto político pedagógico da escola e da própria Educação Física.

Ao desenvolver a dança, como conteúdo das aulas de Educação Física, o professor pode contribuir para o trabalho da conscientização do corpo em termos de ritmo próprio e externo, identificando o ritmo das coisas, da natureza, da sociedade. Da mesma forma, os sentidos corporais (visão, olfato, audição, tato, paladar) e os vários ritmos existentes (tempos fortes, fracos, músicas de andamento rápido, lento) são construídos na criança de forma progressiva, mediante as suas possibilidades de experimentação (BARBOSA-RINALDI; LARA; OLIVEIRA, 2009; DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2011; GALLAHUE, OZMUN e GOODWAY, 2013).

O estudo de Vasconcelos e Campos (2016) mostra que os professores de Educação Física valorizam de forma expressiva o aspecto prático da disciplina enaltecendo predominantemente os elementos que recorrem ao esporte e aos jogos, representando o elemento lúdico como o principal recurso da prática pedagógica da disciplina. Os professores entendem como objetivo principal a ser alcançado por meio do esporte, dos jogos e do movimento seria o desenvolvimento do aluno. Contudo, pela análise das falas dos professores, observou-se que não há um consenso muito claro a respeito do que de fato constitui a concepção de desenvolvimento para esses professores. Existe uma ideia genérica de desenvolvimento, indicando inconsistência teórica na formação e, por conseguinte, um impacto na prática pedagógica de tais docentes.

Ainda segundo os autores supracitados, os professores organizam suas práticas em princípios metodológicos que não estão estruturados em apenas uma das abordagens teóricas do campo da Educação Física, ou seja, há também uma inconsistência expressa no discurso desses professores a respeito da definição e, portanto, compreensão dos princípios metodológicos de cada abordagem. Os limites conceituais referentes às abordagens, por exemplo, psicomotora e desenvolvimentista não estão explicitamente definidos na concepção dos professores; estes fazem uma fusão entre os conceitos pertencentes a essa abordagem. As diversas abordagens teóricas coabitam na prática desses professores, isto é, não há uma teoria dominante.

Nota-se, portanto, uma enorme lacuna entre os conhecimentos dos professores pesquisados, no que concerne as contribuições das atividades jogo de futsal, jogo de “queimado” e da dança para o desenvolvimento do aluno, em especial, para a atividade dança, pois não é possível observar, no discurso dos professores, nenhuma relação concreta com aspectos afetivo, cognitivo e social para o desenvolvimento do aluno. Vale ressaltar que, o desenvolvimento cognitivo apareceu dissociado de

quaisquer uma das atividades, apontando uma fragilidade na dimensão conceitual da prática pedagógica do professor de Educação Física.

## 5 | CONCLUSÃO

Conforme os resultados apontados pela pesquisa, parece que os professores de Educação Física possuem um conhecimento genérico acerca das contribuições do jogo de futsal, do jogo de “queimado” e da dança para o desenvolvimento geral do aluno, pois o discurso dos professores pesquisados apontam para uma desvinculação entre os aspectos do desenvolvimento psicomotor, apresentado de maneira superficial, eles indicam uma relação do jogo de queimado apenas com o desenvolvimento social, o jogo de futsal somente ligado ao desenvolvimento afetivo e a dança sem conexão com quaisquer aspectos, o que ilustra uma lacuna no conhecimento da interação dos aspectos do desenvolvimento psicomotor.

De modo geral, o discurso demonstra que esses sujeitos situam sua prática pedagógica sem um embasamento teórico apropriado de, como essas atividades contribuem para o desenvolvimento dos alunos, ficando relegados apenas na dimensão do “saber-fazer”, repercutindo negativamente na legitimidade e na presença dessa disciplina na escola. Nota-se ainda que, não existe nas falas dos professores, uma abordagem pedagógica apontando uma certa direção do objetivo a ser alcançado pelo ensino do jogo de futsal, do jogo de “queimado” e da dança.

Vale notar que os sujeitos pesquisados associam, de maneira genérica, uma atividade a um aspecto do desenvolvimento psicomotor, por exemplo, desenvolvimento afetivo e o jogo de futsal, relatando que esse jogo trabalha o emocional da criança durante a partida para saber lidar com a vitória ou derrota, desenvolve a cooperação, o respeito e a solidariedade. Ainda os professores apontam de forma arbitrária, que por ser tratar de um esporte preferencial dos alunos, este desenvolvimento naturalmente aparece na quadra. Esses relatos vão na contramão dos fundamentos que dão base para a prática pedagógica do professor de Educação Física, pois o professor deve intervir e oportunizar aos alunos, a sistematização de objetivos, conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliação, tendo como meta a inclusão efetiva do aluno nas aulas de Educação Física, bem como, estabelecer associações com os aspectos afetivo, cognitivo, motor e social dos alunos (BRASIL, 1998).

Deste modo, podemos apontar que, mesmo com o desenvolvimento das abordagens pedagógicas no campo da Educação Física Escolar e com a criação dos PCN de Educação Física, parece que os professores não construíram e desenvolveram internamente, os conhecimentos que subsidiam a sua prática pedagógica, apresentando uma lacuna entre o aprendizado das abordagens pedagógicas no campo da Educação Física Escolar e a sua prática, impactando no desenvolvimento integral do aluno.

Então, o presente trabalho buscou contribuir para o avanço nos estudos que relacionam as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e as representações sociais. Neste sentido, pode-se pensar que, para estes sujeitos, qualquer das atividades estimula, de modo genérico e superficial, o desenvolvimento, independente da dimensão; assim, pode-se supor a existência de uma intencionalidade pedagógica difusa, quase aleatória.

Portanto, uma questão importante a ser levantada é, de que forma está sendo apresentada aos alunos de licenciatura em Educação Física, as abordagens pedagógicas do campo da Educação Física Escolar, teorias essas que dão embasamento teórico para prática pedagógica dos futuros professores e que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. Tradução Pedro Humberto Faria Campos. In MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. 2. ed. Goiânia: Ed. AB, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Práticas sociais y representaciones**. México: Presses Universitaires de France, 2001.
- BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.
- BARBOSA-RINALDI, I. P.; LARA, L. M.; OLIVEIRA, A. A. B. de. **Contribuições ao processo de (re) significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica**. Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 217-242, outubro/ dezembro de 2009.
- BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2013 Jul-Set; 27(3):467-83.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002, 1(1):73-81.
- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2 ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4 ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-841, 23 dez.1996.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- CAMPOS, Pedro Humberto Faria Campos. **O estudo das relações entre práticas sociais e representações: retomando questões**. Psicologia e Saber Social, 6(1), 42-46, 2017.
- COLL, César et. al. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre, Artmed, 2004.

CUNHA, Virginia Mara Próspero da. **Repensando a avaliação: As representações sociais compartilhadas pelos professores de educação física.** 2009. 168f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2011.

DECHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social dos processos identitários às representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. **Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar.** Motriz, Rio Claro, v.18 n.1, p.176-185, jan./mar. 2012.

FORTES, Milena de Oliveira et. al. **A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos.** Rev. Educ. Fís/UEM, v. 23, n. 1, p. 69-78, 1. trim. 2012.

JESUINO, Jorge Correia. Um Conceito Reencontrado. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo, (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitik, 2014.

LE BOULCH, J. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1983.

LAHLOU, Saadi. Difusão das Representações e Inteligência Coletiva Distribuída. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo, (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitik, 2014.

MACHADO, Thiago da Silva et. al. **As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar.** Movimento, vol. 16, núm. 2, abril-junio, 2010, pp. 129-147.

MALDONADO, Daniel Teixeira; HYPOLITO, Dinéia; LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. **Conhecimento dos professores de Educação Física Escolar.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 13-19, 2008.

PEREIRA, G. M. dos S. **Representações Sociais de Educação Física: o resgate e o remédio do corpo e da mente.** Rio de Janeiro, Estácio de Sá (Mestrado em Educação), 2008.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** 3º ed. São Paulo, Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia.** 24º ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2007.

RETONDAR, Moebus José. **As representações sociais do ato pedagógico dos professores de Educação Física que atuam no ensino fundamental no município do Rio de Janeiro.** Motrivivência, ano XXI, nº 32/33, p. 211-229, Jun-Dez, 2009.

RIBEIRO, A. S. M. (2000). **Macho, adulto, branco, sempre no comando?** Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, DF.

ROUQUETTE, M. Paradoxos da representação e da ação: conjunções sem coordenação. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, M. C. da S. **Representações Sociais e Práticas Educativas.** Goiânia: Ed. Da UCG, 2003.

SÁ, Ivo Ribeiro. Representações Sociais: a Educação Física Escolar em pauta. In: FONTOURA P. (Org.). **Coleção Pesquisa em Educação Física**. v. 4, p. 257-263, Jundiaí, SP: Fontoura Editora, 2006.

SILVA, Junior Wagner Pereira. **Prática pedagógica em educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1319, jan./mar. 2013.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. **Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar**. Motriz, Rio Claro, v.16 n.4 p.920-930, out./dez. 2010.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos et. al. **Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte. 2015;37(3):280-288.

VASCONCELOS, Maria. de Fátima. F.; CAMPOS, Pedro Humberto Faria Campos **Educação Física escolar: seu campo e suas representações**. Curitiba: Appris, 2016.

**Katia Verginia Pansani**

Editora e advogada.

Gestora do Sistema de Avaliação Escolar  
do grupo ATMO Educação

**RESUMO:** O objetivo desse Relato de Experiência é apresentar um projeto que tem obtido resultado positivo como instrumento de viabilidade prognóstica. O projeto-base teve início em 2011, no Colégio Progresso Campineiro, sob a direção da gestora educacional professora-doutora Cristina Tempesta. O Sistema de Avaliação Escolar – SAEsc constitui um processo de coleta, síntese e interpretação de informações a fim de orientar julgamento que tenha por alicerce realidades eficientes. O SAEsc foi criado para auxiliar escolas na implantação de um Sistema de Avaliação interna que ofereça suporte a gestores e a elaboradores de itens no processo de desenvolvimento de avaliações diagnósticas adequadas, confiáveis e válidas. Entenda-se validade como um conceito que se constrói a partir do grau de suficiência das informações reunidas, consoante o juízo que se queira produzir. É importante entender que para o SAEsc, na avaliação escrita, não bastam as informações formais, é necessário que o professor leve em conta aquelas construídas informal e imparcialmente, num processo

transparente, motivador, ético e é por estas razões que o Sistema possui um projeto de capacitação para professores. Estabilidade e consistência são qualidades essenciais para que um processo seja confiável. Não há avaliação escrita que atinja seus objetivos se as informações extraídas não alcançarem seus fins de forma fidedigna, ou seja, se o resultado de desempenho não traduzir, não refletir o mais próximo da realidade possível – a aprendizagem. O SAEsc operacionaliza suas atividades por meio de unidades setorializadas de produção denominadas Setor de Provas (SePro) – nomenclatura que se incorporou ao Sistema pelo uso, portanto, sem rigor técnico – que recebem, organizam documentos e informações, revisam, diagramam, imprimem, manuseiam e realizam o transporte para as unidades de aplicação de diversos tipos de avaliações de aprendizagem, nos mais diferentes formatos a cada bimestre.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação de aprendizagem, diagnose editorial, prognose pedagógica, Sistema de Avaliação Escolar.

### SCHOOL ASSESSMENT SYSTEM

**ABSTRACT:** The purpose of this Experience Report is to present a project that has achieved positive result as a tool of prognostic feasibility. The base project began in 2011 at Colégio

Progresso Campineiro under the direction of the educational manager Professor Cristina Tempesta. The School Assessment System (SAEsc – Sistema de Avaliação Escolar) is a process of collecting, synthesizing and interpreting information in order to lead to a judgment which has efficient realities as a foundation. The SAEsc is designed to assist schools in the implementation of an internal assessment system that supports managers and developers of the items in the process of developing appropriate, reliable and valid diagnostic assessments. Validity is to be understood as a concept built from the degree of sufficiency of the information gathered, according to the judgment that one wants to produce. It is important to understand that for SAEsc, formal information in the writing assessment is not enough, it is necessary that the teacher takes into account the information built informally and impartially in a transparent, motivating and ethical process; for these reasons, the system has a capacity-training project for teachers. Stability and consistency are essential qualities for a process to be reliable. There is no written assessment that achieves its objectives if the extracted information does not reach its purposes reliably, i.e., if the performance result does not translate or reflect learning as close to reality as possible. The SAEsc operates through sectorized production units called Tests Sector (Setor de Provas – SePro) – nomenclature which was incorporated into the system by usage, so without technical rigor – that every two months receive and organize documents and information, revise, diagram, print, handle and transport to the application units different types of learning evaluation tests made in a variety of formats.

**KEYWORDS:** learning assessment; editorial diagnosis; pedagogical prognosis; school assessment system

## 1 | INTRODUÇÃO

Num tempo em que as instituições de ensino se mostram cada vez mais dependentes do capital de investidores, é preciso buscar respostas que minimizem as tensões entre os interesses mercantilistas e as questões que tratam do desenvolvimento do espírito humano. No âmbito das coisas públicas o quadro é mais impactante, pois a decadência da política, que sofre, no entender de Zygmunt Bauman, do “déficit perpétuo do poder”,<sup>1</sup> gerencia a descontinuidade de projetos de viabilidade do Estado-nação. O antagonismo – a certeza do ontem e as incertezas de hoje – provoca dissensões entre as práticas tradicionais e as que desejam emergir do estado caótico para um mundo real, materializado pela indignação daqueles que possuem o vigor para o enfrentamento que o cotidiano assegura. O homem contemporâneo marcha para um futuro que insiste inexistir. Um futuro que não se apresenta mais como viável – se pensarmos na esteira do sociólogo polonês – que denuncia a perda das referências culturais, morais, políticas da civilização.<sup>2</sup>

O projeto de um Sistema de Avaliação Escolar – SAEsc amadureceu e ganhou

1 Luís Antonio Giron. <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-vive-mos-o-fim-do-futuro.html>>. 19-2-2014. Acesso em: 4-7-2016.

2 Idem, ibidem.

o contorno que aqui se esboça em meio a essa turbulência. A prática de um processo diagnóstico de realidades de excelência, que compreende, inclusive, aquela que conjectura o direito do indivíduo de ser igual, quando a diferença o inferioriza; ou de ser diferente, quando a igualdade o descaracteriza,<sup>3</sup> tem sido a tônica que legitima o processo que agrega, na sua teoria, a filosofia bachelardiana, por entender que o conhecimento somente progride pelo expurgo dos obstáculos epistemológicos, que são a resistência do pensamento ao próprio pensamento.<sup>4</sup>

O SAEsc encontra seu fim principal num projeto colaborativo de desconstrução de uma história brasileira de contraeducação, que desejou eliminar o pensamento crítico – é preciso esclarecer que não há tendência partidária inculcada no que se afirma.

Esse relato introduz e ponteia exigências preliminares de implantação do Sistema de Avaliação interna, por meio das células produtivas SePro, ao organizar, em três tópicos, suas primeiras linhas.

## 2 | DIAGNÓSTICO EDITORIAL

O diagnóstico editorial oferece uma radiografia do processo de preparação de originais até a sua reprodução final, deixando transparecer, inclusive, os objetivos gerais que norteiam a instituição de origem ou responsável pela veiculação de determinado conteúdo. Alguns temas servem de preâmbulo para uma diagnose de eficácia. Em destaque, seguem três tópicos básicos que ajudam a estabelecer o espectro dos itens e os elementos essenciais para a produção de avaliações internas de natureza regulatória. São eles: editoria, editoração, produção gráfica.

### 2.1 Editoria

O foco da editoria SAEsc é a “linguagem como forma de expressão, pois é por meio da linguagem – capacidade humana realizada sob a forma de signos verbais, gestuais imagéticos, dentre outros – [que] os sujeitos se constituem, constroem identidades, produzem conhecimento e agem de forma crítica no mundo”.<sup>5</sup>

Com base nesse entendimento, o SAEsc busca a melhor maneira de orientar os elaboradores de itens segundo os princípios éticos gerais; conforme o programa estabelecido, o público a quem é destinado e os fins de política interna.

---

3 NUNES, João Arriscado; SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. IN: SANTOS, Boaventura de Souza (coord.). Reconhecer para libertar: os caminhos para o cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25 e s. (Reinventar a emancipação social: para nossos manifestos, v. 3.)

4 BACHELARD, Gaston. A epistemologia. São Paulo-Lisboa: Grupo Almedina, Edições 70, 2006, 224 p.

5 Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2015. p. 36.

### 2.1.1 Copidesque

Mais do que uma revisão, o copidesque apura a exatidão e a qualidade de um escrito. O processo impõe análise, inclusive, da coesão e coerência textual, ou seja, da ligação harmoniosa entre os parágrafos e a lógica interna das ideias. A meta é verificar se o texto cumpre o seu papel de expressão: se ele diz aquilo que quer dizer de forma clara e objetiva.

No processo de copidesque, o revisor deverá propor e até reescrever trechos se necessário. Há textos ricos em conteúdo, mas que não resistem a um refinamento. Por esta razão o corretor deve possuir habilidade e, principalmente, vivência profissional para conhecer o limite de interferência.

### 2.1.2 Revisão técnica

Um material que receba revisão técnica tem asseverado seu conteúdo, noutras palavras, confere qualidade e chancela o compromisso da instituição com o seu público. A qualificação de cada profissional em sua área de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas) é de exigência em nível de doutorado ou de notável saber.

## 2.2 Editoração

Conteúdo percebido por um projeto editorial que não tenha uma forma que o reverencie pode ter seu intento prejudicado, seja por excesso, seja por ausência organizacional que impossibilite a sua real compreensão. É aqui que nasce o projeto gráfico para vestir, em conformidade de estilo, o texto copidescado e tecnicamente revisado.

### 2.2.1 Identidade

A identidade confere ao projeto características de distinção que permitem seu reconhecimento exclusivo tal qual uma digital.

A representação identitária é conferida por meio do *template*, que é o padrão visual do documento. É a materialização formal daquilo que servirá para compor os instrumentos originais, no caso, dos testes educacionais de aprendizagem nos mais diversos formatos. Ele flexibiliza procedimento além de otimizar a distribuição de tarefas. É importante perceber que a fixação desse molde sinaliza, inclusive, alguns objetivos pedagógicos da instituição pela coerência da proposta. Noutras palavras, o *design* da avaliação retrata a instituição representada.

### 2.2.2 Política de inclusão

Esse tema ganhou relevância a partir da Lei 9.394/1996 (LDB<sup>6</sup>), que implementou

6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

a política de educação inclusiva no Brasil. Não é possível ignorar este assunto – complexo e de uma exigência de conhecimento que deve reunir esforços informativos de diversos profissionais.

A meta que trata do tema no atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014) é aquela constante na Res 4/2009 CNE/CEB,<sup>7</sup> cujo foco é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado – AEE, na Educação Básica, e que deve ser realizado no contraturno, preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Dec. 6.571.<sup>8</sup>

Entre as possíveis ocorrências determinadas no quadro de Classificação Internacional de Doenças – CID há várias medidas que devem ocupar os profissionais da educação e da saúde, que precisarão se aliar ao profissional de editoração, por exemplo, para que este viabilize adequadamente uma produção que traduza com eficácia as necessidades especiais que se apresentarem.

Por se tratar de novidade, três pontos fundamentais de análise, ligados diretamente à editoração e à produção gráfica, devem ser destacados com maior cuidado, são eles: tipometria, aplicação de cor, tipo de papel. A título de exemplo, podemos citar os casos de deficiências da visão cromática (CID 10 H-53.5) ou transtorno do desenvolvimento psicológico não especificado (CID 10 F89) em que a diagnose médica da acuidade visual, sensibilidade ao contraste, velocidade de leitura, associada à psicologia e à pedagogia especializada, tornam-se elementos essenciais que deverão ser traduzidos na elaboração e aplicação de avaliações de aprendizagem, sejam impressos ou em outros suportes de viabilidade.

### 2.3 Produção gráfica

As questões que acompanham o estudo desse tema envolvem a pré-impressão, impressão e pós-impressão. É essencial o conhecimento do circuito convencional e digital da produção gráfica. O profissional dessa área deve saber avaliar os originais para a reprodução, bem como corrigir problemas nas imagens para impressão, seja sob demanda seja *offset*, que não foram adequadamente tratadas na editoração. A título de exemplo, temos o domínio do sistema de gestão de cor, como o efeito moiré<sup>9</sup> e a cor falsa,<sup>10</sup> que ocorrem normalmente em imagens digitais, e também a identificação de problemas nos ozalides<sup>11</sup> – substituídos pelas impressões digitais

7 CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica.

8 Redação: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

9 O efeito moiré produz nas imagens um estranho padrão ondulado que não existe no motivo real.

10 A expressão “cor falsa” é utilizada para identificar uma cor reproduzida numa imagem digital diferente da cor real do motivo.

11 É um tipo de papel usado para imprimir provas tipográficas no processo de impressão *offset* monocromático clássico.

– tratando-se de produto impresso em *offset*. É necessário, inclusive, que esse profissional acompanhe o manuseio a fim de auxiliar o cumprimento da distribuição das avaliações.

### 3 | PROGNÓSTICO PEDAGÓGICO

O prognóstico pedagógico é um conhecimento ou juízo antecipado, prévio, baseado necessariamente no diagnóstico editorial e nas possibilidades educativas contemporâneas, consoante o estado do problema, da evolução e do eventual termo da questão que exija cuidado ou orientação. É predição do gestor escolar sinalizar o remédio que deve ser aplicado, e se há e quais são as chances de solução.

De posse dos elementos imprescindíveis à prognose é aconselhável promover discussões dirigidas entre os envolvidos no processo a fim de clarear pontos obscuros contidos na diagnose e, só então, priorizar ações para um juízo de excelência, que resultará de maneira efetiva em medidas corretivas de sucesso.

A prognose depende, ainda, da política institucional e das estratégias adotadas. Dessa forma fica compreendida a ausência de qualquer tipo de uniformização que se deseja imprimir a essa realidade, pela quantidade de variáveis que resultam em diferentes expectativas de resposta no decurso das tomadas de decisões.

### 4 | PRÉ-REQUISITOS ESSENCIAIS E OBJETIVOS DO SAESC

O SAEsc informa dois pré-requisitos que se fazem necessários para a sua exequibilidade: pré-requisito formal – Fixar critérios de operacionalidade dos macrossistemas como por exemplo, unificar o calendário para cada sistema de ensino, tratando-se de empresa de educação; pré-requisito estratégico – É imprescindível, para a implantação do SAEsc, o envolvimento dos profissionais; sejam dos setores produtivos (*marketing*, RH, controladoria, tecnologia da informação e demais gestores) sejam do pedagógico (professores, gestores escolares).

O escopo do SAEsc são as avaliações de aprendizagem. Por meio da diagnose editorial é possível apurar se o aluno conhece aquilo que lhe foi orientado consoante as diretrizes escolares, apresentando indícios reveladores das dificuldades de aprendizagem a serem superadas. Assim dimensionada, a avaliação torna-se um instrumento sinalizador do trabalho desenvolvido em sala de aula, com foco no ensino-aprendizagem.

### 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação do SAEsc é a aprendizagem e o estímulo cada vez maior da

emergência do conhecimento. Para o SAEsc, a avaliação de aprendizagem é um termômetro que permite, até mesmo, num autêntico processo educacional dialógico, melhorar o desempenho do professor na prática de suas funções.

O SAEsc é um processo que não absorve políticas sazonais porque os procedimentos dependem de continuidade. É, também, uma ferramenta de monitoramento de informações para o pedagógico e, em se tratando de empresa de educação, ele consegue alimentar, com dados periódicos, as principais áreas ou setores produtivos da empresa, como *marketing*, controladoria, recursos humanos, tecnologia da informação. Em síntese, o SAEsc é um centro de competência que se insere no “movimento teórico que acena para a hegemonia de uma abordagem emancipatória e participativa no campo da avaliação da aprendizagem”.<sup>12</sup>

Ao tomar *O modelo de gestão escolar*<sup>13</sup> por empréstimo para explicitar de forma prática a atuação do SAEsc, percebe-se o seguinte: no quadrante Atores, o SAEsc reconhece o fato de que todos os professores devem aprender a elaborar itens e avaliações porque inerente à profissão. Todavia, o sistema já aferiu que nem todos possuem vontade de desenvolver essa potencialidade, de tal sorte que esses papéis precisam estar bem alinhados, motivados, definidos. Dessa forma, os protocolos do SAEsc (criados de acordo com as exigências de cada instituição) serão de máxima eficiência, haja vista que estarão fundamentados na otimização do tempo e numa distribuição inteligente de tarefas de satisfação. No mostrador Requisitos reside a grande maioria dos problemas, em matéria de avaliação. Talvez, por ausência de profissionalização dos professores ou de capacitação do profissional em perceber o estudante de acordo com o contexto que o traduz, há uma certa dificuldade para minimizar os conflitos de interesses presentes em sala de aula. Entenda ausência de profissionalização como a falta de preparo do profissional para atuar nas classes de alfabetização ou para desenvolver soluções de eficiência para alunos de inclusão. Já a falta de capacitação sugere duas realidades: a primeira, e a mais comum, está ligada à carência de atualização por escassez de incentivo ou simples acomodação do profissional; a segunda, e a mais séria, é a insuficiência de aptidão para o exercício da atividade. Essas realidades podem ser resolvidas ou minimizadas por meio de encontros dirigidos ou ainda por meio de medidas administrativas quando outra solução não se apresenta. Os elementos indicadores reunidos na fase diagnóstica corroboram as tomadas de decisões dos gestores ao ajustar rotas em desvio. A terça parte do círculo está recheada pelos Valores. Essa área é aquela em que se conhece o caráter da instituição, ou seja, é aqui que identificamos a força de transformação e inovação dos agentes da escola. Como tem afirmado a Vice-Ministra de Ontário,

---

12 CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloísa. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980 – 2007). Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 13, n. 40, set-dez 2013. p. 891.

13 Seminário Internacional: caminhos para a qualidade da educação pública: gestão escolar. Mirela Carvalho. <<http://www.seminariogestaoescolar.org.br/site/files/materiais/P17%20-%20Mirela%20de%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 27out2015.

Canadá, Mary Jean Gallagher “escolas e professores podem fazer milagres”, pois todos os estudantes podem exteriorizar conhecimento além das expectativas que se colocam neles. Em matéria de avaliação, esses valores são refletidos à medida que o aperfeiçoamento do discurso demonstra este processo de crescimento evolutivo. É de domínio que a linguagem é a melhor forma de expressão do pensamento e, por isso, o seu processo está sempre em construção, como já afirmou o linguista lituano Aljirdas Julien Greimas. As dificuldades que aparecem nesse setor estão maquiadas em itens que afrontam os direitos humanos. O SAEsc trabalha de forma insistente na contramão daqueles que gerenciam a exclusão social em decorrência de diferenças injustas. Refiro-me, aqui, às intensas diferenças sociais que geram a segregação, produzindo efeitos danosos que perturbam o convívio pacífico.

É de praxe associar o resultado de um estudante com a sua condição social, todavia, isso não é destino. O resultado é construído por meio de uma gestão consciente e que reflète a parceria sinérgica entre escola, professores e profissionais. O SAEsc é um produto flexível de apoio para instituições que queiram fomentar superação e promover educação concretizada que é, como disse Francisco Soares, “uma educação de qualidade em que o indivíduo tenha uma trajetória regular e um aprendizado para que tenha uma vida plena”.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *Epistemologia*. São Paulo-Lisboa: Grupo Almedina, Edições 70, 2006.  
*Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2015.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloísa. Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980 – 2007). *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 40, set-dez 2013.

NUNES, João Arriscado; SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Souza (coord.). *Reconhecer para libertar: os caminhos para o cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a emancipação social: para nossos manifestos; 3.)

SOUZA, Ângelo Ricardo de [et al.]. Avaliação de sistema: a superação da competição / comparação e a sua utilização para diagnóstico e tomada de decisão. *Gestão e avaliação da educação escolar*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005. (Gestão e avaliação da escola pública; 4)

WACHOWICZ, Lílian Anna. A epistemologia da educação. *Educar*. n. 19. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

## SITES

Luís Antonio Giron. <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/02/bzygmunt-baumanb-vivemos-o-fim-do-futuro.html>>.

Mirela Carvalho.

<[www.seminariogestaoescolar.org.br/site/files/materiais/P17%20-%20Mirela%20de%20Carvalho.pdf](http://www.seminariogestaoescolar.org.br/site/files/materiais/P17%20-%20Mirela%20de%20Carvalho.pdf)>.

## UM OLHAR INICIAL A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FINANCIAMENTO NO BRASIL: COMPREENDENDO O FUNDEB

### **Jhonathan Martins da Costa**

Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes  
Rio Branco - Acre.

### **Carlos José de Farias Pontes**

Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação  
Rio Branco – Acre

### **Maria Valdiza Ferreira Moniz Andrade**

União Educacional do Norte/AC, Departamento de Ciências Contábeis  
Rio Branco – Acre

**RESUMO:** O presente estudo materializou-se no decorrer da disciplina “Estado, Políticas Públicas e Educação”, ministrada pela professora doutora Lúcia de Fátima Melo no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre – UFAC. O artigo objetivou proporcionar uma compreensão inicial a respeito das políticas públicas de financiamento, sobretudo ao que se refere ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual constitui a principal política de financiamento da educação no país. Fora fundamental a integração e a análise das distintas perspectivas e conclusões de autores e pesquisadores, dos quais as obras eleitas foram: “Regulação das políticas educacionais”

(Dalila Andrade Oliveira), “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teóricos – metodologias para análise de documentos” (Eneida Oto Shiroma, Roselane Fátima Campos e Rosalba Maria Cardoso Garcia), “Teorizando o estado e a globalização na política e políticas educacionais” (Guy Burton), “Política e gestão na educação básica no Brasil: limites e perspectivas” (Luiz Fernandes Dourado) e “Atuação dos organismos internacionais na educação” (Luiz Antônio Koritiake).

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto de Pesquisa. Educação Brasileira. FUNDEB.

### AN INITIAL LOOK ABOUT THE PUBLIC POLICIES OF FINANCING IN BRAZIL: UNDERSTANDING FUNDEB

**ABSTRACT:** This study was developed in the course of the discipline State, Public Policies and Education, supervised by Professor Lúcia de Fátima Melo, during the Master’s Program in Education at the Universidade Federal do Acre (UFAC). This article aims to provide an initial understanding about public finance policies, especially when it comes to the Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) [the Fund for Maintenance and Development of Elementary Education and Teacher Professionalization and Upgrading], which is the main policy of financing education in

Brazil. Was crucial to integrate and analyze the different perspectives and conclusions of authors and researchers, of which the texts were elected: Regulation of educational policy (Dalila Andrade Oliveira); Decipher texts for understand the policy: theoretical basis - methodologies for document analysis (Aeneid Oto Shiroma, Roselane Fatima Campos and Rosalba Maria Cardoso Garcia); Theorizing the state and globalization in politics and education policy (Guy Burton); Policy and management in basic education in Brazil: limits and perspectives (Luiz Fernandes Dourado) and Performance text of international organizations in education (Luiz Antonio Koritiake)

**KEYWORDS:** Research project. Brazilian education. FUNDEB.

## INTRODUÇÃO

Para Machado (2012) as políticas públicas fazem parte da ciência política e representam o Estado em ação. A partir da década de 1980, com o aumento na demanda das políticas públicas e em particular das políticas sociais houve paralelamente uma pressão dos organismos, sobretudo dos agentes internacionais no sentido de dimensionar e inserir a política pública num contexto de racionalidade do gasto público. O autor ressalta que a avaliação das políticas públicas é condição essencial para a obtenção do financiamento junto à esses organismos. Assim, a exigência de avaliar para financiar, acaba impondo novas regras quando o assunto é educação no Brasil e define a avaliação das políticas públicas como um método a ser utilizado a fim de mensurar e estereotipar a natureza de uma ação, programa, projeto e/ou política.

Holfing (2001) define a diferença entre Estado e governo. Segundo a autora Estado é o conjunto de instituições permanentes, ou seja, órgãos, tribunais que possibilitam a ação de Governo; já o Governo é o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade propõe para todos, logo, é a orientação política de um determinado governo que desempenham as funções de Estado.

Segundo Holfing (2001) as políticas sociais são implantadas pelo Estado com o objetivo de determinar um padrão de proteção social para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades produzidas pelo desenvolvimento econômico, sendo (educação, saúde, previdência, habitação, saneamento, etc.) o foco dessas políticas no Brasil.

Ainda para Holfing (2001) a educação é uma política pública social de responsabilidade do Estado, que não é pensada apenas pelos seus organismos, mas considerando uma concepção crítica de Estado, pensar e atender a sociedade como um todo, sem privilegiar grupos detentores de poder econômico, mas programas de ação universalizam-te, possibilitando assim a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos e assim reverter o desequilíbrio social.

Haddad (1996), relata que o Banco Mundial tem imposto as políticas para a educação em todo o mundo. Todavia ressalta que, de acordo com declarações do

próprio Banco essas políticas nem sempre são homogêneas, as mesmas mudam conforme o País nas quais são implementadas. O autor coloca, por exemplo, o fato de na Bolívia a educação indígena bilíngue ser financiada pelo Banco, enquanto na Argentina o financiamento se dá na educação superior, mesmo quando os porta-vozes da instituição insistem em orientar a redução para o investimento público na educação superior. Assim o Banco Mundial traz como proposta o alívio da pobreza através da implementação efetiva de medidas, que segundo o autor, ao serem implementadas são contrárias a outro objetivo do Banco que é reduzir o gasto público.

Sobre uma perspectiva histórica do financiamento da educação pública no Brasil Gouveia e Souza (2015) descrevem que teve início sem a presença do Estado e colocam que o Estado português delegou tal função aos jesuítas. Assim, a fase de financiamento da educação brasileira através de políticas de fundos específicos constitui-se numa tensão entre o gerenciamento de recursos já estabelecido ou do reconhecimento da necessidade da expansão desses recursos e a necessidade de enfrentamento às desigualdades educacionais brasileiras com investimento público.

Para Koritiake (2010) diversos são os organismos internacionais que interferem nas políticas educacionais dos países emergentes. Tais organismos são inspirados no modelo neoliberal. Dessa forma, a abordagem para a educação básica tem caráter economicista e buscam impor prioridades como: mudança na legislação, investimentos, financiamentos e programas orientados aos ajustes econômicos.

As diretrizes do Banco Mundial (BM) para a educação básica dos países em desenvolvimento segundo Koritiake (2010) possui os seguintes elementos: a melhoria da qualidade e da eficácia da educação; a ênfase nos aspectos administrativos e financeiros; a descentralização e autonomia das instituições escolares; a maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso para o setor privado e organizações não governamentais no terreno educativo; a alocação e mobilização eficaz de recursos adicionais para a educação; um enfoque setorial; a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. O autor continua argumentando que uma das preocupações do Banco Mundial está relacionada ao aumento da população mundial e nas pressões sociais que esse aumento pode gerar. Assim, a educação é vista como uma medida de contenção demográfica e aumento da produtividade. Por isso o Banco enfatiza a educação básica como foco de seus investimentos, pois considera ser a mesma preparatória da população, inclusive feminina, para o planejamento familiar vida produtiva. Também esclarece que o BM considera que os investimentos em educação básica poderão contribuir para a contenção da pobreza, redução das taxas de natalidade e maior inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho.

Oliveira (2015) destaca que as novas formas de gestão e financiamento da educação emergidas na década de 1990, constituem em uma nova regulação dos sistemas escolares. Para a autora, tais regulações, surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos

sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes, para a ampliação do atendimento, bem como acompanhado da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local.

Para Dourado (2007) a análise das políticas educacionais e da gestão educacional não pode ser reduzida à mera descrição dos seus processos de concepção, mas apreende-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. O autor acrescenta que considerando a especificidade do sistema educacional brasileiro é necessário buscar aprender as concepções político-pedagógicas que norteiam a ação do governo federal no que concerne à proposição de ações e programas implementados visando à materialização das políticas na área, sem perder de vista que o processo sofre interferências de outras mediações.

Dourado (2007) considera que os programas federais de educação básica são atravessados por concepções distintas e antagônicas, o que realça o cenário contraditório das ações governamentais e enseja a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas.

Nessa perspectiva, Dourado (2007) cita que após a aprovação de um Plano Nacional de Educação (PNE), sob a ótica gerencial e patrimonial várias políticas, programas e ações foram realizados pelo governo federal. Sendo que grande parte dessas políticas foram reorientadas a partir de 2003, entre elas destaca a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos; as políticas de ações afirmativas e, de modo estrutural a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Que prevê a divisão de responsabilidades entre os entes federativos. A questão do regime de colaboração entre os entes ainda sem regulamentação para acontecer precisa de ações de articulação administrativa, pois a lógica de distribuição dos recursos do fundo é em função do número de matrículas no âmbito da atuação prioritária do ente federativo, conforme o disposto nos §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (CF). Ou seja, as matrículas municipais, no ensino médio não serão consideradas para a distribuição dos recursos do FUNDEB, pois as prefeituras devem atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental.

Merece destaque, neste âmbito da colaboração, a distribuição proporcional das matrículas nos níveis de ensino, ajustada à demanda e à capacidade de atendimento de cada esfera, conforme dispõe a legislação (CF, art. 211, § 4º; LDB, art. 10, II, e art. 75, § 2º; Lei nº 11.494/07 – Fundeb). Ainda com base no aporte legal, Estados e Municípios podem celebrar convênios nos quais a transferência de responsabilidade por determinado número de matrículas seja acompanhada da correspondente transferência de recursos financeiros (Fundeb, art. 18). (ANDRADE, 2013, P. 393).

Sobre o regime de colaboração Andrade (2013) argumenta que a justificativa do regime de colaboração no Brasil tem amparo na assimetria da capacidade de autofinanciamento entre suas esferas administrativas, na herança da desigualdade de distribuição de renda da população, nas disparidades tributárias entre regiões, além

de outros elementos que reforçam a necessidade de um pacto federativo brasileiro que faça valer o sentido de sermos uma federação e desenvolvermos uma relação de reciprocidade entre suas partes constituintes.

Segundo Andrade (2013) o FUNDEB foi planejado para durar 14 anos e pretende corrigir as falhas deixadas pelo FUNDEF, que foi o primeiro fundo público pensado para a educação. Nele ficaram de fora, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, bem como o ensino médio e os profissionais da educação. O autor coloca que a Lei nº 11.494/2007 previu o controle social sobre os recursos do fundo quando determinou a criação de um conselho de fiscalização do recursos representado por sujeitos sociais vinculados à escola, sendo pelo menos dois pais e dois estudantes, além de um representante dos conselhos tutelares no âmbito dos municípios. A legislação do fundo ainda estabelece impedimentos sobre a participação no conselho de membros do Executivo, prestadores de serviços e pais que ocupem função de confiança de participarem nesses conselhos.

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional 53 de 2006, que o inseriu no artigo 60 e seguintes do ADCT, em substituição ao FUNDEF, que terminaria sua vigência naquele ano. Segundo Nunes (2016) o objetivo do Fundo é o de garantir recursos para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, além de assegurar “remuneração condigna dos trabalhadores da educação” (ADCT, artigo 60), que se sintonizam com os pontos de chegada definidos pela Constituição para a educação. A Emenda previu os recursos que fariam parte do Fundo e a forma como devem ser gastos (pontos de partida), além de estabelecer que seu término se dê em 2020 (ADCT, artigo 60, caput). Os recursos do fundo estão definidos no Art. 212 da CF, que determina que a União deverá aplicar no mínimo 18% das receitas de impostos, sendo os Estados e Municípios 25% em educação. Parte desses recursos são direcionados ao FUNDEB que possui 27 fundos contábeis no total.

Segundo Nunes (2016) o FUNDEB é composto por 20% das receitas dos seguintes impostos e transferências constitucionais: ITCMD, ICMS, IPVA, imposto residual da União (ainda não criado), ITR, parcela do IR e IPI devida ao FPE, e FPM, parcela do IPI, e receitas da dívida ativa tributária desses impostos. Ou seja, o FUNDEB é uma espécie de cesta na qual devem ser colocados as receitas vinculadas à educação com finalidades de gastos específicos na educação. O principal critério para a distribuição dos recursos é o número de alunos matriculados, logo a aferição se dará pelos resultados constantes do Censo Escolar, que é coordenado pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Censo Escolar é realizado mediante coordenação entre todos os entes federativos.

Por ser o FUNDEB uma política pública vinculatória em sua origem, ou seja, o fundo depende das receitas arrecadadas. Assim, Nunes (2016) demonstra que, após o encerramento do exercício orçamentário, procedesse a contabilização e possíveis ajustes, logo, verifica-se que considerando o movimento arrecadatório, não foi previsto mecanismo capaz de manter o valor mínimo por aluno mesmo em períodos de déficit

de arrecadação.

Para Andrade (2013) a criação do FUNDEB significou o estabelecimento de mudanças expressivas na política de financiamento da educação básica brasileira. Por tratar-se de um fundo de natureza estritamente contábil, não foi necessário criar um órgão específico para operacionalizar sua administração, pois sua finalidade é de apenas abrigar recursos que atendessem a saques em contas bancárias dos Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo as cotas de cada um desses entes federados definidas e transferidas automaticamente com base no número de matrículas regular das respectivas redes de ensino.

A criação do FUNDEB para além das demais finalidades e interesses é também o atendimento do clamor dos educadores ao escreverem o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que em 1932 já pensavam em reservar parte do orçamento público especificamente para investimentos em educação.

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la. Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço público e, por isto, sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações" do interesse dos governos pela educação. A autonomia econômica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção. (Manifesto dos Pioneiros da Educação).

Carvalho (2012) relata que em 1946, Anísio Teixeira apresentou a proposta de constituição de um fundo de educação municipal voltado exclusivamente ao ensino primário. A proposta que visava ampliar o número de vagas no ensino primário, prevendo recursos financeiros oriundos de dotações orçamentárias dos estados e dos municípios, e produtos de algumas taxas e impostos, para o número de alunos em idade escolar e não apenas para os que estavam matriculados. Além disso, os recursos

do fundo seriam administrados e aplicados pelos conselhos municipais de ensino. Entretanto, tal proposta se mostrava ambiciosa demais para a época, pois exigia do Estado maior compromisso financeiro e descentralização da gestão dos recursos para os conselhos, a mesma “sofreu várias”. Além disso, como fundo municipal, este não seria capaz de resolver as disparidades regionais no financiamento da educação.

Sobre o financiamento para o setor educacional Carvalho (2012) destaca que o estado tem se mostrado mínimo e que a destinação dos recursos para o setor educacional nunca foi efetivamente concebido a partir das necessidades reais dos alunos, ao contrário, foi estabelecida uma quantidade mínima de recursos o que a autora considera como lógica perversa de financiamento que embora seja um passo inicial importante, não favorece a concretização de uma educação de qualidade, além de poupar o governo central (União), que mantém a situação do financiamento da educação distante do mínimo aceitável. Ainda destaca que as medidas tomadas no governo FHC ao implementar as reformas no âmbito educacional, foram orientadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e totalmente coerentes com a política macroeconômica do BM. Nessa orientação, a focalização dos gastos sociais, sendo principalmente os gastos educacionais no ensino fundamental seriam municipalizados, sendo o papel da União de controlar, avaliar e dar apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e suplementar. Tais orientações tiveram continuidade com o início do governo do presidente Lula.

Para Duarte (2005) o federalismo no Brasil historicamente tem convivido com excessiva desigualdade socioeconômica entre seus entes e com a centralização da formulação de políticas educacionais na União, o que cabe analisar se a atual organização federativa da política de financiamento na regulação dos sistemas públicos responsáveis pela oferta de serviços de fato efetivam o direito comum à educação básica. Para a autora a estrutura de financiamento é complexa, pois a ampliação dos recursos depende do crescimento da arrecadação proveniente de fontes do aparato fiscal específico e desigual dos estados e municípios, com expressiva participação das transferências constitucionais obrigatórias. Parcela menos expressiva provém de contribuição social criada para a educação – o salário-educação. Outra parte provém de operações de crédito com agências internacionais e, por último, há fontes em que entram desde as aplicações financeiras do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os recursos arrecadados diretamente pelos sistemas de ensino (estaduais e municipais) e pelas instituições vinculadas ao setor privado.

Andrade (2013) sobre a relação entre os três níveis de poder federado coloca que essa ainda é pautada pelo exercício decrescente de poder e que se manifesta por decisões impostas pela esfera hierarquicamente mais elevada, ou pela transferência de encargos, o que pode acontecer sem a distribuição na mesma proporção dos meios e recursos necessários. O autor afirma haver uma situação na qual a colaboração entre o Município, o Estado e a União é circunscrita à distribuição de matrículas da Educação Básica, sem que haja a elaboração de uma agenda programática

de intervenções acordadas entre ambas esferas de poder. Ainda, não há ações necessárias à melhoria não somente do atendimento às demandas específicas de níveis e modalidades do ensino, mas, sobretudo, do provimento de meios de obter êxito nas conquistas quanto aos parâmetros almejados de qualidade da educação.

Segundo Andrade (2013) ainda que tenhamos o regime de colaboração preconizado no artigo 211 da Constituição Federal, e mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tenha reafirmado no artigo 8º o que se constata é a indefinição do que cabe a cada instância de poder, principalmente quanto à constituição de instrumentos que explicitem os papéis de cada esfera administrativa, bem como as ações que serão pactuadas entre os sistemas de educação com o objetivo de alcançar toda a Educação Básica no âmbito municipal.

Sobre a política de financiamento e o debate sobre federalismo e Regime de Colaboração no Brasil Andrade (2013) entende que os desafios que emanam da experiência com os fundos de natureza contábil tem servido para o provimento de uma agenda transitória, mas também tem suscitado a discussão sobre o valor do investimento a ser garantido para se atingir a totalidade do gasto com a Educação Básica no Brasil, o que está imbricada com as lutas pela redução das desigualdades entre os entes de poder federado.

## CONCLUSÃO

Tendo como base o estudo do referencial teórico que trata dos assuntos inerentes às políticas públicas em educação no Brasil, o estudo buscou demonstrar que para analisar a política do FUNDEB, que é um dos principais financiadores da educação pública no País é essencial compreender o experiente debate sobre Federalismo e o Regime de Colaboração, posto que o mesmo guarda consonância com a política de financiamento da educação através dos fundos de natureza contábil, no caso, o FUNDEB.

A análise teve como objetivo a política pública de financiamento da educação realizada através do FUNDEB e os estudiosos do assunto demonstram uma preocupação comum sobre o fato de ser o fundo uma política provisória sendo que tem como prazo final 31 de dezembro de 2020. Dada a fragilidade e gravidade dos problemas educacionais será difícil solucioná-los em menos de cinco anos. Assim, é urgente que se estabeleça uma política de caráter permanente para o financiamento da educação, caso contrário os municípios que possuem o maior número de alunos passarão por problemas por falta de capacidade de financiar a educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Edson Francisco. Santa Maria | v. 38 | n. 2 | p. 389-402 | maio/ago. 2013.

BARROS, Roque Spencer M. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960.

\_\_\_\_BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília: Senado Federal, 2009.

\_\_\_\_BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB. (Lei n. . 9.394). Rio de Janeiro: Ed., 1998. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 16 de abril de 2016.

\_\_\_\_BRASIL. Lei n. 4.320, de 17 de março de 1964. Institui normas gerais de direito financeiro para a elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 15 abril de 2016

\_\_\_\_BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 16 de abril de 2016.

\_\_\_\_BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 09 abril de 2016.

BURTON, Guy. Teorizando o Estado e a Globalização na Política e Políticas Educacionais. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul/dez 2014. Disponível em <http://www.revista2vepgr/index.php/praxiseducativa>.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB – repercussões da política de fundos na valorização docente da Rede Estadual de Ensino do Pará – 1996 a 2009 / Fabrício Aarão Freire Carvalho; orientação Rubens Barbosa de Camargo. São Paulo: s.n., 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Política e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. soc. Campinas, v. 28, n. 100. Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 821-839, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

HOFFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas públicas sociais. Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

KORITIAKE, Luiz Antonio. Atuação dos Organismos Internacionais na Educação. Universidade de Sorocaba/Brasil. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

MACHADO, Nelson ... [et all]. Gestão baseada em resultado no setor público: uma abordagem didática para implementação em prefeituras, câmaras municipais, autarquias, fundações em unidades organizacionais. São Paulo: Atlas, 2012.

NUNES, Alynne Nayara Ferreira. O FUNDEB NA PRÁTICA: Uma análise jurídica dos desafios para a implementação de políticas públicas no Brasil / Alynne Nayara Ferreira Nunes. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, Vol. 26, n. 92, p. 753 – 775, especial, Out. 2005. Disponível em <http://www.cedesunicamp.br>.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584 188. O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA.

SHIROMA, Eneida Oto, et all. O que você precisa saber sobre [...] política educacional. Rio de Janeiro, DP&ª 2004

## USO DO MEDICAMENTO NA INFÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DA MEDICALIZAÇÃO DO ENSINO

**Laís Takaesu Ernandi**

Universidade Estadual do Norte do Paraná –  
UENP

Jacarezinho - Paraná

**Willian Pereira da Silva**

Universidade Estadual do Norte do Paraná –  
UENP

Jacarezinho - Paraná

**Suédina Brizola Rafael Rogato**

Universidade Estadual do Norte do Paraná –  
UENP

Jacarezinho – Paraná

**RESUMO:** A presente pesquisa tem por objetivo discutir teoricamente o processo de medicalização na infância e a necessidade de problematização da questão, ressaltando a atuação do docente na reflexão de sua prática no processo de aprendizagem e comportamento do aluno. Questiona-se, será que com a crescente no uso do medicamento, a educação está procurando na saúde, uma das formas de sanar os transtornos de aprendizagem das crianças? Esta pesquisa é qualitativa, exploratória e bibliográfica porque procura explicar e discutir o tema proposto com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas e outros. O Brasil é segundo maior consumidor mundial de psicotrópicos chamados de metilfenidatos, prescritos para o tratamento do Transtorno de

Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O consumo da Ritalina nos últimos anos tem aumentado vertiginosamente tanto no consumo em Kg e como na elevação do número de caixas vendidas. No entanto, a solução não está somente na área na saúde, pois o medicamento não vai solucionar o problema de alfabetização e muito menos de disciplina. Esse processo da crescente medicalização se dá porque professores e familiares não buscam métodos para solucionar a causa do problema. Deve-se priorizar as ações educativas e diminuir a responsabilização do não-aprender à criança, oferecendo outros métodos de aprendizagem para que se dê continuidade ao que lhe é direito: um processo de escolarização que lhe permita aprender.

**PALAVRAS-CHAVE:** Medicalização. Infância. Banalização. Ritalina. Crescente.

### USE OF MEDICINES IN CHILDHOOD: REFLECTIONS ABOUT TEACHER'S PERFORMANCE IN THE PROCESS OF TEACHING MEDICALIZATION

**ABSTRACT:** The present research aims to discuss theoretically the process of medicalization in childhood and the need of the issue's problematization, highlighting the teacher's role in the reflection of his practice in the student's learning process and behavior. It is questioned, is it with the increasing use of the

drug, the education is looking for in health, one of the ways to redress the learning disorders of children? This research is qualitative, exploratory and bibliographic because it seeks to explain and discuss the proposed theme based on theoretical references published in books, magazines and others. Brazil is the world's second largest consumer of psychotropic drugs called methylphenidates, prescribed for the treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The consumption of Ritalin in recent years has increased vertiginously both in consumption in kg and in the increase in the number of boxes sold. However, the solution is not only in the health area, because the medicine will not solve the problem of literacy, much less discipline. This process of increasing medicalization occurs because teachers and families do not seek methods to solve the cause of the problem. It must prioritize the educational actions and reduce the responsibility of not learning to the child, offering other methods of learning to continue the right to it: a schooling process that allows learning.

**KEYWORDS:** Medicalization. Childhood. Banalization. Ritalin. Increasing.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente muito tem-se falado sobre transtornos de comportamento e de aprendizagem que se direcionam ao uso de medicações para sanar, do ponto de vista neuropsicológico, tais dificuldades. A escolha desse tema de pesquisa, “Medicalização na Infância”, versa sobre conhecer, refletir e se possível ter um posicionamento crítico frente ao crescente número de crianças que estão sendo medicadas, principalmente com uso da Ritalina, na sua maioria encaminhadas pelos professores.

Teoricamente o caminho da medicalização em infantes, faz com que a questão seja problematizada, que se faz relevante, pois a cada dia que passa o número de crianças medicadas aumenta, fazendo necessário um aprofundamento na questão. Observa-se que a educação e a família vêm atribuindo à criança a culpabilidade pelo fracasso escolar, tornando a falha na aprendizagem como um problema de saúde.

De acordo com o exposto fica claro a indispensabilidade que estudos sejam realizados na identificação de como o acesso no uso da Ritalina (*Metilfenidato*) está sendo utilizada em território nacional. Muitos fatores vêm determinando um elo entre questão de saúde e educacionais com o uso dos medicamentos.

## 2 | HISTÓRICO DO CONCEITO DA MEDICALIZAÇÃO

Ao discutir o tema medicalização faz-se necessário retomar algumas definições sobre o conceito, apoia-se nos autores que se dedicam a analisar e refletir essa realidade educacional. Tem-se em Guarido; Voltolini (2009, p. 241) falam que “medicalizar é um fenômeno que teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir as problemáticas sociopolíticas a questões de foro privado, individual”.

As autoras Collares; Moysés (1994, p.26) também definem o termo medicalização:

Refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do individual e do coletivo.

Nota-se que medicalizar significa trazer as leituras médicas para questões sócio-educacionais que merecem discussões mais articuladas a Educação. Sabe-se que a Educação sempre se utiliza de outras ciências para melhorar práticas que favoreçam o aprendizado do aluno. Todavia, observa-se que trazer o discurso médico para educação trata-se na sua grande maioria medicalizá-las, mais do que compreendê-las e buscar práticas pedagógicas para sanar os problemas do não-aprender.

De acordo com Guarido (2007) o conceito de medicalização teve seu uso inicialmente depois da década dos anos 1970, para relatar por qual meio os “problemas de aprendizados das crianças” foram traduzidos. A definição inicialmente partiu de reflexões ocorridas dentro das unidades escolares relatando situações acerca da higienização.

Michel Foucault, no entanto, não fez o uso pautado na definição de medicalização, ele utiliza do modo como a medicina observa as pessoas e a partir de então faz referências a padrões de uma sociedade que organiza e entende esses indivíduos (GAUDENZI; ORTEGA, 2010).

Os problemas que envolvem a saúde passam a ser responsabilidade da Uni que assume o papel de medicalizar e higienizar os costumes, sendo assim, foram necessárias medidas científicas, entra nesse processo a medicina para mudar um cenário de doença e mortes. Com medidas preventivas a fim de catalisar as questões de saúde pública assumindo um controle sanitário, disseminou assim o conceito higienista e a busca pelo homem modelo (BARBIANI ET AL, 2014).

Baseado neste conceito de “homem modelo” Sapia (2013), relata que nas escolas brasileiras o início dessa concepção foi com a chegada da medicina higienistas, no começo do século XX. Eles tinham, como objetivo principal, “elevar o Brasil à categoria das grandes nações”, então “investiram nas diversas instituições brasileiras, como escolas e famílias, com o intuito de transformar o indivíduo e seu corpo, bem como seus hábitos e costumes” (SAPIA, 2013, p. 23).

A educação passou a ser um campo de busca de resultados, tentando fazer com os indivíduos que ali estavam se tornassem modelos. No entanto, quem fugisse do padrão e não alcançasse os resultados, buscava-se no medicamento uma maneira para fazer com que esses indivíduos voltassem a padrão (moldando o comportamento) considerado ideal.

Os indivíduos que fugissem ou que não se encaixassem nesses moldes de

comportamento (fugindo do padrão) eram considerados doentes e precisavam de medicamento para ser curado. Portanto, entende-se que a educação higienista surge a princípio com a finalidade de tratar uma sociedade considerada doente, buscando deixá-lo todos sadios. Em busca do “homem modelo”, passou-se a buscar na medicina a solução para essa questão. Com isso médicos passaram a interferir na educação, medicalizando todos os maus, inclusive os maus do não aprender. Logo, a medicalização na educação, teve início como forma de tratar essas “doenças do aprender”.

### 3 | PRIMÓRDIOS DA UTILIZAÇÃO DO *METILFENIDATO* (RITALINA)

O *metilfenidato*, conhecido comercialmente por Ritalina é um psicotrópico, que tem tido o grande consumo no mundo, se tornando de acordo com a ONU (2008) o psicotrópico com maior consumo mundial, esse fato se deve pelo uso do medicamento no tratamento do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Pastura; Mattos (2004) relata que a ritalina é um composto racêmico que se fundamenta da mistura 1:1 de d-metilfenidato. Esse composto (metilfenidato) estimula o SNC, com efeitos satisfatórios sobre as atividades mentais, esses efeitos se sobressaem sobre as ações motoras, os efeitos na estimulação se dá por inibir a recepção de dopamina, sem o aumento considerável na liberação da dopamina.

Para Hoegen; Silva (2012) o metilfenidato (MTF) recebe o nome de Cloridrato de Metilfenidato, que contém na composição química piperidina (componente orgânico de plantas) e substâncias sintéticas, como a anfetamina que possuem na sua composição estimulantes com grande potencial sobre o SNC. A primeira vez que se ouviu falar no MTF, foi em uma molécula sintetizada em 1944 por Leandro Panizzon de maneira sintetizada na Suíça, indústria conhecida como CIBA (sendo hoje em dia chamada como Novartis).

A utilização da Ritalina se consolidou no meio da saúde e leigo com um remédio voltada para crianças que tratam de problemas comportamentais, que ficam evidentes dentro das instituições escolares, e com isso passou-se a relacionar com mal comportamento e hiperatividade juvenil. Multiplicam-se publicações de experimentos exaltando seus benefícios, reforçando teorias biomédicas de problemas do comportamento infantil no qual o tratamento medicamentoso assumia a centralidade (HERRERA, 2015).

Caliman (2006) apresenta informações a respeito do TDAH relatando que a nomenclatura surgiu primeiramente no ano de 1994 com o lançamento da Disfunção Cerebral Mínima. Na mesma década aconteceu uma divulgação midiática e com essa explosão publicitária sobre o transtorno e o medicamento, o Metilfenidato se consagrou com o mais conhecido medicamento para o tratamento do TDAH. No início do século XXI houve um crescimento das pessoas “diagnosticáveis” e com isso o

crescimento no consumo do MTF em várias partes do mundo.

Em território nacional da comercialização do MTF teve início no final do século XX, no ano de 1998, quando o medicamento passou a fazer parte do mercado brasileiro. No começo do século XXI o Concerta passou também a circular no território brasileiro. Mesmo com pouco anos de comercialização no Brasil, o país vem registrando alta no consumo desse medicamento, o que se torna bastante preocupante (ANVISA, 2013).

No ano 2000, a produção anual de Ritalina foi de 23 kg. Após esse ano os valores cresceram assustadoramente em 2002 o consumo foi de 40 kg, em 2003 de 86 kg, em 2004 de 87 kg, em 2005 de 167 kg, chegando a 226 kg no ano de 2006. Entre os anos de 2000 e 2006 o crescimento na produção anual de Ritalina foi de 883% (BARROS; OLIVEIRA, 2016).

De acordo com a Junta Internacional de Controle de Narcóticos, o Brasil em uma década aumentou consideravelmente o consumo de Metilfenidato (cerca de 373%), Barros; Oliveira (2016) em seus estudos no qual apresentou relatórios anuais baseado na Junta Internacional que é um órgão vinculado a ONU relatou que em território brasileiro a importação saiu de 122 kg em 2013 para 578 kg em 2012.

Pesquisa realizada pelo Instituto de Medicina Social da UERJ apontam um dado ainda mais alarmante que com a disponibilidade do medicamento, ocasionou um crescimento assustador de 775% em uma década e essa fato se justifica porque o Metilfenidato passou a ser receitado para tratar o TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (BARROS; OLIVEIRA, 2016).

Por fim, devido a esse aumento no consumo nota-se uma prevalência de TDAH em solo nacional, principalmente entre crianças e adolescentes, pois os valores variam de acordo com cada região brasileiras entre 0,9% e 26,8%. Apesar dos diagnósticos do TDAH diminuir de acordo com que a idade avança, devido ao tempo de consumo, a maioria das crianças com TDAH continuam na fase adulta apresentando alguns sintomas incapacitantes. Essa persistência na fase adulta serve como justificativa pelo crescimento anual e alarmante no consumo do MTF.

#### **4 | A MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E A RELAÇÃO COM O CRESCIMENTO DA INDÚSTRIA FARMACÊUTICA**

Collares; Moyses (2013), apresenta que no campo educacional a medicalização ainda tem resquícios do passado como o preconceito racial, a inferiorização dos negros e mestiços. Por serem em alguns momentos classificados como doentes, são considerados pacientes que precisam de tratamento e com isso passam a ser consumidores de medicamentos, além de diagnósticos que buscam em terapias e medicamentos a solução, transformando o corpo e mente, ou seja, dão origem aos problemas, transformando pessoas em seres patologizantes (COLLARES; MOYSES, 2013).

Nesse sentido, Guarido (2007, p. 160) apregoa que “a medicalização em larga escala das crianças nos tempos atuais pode ser lida também como apelo ao silêncio dos conflitos, negando-os como inerentes à subjetividade e ao encontro humano”.

A instituição escolar tem tido como função, regular a sociedade com um método disciplinar, contudo quando um aluno apresenta um mau comportamento ele precisa ser ajustado às regras e moldes da escola. Quando a própria instituição não alcança esse ideal disciplinar o educando passa a ser visto como um portador de distúrbio ou transtorno por conta do comportamento indesejado, a escola então encaminha esse indivíduo para a avaliação médica, a fim de que se obtenha um diagnóstico psiquiátrico, para receber a prescrição do medicamento onde a partir daí o remédio por si só garante a disciplina.

Dentro dos ambientes escolares, existem muitas queixas com relação aos alunos, podendo elas serem em função do não se comportarem ou por não aprenderem, porém ambos acabam se associando por serem tratados como problemas neurológicos e essa conexão no discurso está cada dia mais frequente dentro do universo escolar.

A partir de desse discurso que adentro o universo escolar, cada dia observamos crianças normais sendo rotuladas de doentes, pois a educação acaba sofrendo um processo medicalização, ou seja, ela por meio de discursos, ações, estratégias, atendimentos e de certo modo preocupações em ajudar as crianças acabam por rotular essas crianças e os mesmos que deveriam ser ocupantes legítimos da educação, finalizam sendo rotulados por ela.

Moysés; Collares (1996, p. 183) afirmam que “a medicalização da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida”. Em outras palavras, as dificuldades de cunho institucional, social e político ficam reduzidas a supostas doenças individuais.

As mesmas autoras (2013) apresentam que diversas vezes os diagnósticos das avaliações são superficiais e questionáveis, porque além das avaliações serem baseadas em rótulos muitas vezes preconceituosos, ou seja, não realizam uma avaliação adequada, e podem dar um diagnóstico questionável. “Essa avaliação não mostra o que a criança pode fazer, e sim o que ela não consegue realizar dentro de uma lista pré-concebida de aprendizagens necessárias” (MOYSES; COLLARES, 2013, p. 29).

Partindo dessas avaliações, Lerner (2014) relata que diversas crianças poderiam não ser diagnósticas com problemas neurológicas, uma vez que as avaliações inadequadas resultam em um transtorno de aprendizagem (que pode não existir) e com isso na medicalização desses indivíduos, porque existe uma associação entre transtorno educacional e medicamento, então quanto mais crianças forem diagnósticas, mais o medicamento fará parte do âmbito educacional.

Hoje em dia, de acordo com as autoras Collares; Moyses (2013) o processo de exclusão pela produção de “doenças” diagnosticada se agrava na medida em

que a condenação vem associada a uma crescente quantidade e diversidade de medicamentos que ao mesmo tempo que combatem as “doenças” produzem efeitos colaterais, permitindo pais, educadores e médicos lavar as mãos a respeito do futuro dos doentes, ampliando a desresponsabilização coletiva pelas próprias ações e legitimando a invasão desrespeitosa a vida de todo aquele que receber um “diagnóstico” desfavorável.

Para Gabinini et al (2015) os transtornos de aprendizagem podem englobar diversas ou uma área específica, podendo ser em leitura, escrito ou na matemática, como também podem envolver diversas competências. E essas dificuldades ou transtornos podem acabar num diagnóstico equivocado que atrapalha diversos mecanismos cognitivos que englobam à aprendizagem. No entanto, quando os indivíduos não conseguem apresentar as competências esperadas, mesmo não sendo um transtorno, mas por não apresentarem um desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem acabam sendo diagnosticados com transtornos de aprendizagem.

Leonardi; Rubano; Assis (2010, p. 124), apresentam que “as drogas estimulantes, com destaque para o metilfenidato, suprimem hiperatividade e impulsividade e melhoram a atenção, mas têm poucos efeitos positivos sobre o engajamento em tarefas e desempenho acadêmico”.

Baseado no que foi relatado, observa-se que os medicamentos estão sendo usados na tentativa de superar um diagnóstico errado, e não cumprindo a papel de auxiliar a aprendizagem do aluno, quando comprovado corretamente. Os medicamentos estão sendo usados para moldar comportamentos e não para auxiliar na aprendizagem.

Pastura; Mattos (2004) apresenta com relação a Ritalina que é utilizada no tratamento de transtornos de aprendizagem tem efeito curto e são pontuais. Que os efeitos colaterais no uso do medicamento são elevação da pressão, da frequência cardíaca e respiratória, porém essas mudanças não têm longa duração.

O contexto no qual o medicamento está sendo utilizado é merecedor de atenção. A excessiva utilização de fármacos na sociedade tem sido alvo de amplo debate nos dias atuais e, certamente, o rápido e crescente desse fenômeno, o que amplia questões contemporâneas ligadas à educação de crianças e adolescentes.

## **5 | O PAPEL DA ESCOLA EM RELAÇÃO À MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO**

Illich (1985), na análise que faz sobre a escola e o sistema escolar revela o poder da institucionalização dos valores sobre o pensamento e o agir do ser humano. Dessa forma, a escola, como uma instituição, cria a demanda e a expectativa pelos bens que produz e serviços educacionais que fornece, por exemplo, a certificação do aprendizado institucionalizado. Segundo Illich (1985, p. 25) os "valores institucionalizados que a escola inculca são valores quantificados. A escola inicia os jovens num mundo onde

tudo pode ser medido, inclusive a imaginação e o próprio homem."

Para Meira (2015) dentro das instituições escolares está acontecendo uma intervenção pela medicina, ou seja, a medicina ampliando o campo em que atua para dentro das escolas, utilizando dos seus princípios para realizar as intervenções e com isso querem tratar os transtornos de aprendizagem com doenças, algo fora do padrão e tentam normatizar o processo de ensino-aprendizagem (principalmente os casos do não aprender).

Dessa maneira a educação passa a ser medicalizada, situações de ensinagem, social e política são transformadas em situações biologizantes, ou seja, a educação sofre o processo de medicalização. Com isso, a medicina criou, "as entidades nosológicas das doenças do não-aprender na escola e para elas propõe solução. Antecipando-se, prevê que os problemas irão ocorrer e se coloca como portadora das soluções" (MOYSÉS, 2008, p. 11).

Assim, a discussão sobre medicalização da educação torna-se importante no sentido de contribuir para a construção de uma análise crítica nesses âmbitos, com vistas à superação e ruptura da compreensão naturalizada de fenômenos sociais e históricos.

Na escola, quando o professor percebe que a criança apresenta algum tipo de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem ela encaminha para avaliações na área da saúde, sendo elas com psicólogas, fonoaudiólogas e neurologistas e outras especialidades. No entanto, o professor é responsável pela primeira sondagem, pois o mesmo percebe indícios que os alunos podem estar passando por situações complicadas, que podem vir a desenvolver algum transtorno ou distúrbio de aprendizagem (LERNER, 2014).

Hattge; Klaus (2012, p.7) relatam que "o diagnóstico passa a ser visto como uma verdade absoluta sobre o sujeito, de modo que as intervenções, muitas vezes, são restritas à medicalização". Quando se transfere ao medicamento o sucesso ou a capacidade de resolver questões de ensinagem, analisa-se que o medicamento torna-se a única ferramenta para resolver essas questões, quando na verdade deveria ser um meio e não o único modo de intervenção.

Após a avaliação das crianças pela área da saúde, a mesma passa receber a culpa pelas atitudes por não corresponder ao esperado. Com isso vira objeto de intervenções tanto da área médica como na área psicológica, porém ambas as áreas não levam em conta as especificidades do sistema educacional, passam a vê-la de modo reducionista, porque buscam um modelo ideal e não real da realidade.

Por fim, nos dias atuais a escola deve passar a refletir sobre o seu papel e a questão do medicamento dentro da educação, a fim de consigam encontrar novas horizontes para a educação e que a medicalização não é o melhor caminho a ser seguido.

Professores muitas vezes por falta de uma formação (uma abordagem pedagógica que sustente a prática) ou pela resistência em mudar metodologias,

acabam por não saber como lidar com as atuais crianças, por isso buscam na área médica uma solução considerada mais rápida e por vezes inaptas para problemas educacionais.

Entende-se que os professores não estão procurando solução na área da saúde e sim transferindo a responsabilidade que não lhe cabe. Observa-se que muitos alunos não possuem indicadores de transtorno e apenas são vítimas do sistema quando aprovados automaticamente (sem estar alfabetizados ou quando são agitados por não ter recebido educação de seus pais). Muitas vezes o professor transfere a culpa a criança pelo não aprender ou não se comportar. Ao acreditar que o parecer médico é uma verdade absoluta acaba por se isentar na tentativa de mudança de metodologia e intervenções. Com ou sem diagnóstico a função do professor é ensinar.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O consumo da Ritalina nos últimos anos tem aumentado vertiginosamente, e esse dado preocupa, uma vez que seu uso busca aumentar o rendimento em atividades que necessitam de atenção. Com relação às possíveis consequências no futuro, o medicamento causa danos à saúde como dependência e diversos efeitos colaterais, ressaltando que o medicamento é derivado de anfetaminas (drogas estimulantes do sistema nervoso central).

A questão é com relação à crescente no uso do medicamento está na forma em como a escola enxerga, como ela orienta e conduz esta criança. Existem aí caminhos a serem percorridos ou a escola assume a responsabilidade pela aprendizagem da criança, ou a encaminha para avaliações médicas, diagnósticos e medicamentos.

Analisando, todas essas situações pode-se chegar ao parecer que professor e por consequência a escola estão apenas querendo alunos ideais (com bom desenvolvimento e bem disciplinados) e quando o aluno por um desses motivos ou por ambos não corresponde a essa expectativa acaba sendo passado por avaliações inadequadas e descontextualizado realizado por profissionais da área da saúde criando com isso um transtorno muitas vezes inexistente.

Com os resultados ficaram evidente que a cada ano mais crianças são diagnosticadas com o TDAH e recebem o medicamento como forma de tratamento, a partir desse fato passa a olhar essa situação sobre alguns aspectos: a dos professores que atuam na escola e sobre a metodologia que utilizam para sanar esse problema.

Neste sentido, se reflete sobre o papel de professor quando encontra alunos com transtornos, cabe a ela elaborar estratégias, criar ferramentas, pensar metodologias para que ao final do processo a aprendizagem seja alcançada, primordialmente dos educando que precisam de maior tempo para aprender. Esses alunos apresentar em sua maioria menor rendimento, diversificar as estratégias, pode facilitar a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a causa da banalização e da crescente do uso do medicamento se dá neste processo, onde o professor não consegue lidar com esses alunos, quando a equipe educacional junto com os familiares não buscam todos os métodos para solucionar a causa do problema, afim de propiciar aos alunos que mais precisam de atenção, reais condições de aprender no seu tempo, e alcançar o domínio do ensino juntamente com os colegas, de modo a não medicalizar essa criança para corrigir uma consequência de um transtorno que não existe.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA – Brasil). **Bulário eletrônico da Ritalina®**. 2013. NOVARTIS. Disponível em:<<http://s.anvisa.gov.br/wps/s/r/f4>>. Acesso em: 25 maio 2017

BARBIANI, R. et al. Metamorfoses da medicalização e seus impactos na família brasileira. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v .24, n. 2, jul./ago. 2014.

BARROS, P. B.; OLIVEIRA, V. C. **O processo de aprendizagem e os atravessamentos da medicalização**: o olhar dos graduandos de Pedagogia. 2016. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, 2016.

CALIMAN, L. V. **A Biologia Moral da Atenção**: a construção do sujeito (des)atento. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. In: Alves ML, coordenador. **Cultura e saúde na escola**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação; 1994. p. 25-31.

GABININI, A. P. N. et al. **Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem**. Instituto AABC. Disponível em:<[http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012\\_modulo\\_2\\_final\\_webv8.1.pdf](http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012_modulo_2_final_webv8.1.pdf)> Acesso em: 30 abr. 2017

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. **Comunicação Saúde e Educação**. Rio de Janeiro, v. 12. n. 6. out.2010.

GUARIDO, R.A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.1, jan./abr. 2007.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, abr. 2009.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. **Desafios da inclusão educacional: sobre saberes e práticas pedagógicas**. In: Anais do 23º Seminário Nacional de Arte e Educação: Arte – mediações, compartilhamentos, interações/ Júlia Hummes (org.) - Montenegro: Ed. da Fundarte, 2012.

HERRERA, M. **Da depressão ao transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: estudo sobre a produção publicitária da Ritalina**. 2015. 104 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

HOEGEN, M. L. SILVA, M. M. Considerações acerca do aumento do consumo de “ritalina” nas crianças no âmbito escolar. 2012. 13 P. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Saúde Mental e Atenção Psicossocial). Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, Itajaí: 2012.

ILLCH, I. **Sociedades sem escolas**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LERNER, C. E. **A medicalização das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da percepção da Gestão Escolar e dos professores que atuam nesse nível**. 2014. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Centro Universitário UNATTES, Lajeado, 2014.

LEONARDI, J. L.; RUBANO, D. R.; ASSIS, F. R. P. Subsídios da análise do comportamento para avaliação de diagnóstico e tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 110-130.

Meira, M. E. M. **Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MOYSÉS, M.A.A. A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. In: **Reunião anual da associação nacional de pós graduação e pesquisa em educação**, 2008, Caxambu.

ONU, Conselho Internacional de Controle de Narcóticos. Substâncias psicotrópicas - Estatísticas de 2006: **Avaliações do requisito médico e científico anual**, 2008.

PASTURA, G.; MATTOS, P. Efeitos colaterais do metilfenidato. **Rev. Psiquiatr. Clin.**, São Paulo, v.31, n.2, abr. 2004.

SAPIA, Luna Pereira. **Medicalização na educação: a neurologia na construção dos diagnósticos de distúrbios de aprendizagem**. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho: 2013.

## PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO COTIDIANO DAS SESSÕES TUTORIAIS

### Débora Cabral Nunes Polaz

UNISO- Universidade de Sorocaba, Curso de Enfermagem Sorocaba- SP (Pesquisa realizada durante Mestrado do Programa de Estudos Pós-graduados Mestrado Profissional em Educação nas Profissões da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: dncabral@bol.com.br)

### Raquel Aparecida de Oliveira

PUC- SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Dep. de Enfermagem, Sorocaba- SP)

**RESUMO:** Este estudo analisou o instrumento de avaliação formativa utilizado no cotidiano das sessões tutoriais de um curso com metodologias ativas, identificando sua importância, potencialidades e fragilidades. Tutores e discentes responderam um questionário com questões abertas. Conclui-se que o instrumento de avaliação, embora precise de adequações no formato e na aplicação, vem cumprindo sua função e favorece a avaliação formativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem em saúde. Metodologias ativas. Avaliação formativa.

### TRAINING EVALUATION PRACTICES IN THE DAILY TUTORIAL SESSIONS

**ABSTRACT:** This study analyzed the formative assessment tool used in daily tutorial sessions of a course with active methodologies, identifying

its importance, strengths and weaknesses. Tutors and students answered a questionnaire with open questions. We conclude that the assessment tool, though, need to be adjusted in size and application, has been fulfilling its function and promotes formative assessment.

**KEYWORDS:** Health learning. Active methodologies. Formative assessment.

### 1 | INTRODUÇÃO

O Curso de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com a finalidade de atender as exigências da Lei de Diretrizes Curriculares publicadas em novembro de 2001 (BRASIL, 2001), inseriu em seu currículo, como estratégia de ensino, as metodologias ativas, utilizando a Problematização e a Aprendizagem baseada em problemas (PBL).

Nas metodologias ativas, o estudante é o ator principal do processo educacional, que é dinâmico e estimula a construção do conhecimento por meio de uma aprendizagem crítica e autônoma. As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria

perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras (BERBEL; NAN, 2011). A necessidade de a avaliação da aprendizagem do estudante estar coerente com os pressupostos epistemológicos que norteiam um currículo que utiliza metodologia ativa foi determinante para o uso de práticas avaliativas formativas durante as sessões tutoriais. A avaliação formativa valoriza o processo educacional e possibilita detectar dificuldades que interferem na aprendizagem, permitindo um feedback contínuo e encaminhamentos necessários para que os objetivos educacionais sejam atingidos. O caráter formativo é representado pelas oportunidades de recuperação (FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS E DA SAÚDE, 2012). No contexto do cotidiano das sessões tutoriais no Curso de Enfermagem, após o fechamento de cada problema, é realizada a avaliação formativa. Cada estudante faz de forma espontânea, oralmente sua autoavaliação, e a avaliação dos demais colegas do grupo tutorial (inter pares) que surge como mecanismo para estimular o estudante a ter responsabilidade sobre o aprendizado dos demais colegas do grupo tutorial. Em seguida o aluno avalia o tutor e a tutoria. O tutor também avalia oralmente cada estudante. A avaliação é baseada em critérios e utiliza como estratégia a observação. O aluno preenche uma ficha individual (objeto desse estudo), composta por critérios e um espaço onde atribui seu desempenho e descreve suas metas e outro espaço onde o tutor atribui o desempenho do aluno e descreve as prescrições para que esse aluno tenha um melhor desempenho. Essa ficha de avaliação é considerada no final de cada módulo, em conjunto com a avaliação somativa, na avaliação global do aluno, que será convertida em suficiente ou insuficiente.

Este estudo objetivou analisar o instrumento de avaliação formativa nas metodologias ativas, mais especificamente no contexto das sessões tutoriais de PBL e problematização, a partir do cotidiano de tutores e estudantes.

## 2 | METODOLOGIA

Este estudo foi realizado no contexto do Curso de Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde (FCMS-Sorocaba) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que iniciou em 2007 a primeira turma com Problematização e PBL. Nos primeiros e segundo períodos utiliza-se a problematização e nos terceiros até o sexto período PBL, os estudantes participam de duas sessões tutoriais semanais. Participaram do estudo sete tutores e 32 alunos matriculados no primeiro ao sexto períodos que utilizam a ficha e os critérios de avaliação. O instrumento para coleta de dados foi um questionário com questões abertas, elucidando sobre as percepções de importância, potencialidade e fragilidades do instrumento de avaliação. Os dados obtidos foram transcritos e organizados utilizando a metodologia do Discurso do

Sujeito Coletivo (DSC) e submetidos à análise de conteúdo.

### 3 | RESULTADOS

#### Importância da ficha de avaliação nas sessões de tutoria

- Alunos:

*“A ficha auxilia na melhora da evolução de cada tutoria e aprendizado, acompanhando meu desempenho e evolução a cada módulo, além de me direcionar para alcançar melhor desempenho nas tutorias quando usada adequadamente. Mostra onde, quando e como melhorar os estudos, além de expandir a comunicação entre o aluno e tutor, tendo mais clareza sobre o que fizemos. Contribui para a melhora do meu rendimento frente às prescrições do tutor, proporciona uma avaliação contínua auxiliando na F3 e na minha avaliação final do módulo”.*

*“Entendo que a ficha de avaliação auxilia compreender onde precisa de mais atenção, além de compreendermos onde precisamos melhorar na visão do tutor.”*

*“Outro ponto importante é receber a avaliação do tutor, ou seja, receber um feedback. O feedback do professor em relação ao desempenho no fechamento e ao final da abertura da tutoria, para saber se participei do jeito que o professor queria/quer.” “A F2 tem sua importância, pois possibilita uma autoavaliação, onde posso autoavaliar meu desempenho, aprendo a me autoavaliar.”*

- Professores:

*“Ela facilita a avaliação formativa no final do módulo, mostra o desempenho do aluno durante o desenvolvimento do módulo, importante para a avaliação formativa do aluno e auxilia no desenvolvimento de atitudes, habilidades e construção do conhecimento, como estudar entre outras, corrobora para a avaliação final do aluno.”*

*“Importante a utilização da F2, pois é o momento ainda que de forma precária que o aluno se autoavaleie, apresentando tanto sua autoavaliação como a avaliação do tutor. A ficha de avaliação é uma das formas de acompanhar o aluno nas tutorias.”*

*“A importância de se ter um instrumento que facilite efetivamente sua auto análise e reflexão sobre sua participação no seu aprendizado e ainda entender, o real conteúdo do repertório das prescrições indicadas por seu tutor.”*

## Aspectos favoráveis da ficha

- Alunos:

*“Como aspectos favoráveis da ficha são: quando o tutor aponta as metas a serem melhoradas, faz com que ocorra o esforço da minha parte como aluno em superar e melhorar sempre, acompanhando minha evolução em cada tutoria. Favorece, pois a prescrição dos tutores é muito importante como forma de me avaliar.”*

*“Concordo que a ficha é importante por ser uma oportunidade individual e com privacidade de comunicação direta com o tutor de forma individual e construtiva, ter a chance de se autoavaliar de forma sincera e poder escrever as atividades que realizei e que participei das consultorias.”*

*“Outro fator favorável é que ela é preenchida semanalmente, realizada após as tutorias, é categorizada, subdividida em itens permitindo que o tutor tenha uma base para atribuir uma “nota” ao aluno”.*

- Professores:

*“Acredito que a gradação, divisão dos conceitos é um ponto favorável da ficha de avaliação, além da autoavaliação do aluno, prescrição do tutor dos pontos frágeis, os quais oferecem parâmetros para o aluno e para o tutor dimensionar o desempenho do aluno; Creio que a presença de campos para a autoavaliação do aluno com o conceito na ficha é favorável, ou seja, uma avaliação sob a ótica da tutora e do aluno é favorável.”*

## Aspectos desfavoráveis da ficha

- Alunos:

*“Como aspectos desfavoráveis penso que os conceitos deveriam ser mais explicados, claros e objetivos eles são muito complexos e nós alunos e tutores não seguimos rigorosamente. As metas não deveriam ser aspectos para avaliação. Não gosto muito da parte que pontuamos nossa autoavaliação dando notas para nós mesmos.”*

*“Acho que um ponto desfavorável da ficha é a sensação de competitividade negativa entre os colegas na sala. Tempo curto para preencher por isso preenchemos com pressa, além dos espaços pequenos para preencher”.*

*“Muitas vezes o tutor não descreve no campo dele, apenas dando a nota e muitas vezes o “B” não colocam meta para se conseguir o “A”. Avaliação injusta, como, por exemplo, se o aluno não entregar o mapa, por algum imprevisto, mas participou das tutorias. Sendo desfavorável considerar a entrega do MC como critério de avaliação Considerar a pontualidade como critério de avaliação.”*

- Professores:

*“Penso que a como aspectos desfavoráveis da ficha estão: a discrepância das autoavaliações dos alunos sendo que a avaliação do aluno acaba sendo repetitiva.”*

*“Ainda os critérios não claros, falta especificidade e clareza dos alunos na observação dos critérios, pois eles são imprecisos para a avaliação do aluno.”*

*“Nela há pouco espaço para o registro e tempo insuficiente para o registro do aluno também.”*

### **Sugestões para melhorar os critérios e a ficha de avaliação**

- Alunos:

*“Considero que objetivar os conceitos, especificar mais pontualmente os critérios seguidos por uma ampliação dos critérios da F2. Gostaria que a ficha fosse mais objetiva e fácil de preencher, sendo mais clara e objetiva”. “Penso que as avaliações poderiam me empoderar mais, valorizando pontos fortes de cada aluno e não ressaltando as falhas precisando saber separar o profissional do pessoal na hora de avaliar.”*

*“Outra sugestão importante é ter os critérios anexados as fichas de avaliação em todos os módulos.”*

*“Acredito que ter espaço para um plano de ação conjunto entre tutor e aluno. Incluir a visão holística como critério. Avaliar o aluno como um todo, não considerar apenas a participação da tutoria. Determinar um tempo de preenchimento e conversa sobre as metas que estão com dificuldades sejam várias oportunidades de melhoria dos critérios e da ficha de avaliação.”*

*“Os critérios devem ser mais flexíveis e explicados de acordo com a realidade da tutoria e que as avaliações sejam mais justas e avaliem a atuação do aluno, não considerando a entrega do MC como critério na avaliação sendo necessário valorizar a participação ao dominar o assunto e não apenas a entrega do mapa/SAE.”*

*“Creio que estabelecer uma escala numérica com pontos a serem atingidos para direcionar a nota onde os tutores prescreverem e cobrarem o que foi prescrito para o melhor desenvolvimento da avaliação e realizar feedback dos tutores sobre as metas alcançadas pelos alunos para melhor acompanhamento da evolução do aluno, sejam pontos sugestivos de melhoria.”*

- Professores:

*“Sugiro que dentro dos critérios, o Bom Desempenho deve ser melhor*

descrito e determinado, não devendo ser utilizado quando o aluno participou esporadicamente durante as tutorias. Melhor repensar os critérios A, B e R. Deixar apenas Bom Desempenho, Desempenho Razoável e Desempenho Fraco- e adequando melhor os critérios. Os critérios poderiam ser mais precisos e representar melhor os desempenhos encontrados. Apontar os pontos frágeis com objetividade considerando: proatividade, mapa conceitual, conhecimentos nos objetivos no fechamento, pontualidade, interesse. Esclarecer melhor as metas para os alunos (1ºdestacar os pontos fortes de aprendizagem e 2ºcolocar as metas para as próximas tutorias). Poderia haver mais espaço para os registros. Creio que a melhor proposta seja a construção coletiva”.

## Como intervir para aprimorar e melhorar a utilização dos critérios e da F2

- Alunos:

“Considero que uma forma de intervir seja uma discussão entre professores e alunos para apontar o que é bom e o que não é e melhorar. Uma roda de discussão incluindo alunos e tutores.”

“Outra forma realizando uma avaliação pessoal real onde a devolutiva deveria ser oral entre o tutor e aluno. Penso que cada tutor deveria chamar cada aluno, falar dos seus pontos fortes e fracos mostrando suas metas, pois muitas vezes o aluno lê a prescrição e continua com os mesmos erros.” “Incluir ao aluno uma ficha para que avaliasse o tutor também.”

“Responder as questões ou preencher a ficha em casa e discutir antes da tutoria sobre o desempenho para poder melhorar.”

“Colocar as metas na ficha para que possamos assinalar quais foram alcançadas naquela tutoria, na avaliação do aluno e do tutor, talvez colocar opções “pré-escritas” de possíveis metas, onde o aluno só precisa assinalar ou completá-las.”

“Mudar a folha dos critérios e capacitar os tutores que utilizam a ficha para disseminar o conhecimento em seus grupos de tutoria. Revisão e reorientação sobre como utilizar a F2 para os tutores e alunos.”

- Professores:

“Juntar o grupo e dar a conhecer os resultados deste trabalho para aproveitar o que de bom tem a F2, mudar aquilo que não está adequado e apresentar a Comissão Didática do curso de Enfermagem. Creio que a melhor proposta seja a construção coletiva. Discutir o assunto entre os tutores, que utilizam as fichas.”

“Reunir o grupo de alunos e discutir os critérios referenciados, deixar muito

*clara a interpretação de cada conceito.”*

*“Na metade do módulo, o tutor deve chamar a atenção do aluno sobre o seu desempenho nas tutorias (demonstrado na F2) e orientá-lo sobre como recuperar as falhas apontadas por um impresso mais atrativo que englobe todas as competências: cognitivas, habilidades e atitudes. (CHA)”*

## CONCLUSÃO

O instrumento de avaliação utilizado, embora ainda precise de adequações, seja na sua formulação ou na aplicação, ele vem cumprindo sua função, favorecendo a avaliação formativa. Este estudo possibilitou identificar subsídios importantes a serem problematizados coletivamente, para readequações e para beneficiar alunos e docentes nessa prática do cotidiano da formação dos futuros profissionais.

Além de contribuir para a modificação do impresso de acordo com a demanda daqueles que o utilizam.

## REFERÊNCIAS

BERBEL N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semin Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n.1, p. 25–40, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 24 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2001.

FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS E DA SAÚDE. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem. Sorocaba: FCMS/PUC-SP, 2012.

OLIVEIRA G P. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino aprendizagem e a autonomia dos educandos. *OEI Rev Ibero am Educ* [Internet]. 2007 [acesso em 06 nov. 2016]; Disponível em: [rieoei.org/deloslectores/261Pastre.PDF](http://rieoei.org/deloslectores/261Pastre.PDF)

## EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL: INDICADORES DE MATRÍCULAS (2007-2016)

**Wania Regina Aranda da Silva**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Campus do Pantanal  
Curso de Educação Física

**RESUMO:** O objetivo da pesquisa consiste em analisar alguns indicadores educacionais de matrícula do público-alvo da Educação Especial em Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2016. Por objetivos específicos, pretende-se: 1. Discutir as modificações da política de educação especial no estado; 2. Analisar o movimento das matrículas da educação especial em Mato Grosso do Sul. Foram utilizados os procedimentos de revisão de literatura, pesquisa documental e análise dos levantamentos estatísticos empreendidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) e dos microdados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP). Esses dados possibilitam conhecer o processo de implantação da política de educação especial na região no período proposto. Os dados quantitativos favorecem uma leitura aprofundada, a partir de uma análise qualitativa que considere os impactos sociais das políticas educacionais. Vimos neste trabalho que no estado de Mato Grosso do Sul, o atendimento dessa população em escola comum aumenta no período. No

entanto, apesar da adoção das diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e nos documentos legais decorrentes que fundamentam essa perspectiva, ainda há forte presença das instituições especializadas no estado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; políticas educacionais; política de educação especial; indicadores educacionais.

**ABSTRACT:** The research purpose is to analyze some educational enrollment indicators about students who are target audience in Special Education in the State of Mato Grosso do Sul from 2007 to 2016. The research main purposes are: 1. Discuss the Special Education policies changes in the state. 2. Analyze the activity of the Special Education enrollments in Mato Grosso do Sul. In this research, the following procedures were used: literature review; documentary research; analysis of statistical surveys promoted by the National Institute of Educational Studies and Research "Anísio Teixeira" (INEP) and microdata obtained by the School Census of Basic Education (MEC/INEP). These data allowed the better knowing about the process of introduction of the Special Education policy in the State in the time related. The quantitative data propitiates a very deep reading, while the qualitative analysis considers

the social impacts of the educational policies. It is seen, through this research, that in the State of Mato Grosso do Sul, it is growing the attendance of the target audience in regular schools. However, despite the adoption of guidelines purposed by the National Policy on Special Education, in the inclusive education perspective of 2008 and on its legal documents which supports this perspective, there is still a strong acting by specialized institutions.

**KEYWORDS:** Education, educational policies, special education policy, educational indicators.

## 1 | INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da Educação Especial surgiu a partir da experiência no contato com uma aluna paraplégica na escola municipal Francisco Mendes Sampaio do 1º ano do Ensino Fundamental I, da cidade de Ladário-MS. Trata-se de uma aluna muito proativa, que participa das aulas de Educação Física. Como estagiária tive contato e passei a admirá-la, pois muitas vezes crianças sem deficiência não gostavam de participar.

Tenho consciência de que para que outras crianças com deficiência façam parte das aulas, devem ser estimuladas, encorajadas sendo aceitas em seu grupo escolar, social e familiar. Assim, poderão atingir os resultados esperados e crescer em seu processo de ensino e aprendizagem e, em seu desenvolvimento.

A importância de discutir este tema decorre do fato de que, para as pessoas com deficiência, a inclusão ainda não se concretiza efetivamente em todas as escolas na região (GONZAGA, 2014; PEDRO, 2014), sejam elas públicas ou privadas.

“Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1991, p. 41). Assim, a pessoa com necessidades especiais deve encontrar, na sociedade, caminho propício para o seu desenvolvimento através da sua educação e qualificação para o trabalho.

É preciso salientar que, no Brasil desde a década de 1950, as próprias pessoas com deficiência começaram a se organizar, procurando participar de discussões em torno de seus problemas. A primeira referência encontrada foi a de cegos, em 1954 pelo Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos. Precederam assim à organização das federações de entidades filantrópicas, porquanto as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAES), fundadas em 1954, só em 1962 tiveram a sua Federação Nacional; as sociedades Pestalozzi ficaram federadas em 1970, embora organizadas desde 1934, e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais em 1974. Mas foi a partir de 1980, com a organização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), que esse movimento recrudescer, havendo em Brasília o 1º Encontro Nacional de Entidades

de Pessoas Deficientes, com a presença de cerca de 1.000 participantes, incluindo cegos, surdos, deficientes físicos e hansenianos, vindos de diversos estados. O lema principal era: “Participação plena e igualdade”, com libertação da tutela do Estado e das instituições especializadas (JANNUZZI, 2004).

Se fizermos um resgate da história da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, veremos que ela ainda não se efetivou como o esperado. O que fez com que a inclusão desses alunos demorasse tanto tempo para se constituir como política pública foi a ausência de responsabilização do Estado para com a escolarização dessa população (JANNUZZI, 2004) e o preconceito que ainda existe em algumas escolas ou até mesmo dentro de casa entre a família, o que dificulta seu processo de inclusão?

Durante o século XX os alunos com deficiências eram vistos como “atrasados”. Quando se observa a História Antiga e Medieval tem-se a rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro. Na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência. Da mesma forma, em Esparta, os bebês e as pessoas que adquiriam alguma deficiência eram lançados ao mar ou em precipícios (GARCIA, 2011).

Com o avanço da ciência, novas informações, investimentos para a área da educação especial, a utilização de recursos e cursos especializados vem possibilitando uma aprendizagem de qualidade para esses alunos, de forma que a educação para esse público vem ganhando espaço. Sabe-se que as crianças possuem e desenvolvem capacidade tanto quanto as crianças sem alguma necessidade específica, além do que ainda desenvolvem muitas outras habilidades para compensar as inexistentes (REILY, 2012) que podem contribuir para seu desenvolvimento pessoal e social.

Para Pino (2005), a criança é um ser cultural que se, por cultura for entendido o conjunto das produções humanas, as quais, por definição, são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, então o nascimento cultural da criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta de seu acesso ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural. O acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas. Em outros termos, conforme o autor, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e as do outro, detentor da significação.

Sabe-se que, as pessoas com deficiência, por meio de muitas lutas, garantiram ao longo da história o direito à educação. No entanto, de acordo com Padilha (1999), a escola, no Brasil, nunca esteve em lugar de destaque, nem em sua Carta Magna. Conforme as necessidades dos grupos que estão no poder, as leis vão se arrumando,

se ajeitando para apresentar a escola neste ou naquele lugar social. A escola não é vista com importância por si mesma, como possibilidade privilegiada de exercer o direito ao saber, ao conhecer. Não se costuma pensar politicamente em país escolarizado, letrado, que lê e escreve que sabe o que significa o que lê e escreve, tanto para sua vida quanto para a vida da sociedade; que produz e não apenas reproduz; que adquire conhecimentos sobre seus direitos e deveres; que desenvolve o espírito crítico.

A partir dessas reflexões foi possível elaborar um projeto de pesquisa na área da educação especial. A pesquisa aqui desenvolvida é resultado de projeto de pesquisa em andamento.<sup>1</sup> A princípio tínhamos o objetivo de realizar pesquisa de campo sobre as condições de escolarização dos alunos público alvo da educação especial, e não o fizemos devido ao grande volume de dados que coletamos por meio dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica que precisavam de atenção cuidadosa para análise. Ate-mos-nos aos dados oficiais da educação especial no estado de Mato Grosso do Sul entre 2007 a 2016, que se justifica por ser o período posterior às discussões para publicação do documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) em 2008.

## 1.1 Objetivos

Tem-se por **objetivo geral** analisar alguns indicadores educacionais de matrícula do público-alvo da Educação Especial em Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2016. Como **objetivos específicos**, pretende-se: 1. Discutir as modificações da política de educação especial no estado; 2. E analisar o movimento das matrículas da educação especial em Mato Grosso do Sul.

## 1.2 Política de Educação Especial e Educação Inclusiva

A concepção de educação inclusiva hoje é valorizada na educação especial, mas nos questionamos: como oferecer uma educação inclusiva nas escolas que atendem alunos público-alvo da educação especial? No texto “Na escola tem lugar para quem é diferente?” Padilha (1999) nos alerta sobre a necessidade de refletir mais sobre quem chamamos de diferente na escola.

O atendimento no setor público, em escola comum, inicia-se com as classes especiais no século XX. Segundo Kassir (1999, p. 23), no que se refere à educação especial “as classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aula homogêneas”. Existem dificuldades nesta inserção devido a alguns fatores principalmente no papel da sociedade em também se reorganizar para garantir o acesso de todos à educação.

No que se refere às matrículas na educação básica de alunos com necessidades

---

1 Indicadores educacionais brasileiros a partir da Reforma Administrativa do Aparelho do Estado (Bolsista Pibic/UFMS).

especiais, o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (BRASIL. MEC/INEP, 2013 *apud* LAPLANE, 2014) registra que em 2007 havia 654.606 alunos matriculados no Brasil e, em 2012, 820.433, o que representa um aumento de 25,33%. Nesse período houve um aumento de 102,77% de matrículas na escola regular (de 306.136 em 2007 para 620.777 em 2012) e uma diminuição nas escolas e classes especiais de 42,70% (de 348.470 para 199.656).

É interessante notar as variações entre as diferentes redes (pública e privada, comum e especial). Entre 2007 e 2012, as matrículas diminuíram na rede privada em 26,90%, enquanto aumentaram 56,44% na rede pública. Já as matrículas nas classes comuns aumentaram: na rede privada 83,83% e na pública 104,11%. Note-se que a rede privada atende apenas a uma pequena parcela de alunos (apenas 6% em 2012). Por outro lado, embora o atendimento em classe ou escola especial tenha diminuído, tanto na rede pública quanto na privada, esse tipo de atendimento tem se concentrado de maneira crescente na rede privada: em 2007, 64,31% e em 2012, 70,83%. Já as matrículas em classes comuns do ensino regular ocorrem, na sua grande maioria, na rede pública: em 2007, 93,39% e em 2012, 94,01% (BRASIL. MEC/INEP, 2013 *apud* LAPLANE, 2014).

A inclusão escolar está diretamente relacionada com ações políticas, práticas pedagógicas, culturais e sociais. Esse movimento torna possível a interação do público alvo convivendo no mesmo ambiente escolar, aprendendo e respeitando as diferenças.

Para que a inclusão se efetive é necessário que os sistemas educacionais trabalhem por desconstruir determinados estereótipos. Góes (2007) expõe sobre a experiência escolar desses alunos. Numa pesquisa sobre esse tema, a autora focalizou dois meninos surdos ingressantes na 1ª série, sem experiência pré-escolar, que frequentavam escolas diferentes e estavam na situação de único aluno especial na classe regular (GÓES, 2000). Um dos sujeitos era parcialmente oralizado, enquanto o outro tinha um domínio muito precário da fala. Ambos usavam poucos sinais; o único espaço em que vivenciavam interações mediadas pela língua brasileira de sinais era na clínica-escola de fonoaudiologia que os atendia e tinha um projeto voltado para a construção da condição bilíngue do surdo. Registra que as crianças só tinham interação com a língua brasileira de sinais na clínica-escola, e se tivessem essa interação na escola e em casa poderiam apresentar melhor desempenho. Entende que a educação inclusiva tem como um de seus princípios a valorização da diversidade, respeito àquele que é diferente e não inferior.

## **2 | EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL**

No estado de Mato Grosso do Sul, o atendimento educacional às pessoas com deficiência iniciou-se com as instituições filantrópicas Instituto Sul-Mato-Grossense

para Cegos Florisvaldo Vargas (ISMAL), em 1957; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1967; e Sociedade Pestalozzi, em 1979. Gradativamente outras instituições foram surgindo no estado (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Com base nos documentos e legislações que fundamentam a política de inclusão das pessoas com deficiências no ensino comum, a Secretaria de Estado de Educação inicia, em 1981, o atendimento nas escolas estaduais em classes especiais, com a criação da Diretoria de Educação Especial como parte integrante de sua estrutura básica, com o objetivo de subsidiar as instituições, criar e ampliar os serviços da educação especial no estado. Ainda em 1981, foi criado o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS); em 1986, o Centro de Atendimento ao Deficiente da Áudio-Comunicação; em 1989, o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP); e, em 1991, a Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPNE) (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O estado de Mato Grosso do Sul vive o processo de industrialização após sua instalação em 1979, quando ocorre um aumento populacional no centro urbanos, acompanhando o movimento da economia, de um estado agroprodutor, para uma industrialização emergente. Nesse contexto o estado tem um aumento significativo do número de escola públicas, proporcionando um aumento de crianças matriculadas. No entanto, em 1992, ainda havia 20.000 crianças em idade escolar Fora da escola no estado. A educação especial no estado está presente desde o início da organização do setor educacional. A Diretoria de Educação Especial procurou estabelecer suas normas de atuação, seguindo parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (ANACHE, 1994 *apud* KASSAR, 2000).

Com a criação da Diretoria de Educação Especial em 1981, houve um crescimento do quantitativo de serviços especializados agregados às escolas de ensino comum, como abertura de classes especiais e salas de recursos. Em 1984 existiam 82 salas especiais para atendimento ao deficiente mental em 32 municípios, 7 oficinas pedagógicas em 6 municípios (atendendo 68 aprendizes), 19 classes especiais para deficientes auditivos em 9 municípios e 2 salas de recursos em Campo Grande, para atender alunos que frequentavam o ensino comum e que necessitavam de atendimento psicopedagógico complementar. Considerando que o estado de Mato Grosso do Sul tinha, em 1980, uma população de 1.369.597, segundo Diagnóstico Socioeconômico de Mato Grosso do Sul, e que 10% dessa população possuía deficiência (percentual previsto pela Organização Mundial de Saúde), tínhamos no estado 136.957 pessoas com deficiência. Numa estimativa de 15 alunos por sala, em 111 salas atendia-se 1.665 pessoas com necessidades educacionais especiais (ANACHE, 1984 *apud* NERES, 2017).

Os primeiros documentos normativos do recém-fundado estado de Mato Grosso do Sul, que se destinam a fixar normas para do funcionamento da Educação Especial, são a Deliberação de Conselho Estadual de Educação nº 261, de 26 de março

de 1982, e a instrução nº 001/SE/CGE/DEE, de 18 de agosto de 1982. Ambos os documentos preocupam-se em concretizar as propostas contidas do I Plano Estadual de Educação e propor, explicitamente, seus padrões dentro da legislação nacional em vigor à época: a Lei 5.692/71. A força das instituições privadas de Educação Especial, no estado de Mato Grosso do Sul, evidencia-se, também, na organização da Secretaria de Educação, onde o cargo de direção no campo da Educação Especial é ocupado por diferentes pessoas ligadas à diretoria de instituições especializadas particulares. Portanto, podemos dizer que, também como ocorre na organização da política nacional, em Mato Grosso do Sul os serviços são oferecidos pela “rede” de instituições privadas, mas, contrariamente, são serviços complementares. O III Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – 1988/1991 foi apresentado em maio de 1988 pela Secretaria Estadual de Educação. O documento aborda a Educação Especial dentro do item “Garantia do acesso e permanência”, juntamente as temas: Ensino 1º Grau, Educação Pré-Escolar, Ensino Supletivo e Ensino 2º Grau. A educação Especial é apresentada como uma modalidade do sistema regular de ensino, devendo ser concebida de modo a “propiciar ao educando com necessidades especiais o direito de acesso à escola pública” e propõe o abandono de “princípios assistencialistas que permeiam a prática desse ensino” (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 30 *apud* KASSAR, 2000).

A presença de crianças sem diagnóstico de deficiência mental nas classes especiais foi praticamente a regra, possibilitada pela caracterização da clientela pela Lei 5.602/71 e pela própria legislação do estado de Mato Grosso do Sul. A mudança de configuração das classes especiais para deficientes mentais foi uma das consequências desse período. Uma pesquisa realizada nas escolas estaduais do município de Corumbá-MS, em 1991 registrou esse processo (KASSAR, 2000).

Desde a formação do estado de Mato Grosso do Sul, a Educação Especial esteve presente no corpo das ações no campo educacional, o que favoreceu o atendimento público, principalmente, de indivíduos com deficiência auditiva. Quanto ao atendimento de pessoas com deficiência mental, a legislação educacional, tanto federal quanto estadual, abre a possibilidade para o atendimento, em classes especiais, de crianças sem, necessariamente, o diagnóstico de deficiência mental (KASSAR, 2000).

Na década de 1990, foram implantadas as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico (UIAPs) (MATO GROSSO DO SUL, 2014). Em 1991, o governo estadual realizou algumas alterações na organização dos serviços de educação especial no estado, através do lançamento do Programa: “*Nova Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul*”. O eixo central dessa proposta, na área da educação especial, era a descentralização do atendimento educacional ao aluno com deficiência da rede estadual de ensino. O projeto, em seu texto inicial, faz referência ao sistema educacional do estado (NERES, 2017). Em 1997, o Centro Integrado de Educação Especial; em 1999, as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, substituindo as UIAPs; e em 2006, essas Unidades passaram a receber

a denominação de Núcleos de Educação Especial (NUESP) (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

As UIAPs responsabilizaram-se pelo atendimento e sua integração na rede regular de ensino, através da triagem, avaliação, encaminhamento e acompanhamento nas diversas modalidades de atendimento: ensino domiciliar, ensino itinerante, classe comum com apoio especializado, sala de recursos e classe especial. O CIEESP é criado com a finalidade de garantir serviços especializados, uma vez que a Diretoria de Educação Especial - D.E.E. entendia que o atendimento ao alunado especial era ainda limitado, devido, principalmente, à falta de instituição pública que realize a avaliação diagnóstica e o atendimento específico aos vários tipos de deficiência. As atividades do CIEESP, através das coordenadorias, poderiam resolver as dificuldades de avaliação e encaminhamento enfrentado pelas UIAPs (NERES, 2017).

A partir de 2003 o governo brasileiro passa a fomentar a política de educação inclusiva. Em 2004, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação publicou a série intitulada Educação Inclusiva que se apresenta como os referenciais do programa Educação inclusiva: direito à diversidade. A série é composta de quatro cadernos que abordam o planejamento da gestão da educação sob diferentes enfoques: os papéis do município, da escola e da família. Os documentos afirmam que a escola deve garantir o processo de aprendizagem de cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (CAIADO; LAPLANE, 2009).

É ressaltada a necessidade de ampliação e melhoras dos programas de educação e cuidado da primeira infância e da atenção prioritária às crianças com deficiências em situação de pobreza. Propõem-se também flexibilizar e diversificar a oferta educativa, proporcionando múltiplas opções para que os alunos possam concluir a Educação Básica em qualquer momento da vida. Chama a atenção para a necessidade de conciliar a consolidação da educação formal com a geração de alternativas não convencionais que deem respostas diferenciadas a distintos grupos como: crianças nômades, trabalhadoras, de rua ou que vivem em zonas isoladas. Menciona também a necessidade de um currículo amplo e flexível que possa ser diversificado e adaptado às diferenças sociais, culturais e individuais (CAIADO; LAPLANE, 2009).

As concepções teórico-metodológicas expressadas no conjunto de materiais divulgados para subsidiar a reflexão dos municípios participantes do Programa compartilham de uma maneira geral a preocupação com os direitos e com a implementação de uma ampla gama de ações agrupadas sob o rótulo inclusão. Alguns textos expressam de forma inequívoca a noção de que a escola regular deve ser o único lugar de atendimento educacional para todos os alunos. A defesa de um modelo educacional com características inclusivas tem levado a legislação brasileira e sua política mais focal a tratar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como proposição central da política de Educação Especial (CAIADO; LAPLANE, 2009).

As salas multimeios (forma que as salas de recursos multifuncionais são denominadas em Santa Catarina) funcionam como polo de atendimento e cada uma delas recebe também alunos de outras unidades, chamadas de abrangência, contemplando aquelas que fazem parte de rede de ensino e também instituições conveniadas à rede, que ofertam educação formal e não-formal (MICHELS, CARNEIRO; GARCIA, 2012).

Segundo Michels, Carneiro e Garcia (2012), a seleção dos alunos a serem atendidos nas salas multimeios tem como critério primeiro que eles estejam regularmente matriculados na rede regular de ensino. Suas entrevistas revelaram que há encaminhamentos específicos em cada sala investigada no que se refere à seleção dos alunos. Ainda conforme as autoras, uma consequência fundamental que podemos extrair da análise desenvolvida é a autonomia da Educação Especial em relação à Educação Básica, característica de um modelo tradicional que se desenvolveu nas instituições especializadas e que está sendo conservado na escola de ensino regular na perspectiva inclusiva. Além disso, cabe afirmar que a ausência de estratégias sistemáticas de articulação entre AEE e classe comum abre caminho para ações no campo do improvisado e da informalidade. Neste caso, torna relevância a estratégia da sensibilização dos professores das classes comuns para a “causa” da inclusão ao mesmo tempo em que o trabalho do AEE não propõe a desenvolver o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência (MICHELS, CARNEIRO; GARCIA, 2012).

Em relação a Mato Grosso do Sul, os centros e núcleos estaduais, vinculados à Secretaria de Estado de Educação e atuantes junto às unidades escolares, alguns em parceria com o Ministério de Educação, eram em 2014: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS); Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS); Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Áudio comunicação (CEADA) (fechado em 2017); Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI); e Central de Interpretação de Libras (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Segundo o Plano Estadual de Educação (2014-2024), evidencia-se que esses centros e núcleos foram criados com o objetivo comum de desenvolver a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nas unidades escolares da rede estadual de ensino, bem como promover, junto a essas unidades, a articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Ainda segundo esse documento, em Mato Grosso do Sul, a educação especial é oferecida em escolas públicas, em escolas especiais e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado. O crescimento de matrículas no período de 2002 a 2013 alcançou o percentual de 202% para as escolas públicas estaduais e municipais, sendo que 123,87% foi o acréscimo observado somente de 2009 a 2013, já na

vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Nas escolas privadas que ofertam educação especial, de 2002 a 2013, observa-se um acréscimo de 100,06% de matrículas. Estes números indicam que a política de inclusão, do ponto de vista do acesso, está dentro das expectativas de crescimento, especialmente porque há um aumento significativo de alunos que estavam fora do processo educacional formal e que, nesse período, foram inseridos na escola (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Com o movimento da educação inclusiva e com base na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 e no Decreto n.º 7.611/2011, foram instituídos, em Mato Grosso do Sul, para a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), conforme o disposto na Deliberação CEE/MS n.º 9367/2010. Os alunos público-alvo da educação especial, de acordo com os textos normativos citados, recebem esse atendimento no contraturno das escolas, beneficiando-se da dupla matrícula (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

O AEE caracteriza-se como um conjunto de recursos de acessibilidade e estratégias desenvolvidas por profissionais preparados, com a perspectiva de remoção de barreiras para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Segundo dados do Conselho Estadual de Educação (CEE/MS), hoje há 35 CAEEs credenciados, tendo majoritariamente as APAES e Pestalozzi como mantenedoras (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Além da educação escolar e do atendimento educacional especializado, essas instituições oferecem atendimento complementar, como esporte, arte, informática, bem como atendimentos especializados por profissionais da área da saúde, como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e médicos (pediatras, neurologistas, psiquiatras), e da área da assistência social, dentre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Conforme o Plano Estadual de Educação, os atendimentos aos adultos nas escolas especiais constituem ainda questão sem resolução, porém não negligenciada por parte dessas instituições, que continuam com atendimentos sem limite de idade, mas que, por parte das políticas públicas, merecem estudos para a definição da terminalidade específica apontada na legislação vigente. Verifica-se a necessidade de mais investimento na formação dos professores e dos demais profissionais envolvidos no atendimento a esta população, bem como na acessibilidade arquitetônica, transporte, comunicação e informação (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

A partir dos trabalhos consultados pudemos perceber que a Educação Especial tem o propósito de levar o acesso ao conhecimento. A educação especial possui leis e normas que devem ser cumpridas e o aluno com deficiência deve ter o conhecimento delas para que possam resguardar seus direitos.

Sabemos que nem todo indivíduo tem o conhecimento sobre os programas em implantação nas escolas de ensino regular. Por mais que, no sentido estrutural,

tenham avançado bastante ainda falta a implementação de políticas públicas mais consistentes para atender todos as pessoas com deficiência. A título de exemplo, citamos as pessoas com deficiência que moram em assentamentos rurais para se locomover até a escola em cidades de Mato Grosso do sul que não possuem transporte adaptado para atendê-las. Esses municípios precisam ser auxiliados, pelo governo estadual ou federal para implementar a política de educação especial, com papel de garantir a essas pessoas o direito à escolarização.

### 3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa teve por procedimentos metodológicos políticas de educação e educação especial, análise de documentos e análise dos levantamentos estatísticos em educação.

I. Análise documental: Adotamos como procedimento de pesquisa a análise documental para discutir alguns aspectos da política de educação especial em Mato Grosso do Sul no Plano Estadual de Educação 2014-2024, com contribuições da análise de discurso (ORLANDI, 2005).

A pesquisa documental é uma vertente da pesquisa qualitativa e baseia-se no estudo de documentos oficiais ou não oficiais. Tem sido considerada como um processo interessante, pois não apresenta estrutura rígida de trabalho como consequência possibilita ao investigador criar, imaginar e propor trabalho com novo enfoque. Outra vantagem desse tipo de pesquisa é não ser necessário o contato direto com as pessoas estudadas “nos casos em que as pessoas que viveram determinados evento estarem inacessíveis” (GODOY, 1995, p. 21).

O acesso facilitado aos documentos via internet abriu caminho para análise de discurso, que possuem como fundamentação pesquisa e análise de textos relacionados ao tema central, porém ainda existem carências de acesso às ferramentas teóricas e conceituais, o que afeta diretamente o que se pesquisa e que se interpreta. A análise de discurso é um processo de estudo de vários textos que compõem outros textos que são relevantes à pesquisa levando em consideração o período histórico e a política vigente (SHIROMA, GARCIA; CAMPOS, 2005).

Segundo Orlandi (2005), a análise de discurso permite ir além de uma simples leitura, por ser um processo de estudo no qual o analista não deseja só interpretar o que está em evidência, mas sim aquilo que foi ocultado ou até mesmo esquecido propositalmente. É por esta razão que se faz necessário o estudo de dispositivos analíticos e teóricos de conhecimento de mundo, período, filosofia, ideologia, política e história para uma melhor compreensão textual, pois os textos apresentam diferentes linguagens possibilitando ao leitor várias interpretações. De acordo com a autora, a linguagem mencionada anteriormente não é a usada como sistema abstrato e sim como mediação entre o homem e a realidade natural e social. É essa mediação que

torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive.

II. Análise dos levantamentos estatísticos em educação: As estatísticas públicas analisadas foram obtidas através dos resumos técnicos e sinopses estatísticas<sup>2</sup> do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP) que são disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Atualmente, esses dados são declarados anualmente pelas escolas através do Sistema Educacenso.

Para uma melhor compreensão do assunto vale destacar duas importantes definições de indicadores. Jannuzzi (2003, p. 15) afirma que

[...] os indicadores sociais se prestam a subsidiar as atividades de planejamento público e formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e sociedade civil e permitem aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais.

De acordo com Sass (2012, p.134) os indicadores são “a aferição de características específicas de um universo de objetos físicos e sociais, verificadas em todas as unidades ou elementos que compõem tal universo ou população, a ausência ou insuficiência”. Tais conceitos são imprescindíveis para o desenvolvimento desta pesquisa que consistirá em analisar os indicadores de matrículas da Educação Especial em Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2016.

Segundo Faria (2001, p. 44-45), podemos classificar os estudos de avaliação em políticas públicas, pelo menos, quatro tipos:

- O primeiro conhecido como *ex-ante*, consiste no levantamento das necessidades e estudos de factibilidade que irão orientar a formação e o desenvolvimento do programa. Inclui a definição de seus objetivos, âmbito de aplicação, caracterização dos beneficiários e suas necessidades.
- O segundo inclui atividades destinadas ao acompanhamento e monitoramento dos programas. Em geral, esse tipo de avaliação busca a adequação entre o plano e sua execução. Trata-se de avaliar a eficiência. É o fazer certo as coisas, posto que as atividades de monitoramento permitem intervir no processo da execução, corrigindo os rumos cada vez que desvios são detectados. É comum o entendimento que “corrigir” significa interferir apenas no conteúdo do programa. Na maioria das vezes, esta intervenção exige iniciativa, criatividade e busca de soluções alternativas ao entraves surgidos no processo de implementação. Corrigir os rumos, neste caso, significa (ou pode significar) modificar cenários jurídico-administrativo, financeiro, organizacional, bem como requalificar os recursos humanos a cargo dos trabalhos.
- 
- O terceiro pode ser identificado como avaliação formativa, avaliação de processo ou de eficácia e tem por objetivo fazer as coisas certas. A essência

<sup>2</sup> As sinopses estatísticas apresentam uma síntese das informações alcançadas em uma pesquisa de levantamento. São descrições abreviadas disponibilizadas pelo governo com o resumo das informações obtidas através dos dados primários que, no caso específico da área educacional, são coletados através do Censo Escolar.

do trabalho do avaliador é acompanhar, observar e testar o “desempenho” do programa para aprimorá-lo. Este acompanhamento inclui o diagnóstico das eventuais falhas dos instrumentos, procedimentos, conteúdos e métodos, bem como da adequação ao público-alvo e do impacto do programa, aumentando sua adequação aos seus objetivos e metas. A interferência orientada pelos resultados da avaliação, nos casos de avaliação formativa, é direcionada para os aspectos intrínsecos ao programa.

- O quarto conjunto é identificado como avaliação somativa, de resultado, ou ex-post. Envolve estudos comparativos entre programas rivais, subsidia a decisão e avalia, principalmente a maior ou menor efetividade de diferentes “tratamentos” oferecidos ao grupo-alvo. Seu objetivo primordial é permitir a escolha do melhor programa para alcançar as metas de médio e longo prazo.

Esses conceitos são importantes porque é através deles que nós adquirimos o conhecimento sobre determinadas ações ou programas avaliados. O primeiro conceito fala sobre a diferenciação dos favorecidos por determinado programa e suas necessidades. O segundo nos diz que é através desses conceitos que se faz o monitoramento dos programas para que se possa adequar um plano e uma execução. O terceiro que o programa pode ser identificado como uma avaliação formativa, no processo de avaliar, acompanhar, observar e testar para que não haja falha nos procedimentos, conteúdos, métodos e na adequação do público alvo. O quarto está ligado a avaliação somativa que envolve e estuda os comparativos entre programas rivais, o objetivo é escolher o melhor programa e alcançar metas que levariam do médio prazo ao longo prazo.

Os mesmos norteiam os passos a qual o poder público pode seguir, bem como orienta uma avaliação exterior, pela academia. Seguindo esses pressupostos, os indicadores de matrículas servem como apoio para implementação das políticas de educação especial.

## **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 Indicadores da Educação Especial em Mato Grosso do Sul Entre 2007 e 2016**

A tabela 1 apresenta os indicadores de matrículas do público alvo da educação especial em Mato Grosso do Sul no ano de 2015, por etapas de ensino:

Dependência administrativa	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)												
	Ensino Fundamental <sup>1</sup>		Fundamental		En-sino Mé-dio <sup>2</sup>	Formação Continuada ou Qualificação Profissional (FIC)			Educação Profissional Técnica de Nível Médio			EJA	
	Cre-che	Pré-Es-cola	Anos Ini-ciais	Anos Fi-nais		Curso FIC Integrado na modalidade EJA - nível fundamental (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Fundamental)	Curso FIC integrado na modalidade EJA - Nível Médio	Curso FIC concomitante	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA (EJA Integrada)	Curso Técnico Concomitante ou Subsequente	Ensino Funda-mental <sup>4</sup>	Ensino Médio
Federal	0	0	0	1	0	0	0	0	15	0	1	0	2
Estadual	2	4	2.844	2.079	1.086	0	0	0	13	0	32	8.647	148
Municipal	152	401	4.945	1.571	0	2	0	0	0	0	0	11.930	0
Privada	306	324	3.881	102	31	0	0	0	0	0	28	160	16
Total	460	729	11.670	3.753	1.117	2	0	0	28	0	61	20.737	166

**Tabela 1** – Matrícula de alunos público alvo da educação especial em Mato Grosso do Sul (2015)

Fonte: Elaboração própria com base em <http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php>.

Na tabela 1 acima observa-se que a creche apresenta um total de 460 alunos e a pré-escola 729 alunos. Já nos anos iniciais tem 11.670 alunos, nos anos finais temos 3.753 alunos matriculados. No ensino médio temos um total de 1.117 alunos, na formação continuada ou qualificação profissional (FIC) temos 2 alunos, já na educação profissional técnica de nível médio curso técnico integrado temos um total de 28 alunos. No curso técnico integrado concomitante ou subsequente temos a quantia de 61 alunos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ensino fundamental 20.737 e no ensino médio um total de 166 alunos. Através da tabela podemos perceber que o maior número de matrículas concentra-se nos anos da EJA Ensino Fundamental e o menor número de matrículas foi registrado em formação continuada ou qualificação profissional.

Conforme Meletti e Bueno (2011) nas matrículas da educação especial em geral, ocorre uma estagnação nos dois primeiros anos, queda significativa em 2009, e recuperação em 2010, acima inclusive das do ano base no Brasil. Ou seja, o crescimento tanto das matrículas gerais da pré-escola quanto das matrículas gerais da educação especial não se deveu à ampliação das matrículas da educação especial na educação infantil: as primeiras cresceram pela absorção de alunos não incluídos na educação especial e as segundas pelo incremento de matrículas da educação especial no ensino fundamental, médio e EJA.

Segundo Kassar e Meletti (2012), no estado de Mato Grosso do Sul, apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e

dos documentos legais decorrentes que fundamentam essa perspectiva, o atendimento em escola comum não se consolidou em sua totalidade em consequência da forte presença das instituições especializadas. Atualmente, no estado existem 65 escolas de instituições privadas de Educação Especial distribuídas em 56 dos seus 78 municípios. Com essa grande presença, percebe-se a força dessas instituições no estado (KASSAR; MELETTI, 2012).

Sobre esse quadro, a seguir apresentamos na tabela 2 a porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns, classes especiais e escolas exclusivas:

<b>Ano</b>	<b>Classes Comuns</b>		<b>Classes Especiais</b>		<b>Escolas Exclusivas</b>	
<b>2007</b>	43,1%	4.484	3,9%	407	53%	5.513
<b>2008</b>	52,3%	5.850	1,7%	195	46%	5.145
<b>2009</b>	56,3%	6.261	1,3%	143	42,5%	4.725
<b>2010</b>	63,5%	8.186	1%	126	35,5%	4.571
<b>2011</b>	68,3%	9.829	0,4%	63	31,3%	4.506
<b>2012</b>	69,6%	10.407	0,7%	109	29,6%	4.429
<b>2013</b>	70,1%	11.132	0,6%	93	29,3%	4.644
<b>2014</b>	72,3%	12.372	0,5%	85	27,2%	4.663
<b>2015</b>	74,2%	13.986	0,5%	96	25,3%	4.770
<b>2016</b>	74,1%	14.510	0,3%	53	25,6%	5.007

Tabela 2 - Porcentagem de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns (2007 a 2016) – Mato Grosso do Sul

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Conforme a tabela 2 o número de matrículas em classes especiais diminui no período de 2007 a 2016. No entanto, percebe-se um aumento gradativo no número de matrículas de alunos com deficiências nas classes comuns e uma diminuição nas escolas exclusivas. Neste contexto percebe-se a efetivação da política pública de inclusão escolar proposta pelo Governo Federal no estado. Contudo entre 2015 e 2016 indica-se uma pequena diminuição na proporção de matrículas em classes comuns e um aumento na proporção de matrículas em escolas exclusivas (MORENO; SILVA, 2018).

Caiado e Laplane (2009) falam sobre como pensar a Educação Especial, como tema possível em alcançar crianças e jovens em idade escolar. O trabalho por elas desenvolvido vai ao encontro dos resultados acima apresentada na tabela 2 ao falar sobre número de matrículas nas escolas públicas e nas escolas privadas. Por meio deste trabalho podemos perceber que há uma disputa pelas matrículas dos alunos com deficiência entre a escola comum e as instituições especializadas, assim como há uma disputa pelo discurso da inclusão.

Além desses espaços, na busca de atender as demandas das práticas

educacionais inclusivas a Secretaria de Estado de Educação oferece atendimento nas escolas estaduais e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) no contraturno, atendimento assistencial, médico-psicopedagógico e social, interdisciplinar, apoio psicopedagógico, apoio pedagógico ao deficiente visual, centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez, atendimento ao deficiente da Audição (Libras) (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Na tabela 3 são dispostos os dados relativos à proporção de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso no estado de Mato Grosso do Sul, forma preferencial de atendimento educacional especializado:

Redes / Todas as redes

Ano	Escolas com salas de recursos multifuncionais		Escolas com salas de recursos multifuncionais em uso		Escolas com salas de recursos multifuncionais sem uso	
	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade
2009	17,9%	292	16,7%	272	1,2%	20
2010	20,1%	325	19,3%	312	0,8%	13
2011	23,7%	385	22,4%	365	1,2%	20
2012	26,6%	435	24,2%	395	2,4%	40
2013	28,3%	466	25,4%	418	2,9%	48
2014	29,8%	499	26,2%	438	3,6%	61
2015	31,2%	529	26,7%	453	4,5%	76

Tabela 3 - Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso (2009-2015) – Mato Grosso do Sul

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Até o ano de 2015 podemos verificar que temos no estado um crescimento de escolas com salas de recursos multifuncionais. Outros dados que podemos analisar são escolas com sala de recursos multifuncionais em uso, com proporção de crescimento. Por outro lado, percebemos que em relação às escolas com salas de recursos multifuncionais sem uso há um decréscimo entre 2009 a 2010 e posterior aumento (MORENO; SILVA, 2018).

Kassar (2014) fala que logo após o lançamento do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi apresentada em 2008, definindo como foco das ações da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para ela, o *docente multifuncional* a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos ora referenciados, o que significa certa especificidade. Pensando no desafio da capacitação de professores, tanto os *capacitados* quanto os *especialistas*, a autora questiona: que tipo de formação tem sido essa?

Quanto às matrículas, percebe-se que há um avanço do quantitativo de alunos

com deficiência na rede regular de ensino. Algumas mudanças começam a ser observadas em 2011, com a chegada das salas de recursos multifuncionais, a partir da Política Nacional de Educação Inclusiva e do Decreto nº 6571/2008, apontando que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Deve-se reconhecer que, até o momento, apenas o acesso está sendo garantido, pois a evasão permanece constante e a defasagem idade-série é muito grande no Brasil (LOUREIRO; CAIADO, 2013).

Na tabela 4 a seguir expomos números de matrículas de alunos em turmas de Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Ano	Total do indicador	
2009	35,2%	4.226
2010	38%	4.889
2011	38,6%	5.537
2012	38,3%	5.720
2013	40,1%	6.308

Tabela 4 - Alunos com necessidades especiais matriculados em turmas de Atendimento Educacional Especializado-AEE – Mato Grosso do Sul

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Percebe-se um crescimento, do número de matrículas de estudantes com necessidades especiais na sala de Atendimento Educacionais Especializado-AEE, no estado de Mato Grosso do Sul, o que nos leva a refletir sobre a forma com que vem ocorrendo este atendimento, visto que o número de alunos matriculados em classes comuns é superior ao de matriculados no Atendimento Educacional Especializado-AEE, no período de 2009 a 2013 (conforme informação da tabela 2) (MORENO; SILVA, 2018).

Rebello (2016 *apud* MORENO; SILVA, 2018) aponta que entre 2009 e 2014 em Mato Grosso do Sul houve aumento de matrículas de alunos público alvo na educação básica, porém não significativo, pois as matrículas concentram-se no ensino fundamental principal na educação infantil. Outro dado analisado foi o atendimento educacional especializado complementar (AEE) no período: há uma diminuição no número de matrículas geral, o que ocorre em todo país, entretanto no estado temos uma oscilação na taxa de matrículas de alunos no ensino regular até 2013 e uma diminuição acentuada da cobertura do AEE em todo o período (-20,38%).

Na tabela 5 apresentamos a porcentagem de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, demonstrando aprimoramentos realizados no âmbito escolar, com relação à adaptação das escolas nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Rede total - Pública e privada

Ano	Educação Básica		Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Educação Profissional		Educação Especial		EJA	
2007	29,7%	471	26,2%	248	30,6%	335	37,2%	152	55,9%	19	56%	65	31,7%	122
2008	34,1%	549	31,5%	294	35,6%	388	40,2%	163	61,1%	22	60,2%	56	34%	136
2009	40,1%	654	38,2%	363	42,6%	464	47,5%	196	59,1%	26	60,2%	56	39,6%	159
2010	46,4%	750	44,7%	429	50,6%	548	52,8%	217	70,5%	31	66,3%	57	50,6%	169
2011	50,6%	822	48,4%	467	55,6%	601	57,1%	241	72,5%	37	77,1%	54	54,5%	177
2012	53%	866	51,4%	508	58,1%	625	59,5%	250	83,3%	55	80,3%	57	57,7%	153
2013	54,6%	899	52,8%	529	59,5%	634	60,9%	254	68,3%	71	82,2%	60	58,2%	163
2014	53,8%	900	52,5%	531	58%	621	58,8%	248	64,8%	79	76,4%	55	58,7%	175
2015	55,8%	947	54,1%	553	60%	645	61,3%	257	66,5%	103	75,3%	55	59,4%	180

Tabela 5 - Porcentagem de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida – Mato Grosso do Sul

Fonte: MEC/Inep/Deed/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Verifica-se que após a publicação do Plano Estadual de Educação Mato Grosso do Sul que tem como meta 4 atender a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da rede estadual de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2014) em 2014, ocorre o aumento da porcentagem de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, exceto nas escolas de modalidade educação especial (MORENO; SILVA, 2018).

Na tabela 6 elencaremos as taxas do número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado.

Número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado / Rede

Ano	Todas as redes	Pública	Privada
2009	466	377	90
2010	540	414	126
2011	608	503	106
2012	677	557	123
2013	714	568	148
2014	765	638	129

Tabela 6 - Número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado – Mato Grosso do Sul

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Entre os anos de 2009 e 2014 houve aumento gradativo do número de funções docentes no Atendimento de Educacional Especializado, esse aumento se deu na

rede pública, e na rede privada. Ao que tudo indica, conforme as necessidades das escolas e aumento do número de matrículas se vê a necessidade de incrementar o quadro de funcionários nessa modalidade, para atender as necessidades dos alunos nos processos educacionais.

Sob quais condições esses docentes são formados? Quando verificamos o local de formação dos professores, se em instituição pública ou privada, identificamos algumas diferenças entre as regiões do país. Sudeste e Sul têm grande porcentagem de professores formados em instituições particulares. Ressalta-se que, nestas regiões, encontra-se o maior número de universidades públicas do país. Essas informações levam a crer que, nas regiões do país em que as instituições públicas poderiam responder pela formação dos docentes, sua presença é restrita (Sul: 34% e Sudeste: 21%) (KASSAR, 2014).

A seguir, são apresentados na tabela 7 os números de profissionais tradutores e intérpretes de Libras/Rede.

Número de tradutores e intérpretes de Libras / Rede

Ano	Todas as redes	Pública	Privada
2011	241	240	3
2012	286	284	3
2013	294	294	0
2014	293	292	1

**Tabela 7** - Número de tradutores e intérpretes de Libras - Mato Grosso do Sul

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Entre os anos de 2011 a 2014 houve um aumento do número de tradutores e intérpretes de Libras no somatório de todas as redes, sendo que na rede privada ocorreu uma redução do número desses profissionais.

De acordo com Kassar (2014) nos programas do governo federal de formação à docência, há o fomento de oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura ou segunda licenciatura para docentes ou tradutores/intérpretes de Libras em exercícios na rede pública da educação básica; formação pedagógica para docentes ou tradutores/intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Registra-se, também, o grande número de matrículas de docentes no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em dezembro de 2012, eram 249.665 matrículas distribuídas em 635 municípios polos.

A autora acrescenta que outra hipótese é que a formação vista como especializada tem sido obtida nos cursos de capacitação em serviço dos programas no governo federal, como Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial ou,

ainda, Interiorizando Braille ou Interiorizando Libras. Cabe acrescentar, aqui, as características dos programas de formação continuada sobre a educação inclusiva, utilizando como exemplo o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que já havia atingido todos os municípios brasileiros, com cursos de 20 horas anuais (concentradas em uma semana), na forma de ação de multiplicadores. Com essa estrutura, tais programas conseguem registrar um grande número de docentes ou gestores formados (mais de 80 mil até 2012). Percebe-se, ainda, que os programas que atendem a um maior número de professores contemplam temáticas mais gerais. Já os projetos de formação específica (como Libras e Braille) registram público mais restrito (KASSAR, 2014).

Na tabela 8 os dados a seguir mostram o quadro relativo às funções docentes (número de professores) que lecionam Libras.

Número de funções docentes que lecionam Libras / Rede

Ano	Todas as redes	Pública	Privada
2007	54	54	1
2008	66	66	0
2009	82	82	1
2010	75	75	0
2011	23	23	0
2012	25	25	0
2013	9	9	0
2014	14	14	0

**Tabela 8** - Número de funções docentes que lecionam Libras - Mato Grosso do Sul

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Como podemos apreender dos dados acima, ocorre oscilação no número de funções docentes que lecionam Libras / Rede. Em 2007 eram contabilizados 54 em todas as redes e em 2014 fecha-se em baixa com 14 docentes em todas as redes. Registra-se o maior número dessas funções na rede pública de ensino.

Segundo a meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) verifica-se a necessidade de maior investimento na formação dos professores e dos demais profissionais envolvidos no atendimento a esta população, bem como na acessibilidade arquitetônica, transporte, comunicação e informação. Se a meta é melhorar a qualidade do atendimento ao aluno com deficiência, por que houve redução significativa de funções docentes em Libras? Isso indica ausência de investimento público? Entendemos a necessidade de acesso a outros levantamentos para esclarecer e entender melhor essas questões.

A luta pelas matrículas de alunos com deficiência é importante, pois conforme todos têm direito ao acesso ao conhecimento não importando a sua dificuldade

ou deficiência. Ensiná-los deve ser uma preocupação dos agentes públicos e das escolas, para que se dê uma educação que preze pelo seu desenvolvimento.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa objetivamos analisar alguns indicadores educacionais de matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial em Mato Grosso do Sul no período de 2007 a 2016. Por objetivos específicos, pretendeu-se: discutir as modificações da política de educação especial no estado; e analisar o movimento das matrículas da educação especial em Mato Grosso do Sul.

Percebemos através deste trabalho que os índices de matrícula podem ser precisos, mas em alguns casos apresentam alguns problemas. As tabelas 1, 3, e 5 são apresentadas somente até 2015, pois os dados de 2016 não estavam disponíveis ou apresentavam erros. Já as tabelas 6, 7 e 8 apresentam dados até 2014. E a tabela 4 apresenta dados somente de 2013.

Vimos neste trabalho que no estado de Mato Grosso do Sul, apesar da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e dos documentos legais decorrentes que fundamentam essa perspectiva, aumentando o atendimento em escola comum, ainda há forte presença das instituições especializadas.

Até o ano de 2015 podemos verificar que temos no estado um crescimento de escolas com salas de recursos multifuncionais. Outros dados que analisamos diz respeito às escolas com sala de recursos multifuncionais em uso, com proporção de crescimento. Por outro lado, percebemos que em relação às escolas com salas de recursos multifuncionais sem uso há um decréscimo entre 2009 a 2010 e posterior aumento.

Há um crescimento pouco significativo do número de matrículas do público alvo na sala de Atendimento Educacionais Especializado-AEE, no estado de Mato Grosso do Sul, o que nos leva a refletir sobre a forma com que pode estar ocorrendo este atendimento, visto que o número de alunos matriculados em classes comuns é superior ao de matriculados no Atendimento Educacional Especializado-AEE, no período de 2009 a 2013.

Esses dados estão em acordo com a literatura a respeito. Segundo Kassar e Meletti (2012) tem-se a presença marcante de matrículas nas redes privadas em instituições especializadas em Mato Grosso do Sul. As autoras destacam que a política de cada estado parece ser distinta, sendo que em Mato Grosso do Sul não existem mais classes especiais no sistema estadual de ensino. Apontam grande dificuldade na implantação da política educacional, e nos faz refletir se essas políticas realmente estão atendendo essas pessoas.

Os trabalhos de pesquisa sobre matrículas de alunos com deficiência (BUENO; MELETTI, 2011; LAPLANE, 2014; MELETTI; KASSAR, 2012) levam a crer que esse

tema se torna bastante pertinente no que diz respeito às matrículas, e vemos que ainda falta preocupação por parte do poder público, se está atendendo a demanda existente. Do ponto de vista de quem formula a política, o aumento das matrículas de alunos da educação especial em classes comuns do ensino regular é um dos principais avanços da implementação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2009). O relatório de acompanhamento da sua implementação (BRASIL. SNPDP, 2011 *apud* LAPLANE, 2014) menciona também as diferenças significativas entre os diferentes níveis de ensino e destaca as medidas tomadas para eliminá-las, na forma de programas e projetos.

O marco legal que rege a educação especial segue os preceitos de leis gerais, como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 (1996). Ainda, a legislação específica acrescenta os conceitos presentes em reuniões internacionais, como a de Jomtien (1990), que apregoa a Educação para Todos, e a de Salamanca (1994), sobre a responsabilidade de nações e governos em relação à educação do público alvo. (LAPLANE, 2014). Entendemos ser necessário que pessoas capacitadas procurem levar a esse público alvo conhecimento de suas conquistas adquiridas por lei.

Vimos que o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE-MS) (MATO GROSSO DO SUL, 2014) evidencia que a partir da implementação das políticas de inclusão advindas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com regulamentação dos Decretos nº 6.751/2008 e nº 7.611/211, e ainda a manifestação do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº 13/2009, que define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui tais diretrizes – há uma nova lógica nas matrículas que estavam praticamente equiparadas entre as escolas comuns e as escolas especiais da iniciativa privada, no período de 2002 a 2008, quando a citada política nacional foi incorporada como política pública norteadora das ações voltadas ao público-alvo da educação especial.

Para uma parcela das pessoas com deficiência acontece o abandono escolar porque não são atendidas educacionalmente ou na área da saúde logo que se constata a deficiência (BRASIL, 2014). Ao que tudo indica o estado de Mato Grosso do Sul vem procurando oferecer acesso aos alunos com deficiência às escolas, no entanto ainda são pequenos os números de matrícula desses alunos nas diferentes etapas da educação básica.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 29), “a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola”. O ensino da Educação Física também deve ter um sentido lúdico, na qual proporcionará ao indivíduo, elaborar pensamentos de formas criativas, tanto em seu lazer como também em seu meio de trabalho. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, eles desenvolvem um sentido pessoal que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivos com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 41).

Pedagogicamente, deve-se levar em consideração que oportunizar a criança e ao adolescente a chance de vivenciar experiências bem sucedidas de vida, que escapam do sentido cotidiano das atividades obrigatórias, é contribuir com a possibilidade da formação de indivíduos críticos e emancipados (KUNZ, 2006, p. 52).

Segundo Bracht (1999, p. 78), “o eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe”.

A partir do trabalho aqui apresentado compreendemos ser necessário o fortalecimento da ideia de que a Educação Inclusiva deve ter direito nas discussões das políticas públicas educacionais brasileiras sugerindo mudanças nas práticas pedagógicas, nos currículos escolares e, ainda, nos planejamentos dos educadores. A limitação das crianças especiais sejam elas físicas ou cognitivas não pode se alterar-se por conta de uma barreira para a aprendizagem de qualquer público alvo.

Ressalvo que na realidade atual existe um significativo despreparo dos professores para lidar com crianças especiais e muitos educadores acabam excluindo esse público alvo ou aplicando metodologias impróprias e inadequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, incluindo as suas especificidades. É evidente que as práticas pedagógicas no âmbito da educação especial carecem ser repensadas.

Perante a tantas alterações acontecidas no mundo moderno, é essencial para a aprendizagem a, vivência com o contato humano, a interação e o diálogo entre professor e o público alvo da educação especial. É preciso que o professor ultrapasse as formas tradicionais de ensinar, indo ao encontro das dificuldades dos alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, por não permitir que eu desistisse no meio da jornada, por ter me dado sabedoria para concluir este trabalho e por me amparar nos momentos de desespero.

Agradeço a minha família que sempre me apoiou em tudo, desde o começo do meu curso até a conclusão do mesmo, agradeço as orações da minha mãe Lurdemira, tudo o que sou, tudo que aprendi, é graças a ela, agradeço ao meu querido e guerreira

esposo, em especial meus filhos, Jonathan, Jeniffer, Gislaine e Guilherme que sempre que eu falava em desistir eles sempre me davam força para continuar, meus netos que eu costumo falar que são filhos e “mais alguma coisa” e meus irmãos Waldinéia e João Vitor que sempre torceram por mim, obrigado por tudo família. Vocês são demais!

Agradeço a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Andressa Santos Rebelo que com um jeito calmo e sensível dedicou uma parte do seu tempo para me auxiliar e sempre teve muita paciência comigo, sempre me incentivando a seguir em frente, a você meu muito obrigada.

## REFERÊNCIAS

- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. **Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo**. Revista Brasileira de Ciências-vol. 14 N°40-1999.
- BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014.
- BRACHT, V. **A Constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. In: Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.
- BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. Contrapontos (UNIVALI) (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 Contrapontos (Online)), v. 11, p. 65-80, 2011.
- CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município polo. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 35, p. 303-315, 2009.
- COLETIVOS DE AUTORES, **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo:Cortez, 1992
- CÔRTEZ, S. **Viabilizando a participação em conselhos de política pública municipais: arcabouço institucional, organização do movimento popular e policy communities**. In: XXV Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 2002.
- FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais: Evoluções e Tendências. In: RICO, Elizabeth Melo. **Avaliações de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate**. São Paulo, 2001. pp.41-49.
- GARCIA, Vinicius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. 2011. Disponível :< <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial> >. Acesso: 23 ago. 2017.
- GODOY, Arilda Schmidt. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Rev. adm. empres.** jun., 1995, v. 35, n.3, p.20-29.
- GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C.R; LAPLANE, A.L.F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GONZAGA, Andreia Regina. **A visão do professor sobre a sua prática pedagógica para alunos com deficiência na rede regular de ensino**. 30 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em

Pedagogia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil**. Campinas, SP: 2001, 141 p.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7. ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Conhecimento e análise da política de atendimento educacional ao portador de necessidade especiais em Mato Grosso do Sul. In:

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, p. 49-63, 2012.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES (Impresso)**, v. 34, p. 207-224, 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio-ago. 2014.

LOUREIRO, A. D. T.; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Especial na educação básica: análise de matrículas em um município paulista. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, v. 19, p. 39-58, 2013.

MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sílvia Cardoso; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na Educação Especial: as salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 6, p. 17-28, 2012.

MORENO, Mireli Campos; SILVA, Wania Regina Aranda da. **Indicadores de matrículas da educação especial em Mato Grosso do Sul entre 2007 e 2016**. [Relatório de Iniciação Científica-Pibic em andamento]. PROPP/UFMS, 2018.

NERES, Celi Corrêa. **História do atendimento educacional do PNE-portador de necessidades especiais em Mato Grosso do Sul**. 1998. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7120.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7120.pdf)>. Acesso: 16 set. 2017.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PADILHA, A.M.L. **Possibilidades de Histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus, 1997.

PERONI, Vera Maria Vidal. Centralização/Descentralização da Política Educacional no anos 90 no contexto da proposta da Reforma do Estado no Brasil. **Intermeio**. 6- Revista do Mestrado em Educação-UFMS, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024)**. Campo Grande, 2014.

PEDRO, Elizeth Correa. **Desafios e realidade da inclusão escolar de um aluno com deficiência visual**. 28 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2014.

PINO, Angel. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

REBELO, Andressa Santos. **Indicadores educacionais brasileiros a partir da Reforma**

**Administrativa do Aparelho do Estado.** Projeto de Pesquisa UFMS/PROPP. 2016a.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil:** indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva:** linguagem e mediação. Campinas: Papyrus, 2012.

SASS, Odair **Sobre os conceitos de censo e amostragem em educação, no Brasil- Estatística e sociedade-** Porto Alegre, p. 128-141, n. 2 -2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1991.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Florianópolis, 2005.

SENNA, Ester. (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na trajetória das políticas sociais:** análise e diagnóstico 1980-1990. 1ed.Campo Grande: Editora da UFMS, 2000, v. 1, p. 137-166.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**Natália Lampert Batista** - Graduada em Geografia (Licenciatura) pelo Centro Universitário Franciscano (2013). Mestre e Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGeo), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2015 e 2019 respectivamente). Tem interesse nas áreas de pesquisa de Ensino de Geografia; Cartografia Escolar; Educação Ambiental; Geotecnologias e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na Educação; Multiletramentos, Multimodalidade e Contemporaneidade; Formação de Professores; Educação Popular; Cartografia Geral e Temática; Geografia Urbana; Geografia Agrária; e Geografia Cultural.

**Tascieli Feltrin** - Doutoranda em Educação (UFSM). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Gestão Escolar pela UFSM/ UAB (2013). Graduada em Letras licenciatura plena em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES/2011). Tutora do Curso de Formação em Letras Português e Literatura pela UAB/UFSM. Professora de língua portuguesa, Servidora pública na rede municipal de educação de Santa Maria. Atuou como Bolsista no projeto Biblioteca Comunitária: Embarque na Onda da Leitura (FAMES 2010-2011), como educadora no projeto de Extensão Práxis Pré-Vestibular Popular da UFSM (2014) e, como Tutora do Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional UAB/UFSM (2017-2019). Atualmente, também, desenvolve atividades de incentivo à leitura e escrita criativa através da oficina de criação literária ImaginaMundos. Possui experiência nas seguintes áreas de estudo: Educação Popular, Culturas Periféricas, Educação de Jovens e Adultos, História da Educação, Educação Libertária, Literatura Popular e Multiletramentos, experiências educacionais não-escolares e Formação de professores para atuação em contextos de Vulnerabilidade Social.

**Maurício Rizzatti** - Mestre e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é Doutorando em Geografia (Passagem Direta para o Doutorado) pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) da UFSM. Também é integrante do Laboratório de Cartografia e grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Regionais e Agrários (UFSM). Pesquisa na área de Cartografia, Geoprocessamento, Cartografia Escolar e a Teoria das Inteligências Múltiplas, Geotecnologias, Sensoriamento Remoto na Educação Básica; Geografia Física, Geografia Urbana e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alfabetização 5, 1, 10, 242, 276

Altas habilidades 190

Aprendizagem 5, 6, 7, 3, 8, 72, 117, 118, 141, 143, 144, 145, 146, 152, 162, 172, 203, 210, 330, 348, 381, 383

Autismo 1, 2, 3, 8, 278

Avaliação educacional 172

Avaliações em larga escala 162

### C

Concepções 6, 7, 175

Conselhos municipais de educação 200

Criatividade 7, 183, 185, 189, 190

### E

Educação 2, 5, 6, 7, 8, 9, 6, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 22, 23, 30, 31, 37, 38, 41, 51, 61, 62, 72, 78, 80, 88, 89, 99, 102, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 145, 148, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 167, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 221, 222, 223, 224, 225, 230, 231, 232, 235, 239, 241, 242, 245, 247, 249, 250, 251, 255, 257, 259, 260, 261, 262, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 281, 282, 283, 284, 288, 289, 292, 294, 295, 296, 297, 298, 303, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 316, 317, 319, 320, 321, 323, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 358, 359, 363, 366, 368, 369, 370, 371, 374, 381, 383, 389, 390, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415

Educação à distância 72

Educação básica 307, 349

Educação especial 176, 182, 273

Educação física 352, 353

Educação infantil 215, 413

Engenharias 21, 23, 26, 27, 28, 29

Ensino 5, 6, 7, 9, 1, 5, 23, 30, 42, 51, 62, 72, 76, 88, 89, 99, 103, 104, 105, 107, 108, 117, 118, 122, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 141, 157, 166, 193, 203, 207, 210, 212, 214, 215, 239, 243, 245, 249, 251, 284, 288, 316, 328, 344, 371, 382, 391, 395, 396, 403, 407

Escola 7, 4, 54, 109, 123, 124, 125, 134, 172, 182, 212, 213, 226, 227, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 261, 282, 296, 297, 306, 307, 311, 316, 319, 321, 322, 403, 415

Escrita pré-silábica 18

Estudantes 6, 89, 111, 141, 142, 162, 245

Etnografia 62

Evasão 5, 23, 25, 26, 27, 30, 31

## **F**

Formação de professores 62

Francês 5, 42, 43, 52

## **I**

IDEB 6, 12, 130, 131, 132, 135, 137, 138

Inclusão 8, 31, 175, 182, 271, 272, 275, 276, 281, 282, 396, 415

## **O**

Observação 154

Oportunidade de aprendizagem

Oralidade 32

## **P**

Pesquisa 2, 5, 8, 9, 20, 31, 32, 41, 61, 62, 80, 87, 118, 139, 166, 168, 169, 182, 201, 210, 267, 269, 270, 283, 331, 354, 363, 376, 381, 383, 413, 414, 415

Pesquisa qualitativa 62, 413

PISA 2012 6, 12, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153

Práticas pedagógicas 54, 117

Psicogênese da língua escrita 20, 161

## **R**

Reflexividade 6, 80

## **S**

SINAES 88, 89, 91, 93, 97, 99

Superdotação 7, 183, 190, 398

Surdez 54, 398

## **U**

UFAM 6, 11, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 99

Universidade 5, 6, 9, 30, 31, 32, 41, 42, 43, 46, 52, 54, 61, 62, 63, 71, 72, 78, 80, 88, 89, 98, 99, 100, 102, 108, 117, 118, 129, 134, 154, 161, 174, 176, 182, 183, 191, 201, 203, 210, 211, 222, 224, 225, 241, 250, 262, 263, 269, 271, 281, 282, 283, 309, 311, 321, 326, 331, 333, 342, 353, 363, 371, 372, 381, 382, 383, 384, 389, 390, 408, 414, 415

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-592-1

