

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume **99** número **251** jan./abr. **2018**

RBEP

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



República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

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

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Ana Maria Iório Dias – UFC – Fortaleza, Ceará, Brasil
Flávia Obino Côrrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Maria Clara Di Pierro – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

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

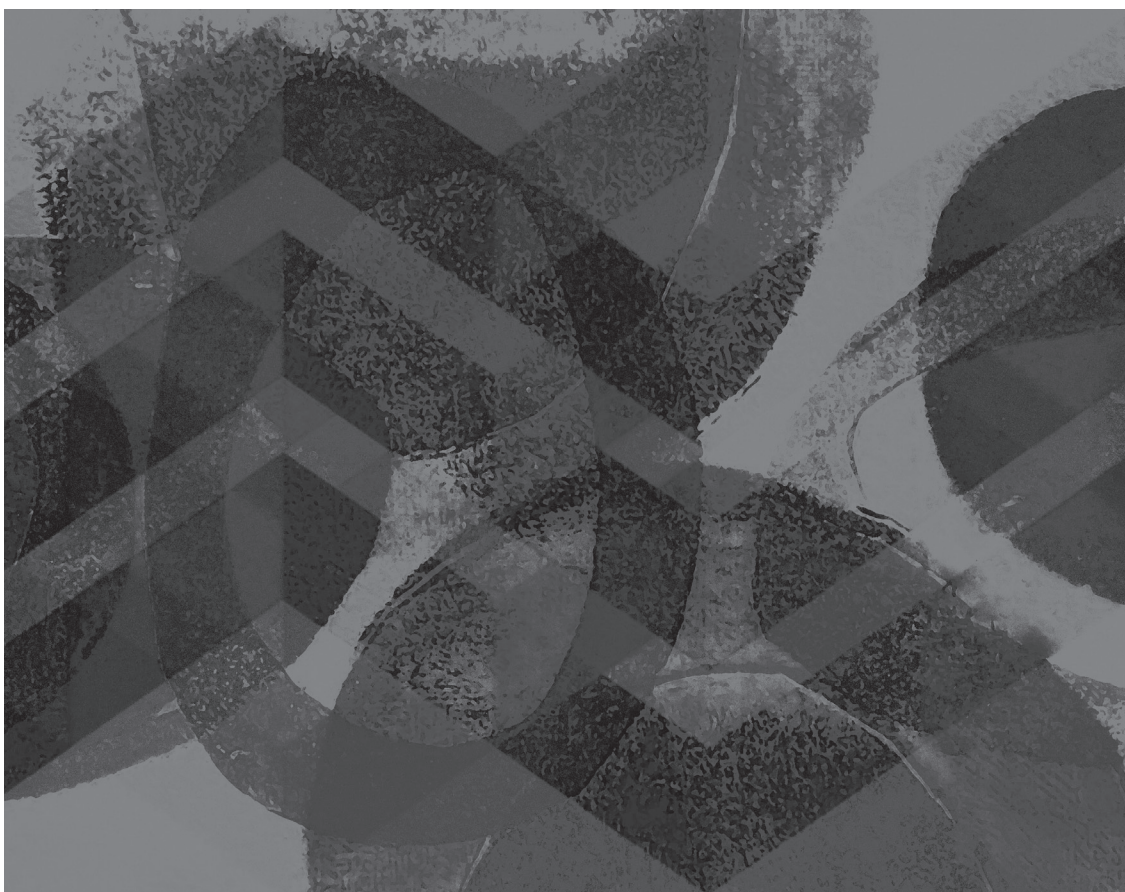
Internacional:

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

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 99 número 251 jan./abr. 2018

RBEP

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





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

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Dorivan Ferreira Gomes dorivan.gomes@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etiene Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br
Elaine de Almeida Cabral elaine.cabral@inep.gov.br
Elenita Gonçalves Rodrigues elenita.rodrigues@inep.gov.br
Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza
Amanda Mendes Casal
Andréa Silveira de Alcântara
Elaine de Almeida Cabral
Jair Santana Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Marcelo Mendes de Souza
Mariana Fernandes dos Santos

Espanhol

Jessyka Vásquez
Valéria Maria Borges

Inglês:

Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Elisângela Dourado Arisawa

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael C. Freitas

CAPA

Marcos Hartwich

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos Gonçalves

TIRAGEM 2.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078
editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070
diret.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

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

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM 2016

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

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

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

Editorial	13
------------------------	-----------

Estudos

<i>Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)</i>	17
--	-----------

Daniel Guerrini

Larissa Bassi Piconi

Leonardo Sturion

Ednei Aparecido Dias da Mata

<i>Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência</i>	37
---	-----------

Maria Aparecida Bergamaschi

Michele Barcelos Doebber

Patricia Oliveira Brito

<i>Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica</i>	54
---	-----------

Rosa Almeida Albuquerque

Cristiane Drebes Pedron

<i>Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade</i>	74
--	-----------

Aline Lemes da Paixão Rocha
 Claudio Rodrigues Leles
 Maria Goretti Queiroz

<i>O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil</i>	95
---	-----------

Celdon Fritzen

<i>Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG).....</i>	111
---	------------

Tânia Guedes Magalhães
 Thalita de Almeida Bessa Carvalho

<i>Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador</i>	132
--	------------

Pilar Cobeñas

<i>Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB</i>	148
---	------------

Rita Cristiana Barbosa
 Maria Eulina Pessoa de Carvalho
 Alejandra Montané López

<i>Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores</i>	172
--	------------

Éderson Oliveira Passos
 Eduardo Kojy Takahashi

Relatos de Experiência

<i>Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang.....</i>	189
--	------------

Jorge Alejandro Santos
 Leonel Piovezana
 Ana Paula Narsizo

<i>Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia</i>	205
--	------------

Haíla Ivanilda Silva
 Mônica Gaspar

<i>Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente</i>	222
Everton Bedin	
José Claudio Del Pino	
Instruções aos colaboradores	239

Editorial 13**Studies**

Democratization and access to higher education through the Law 12.711/12: Londrina's campus of the Federal University of Technology of Paraná (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) 17

Daniel Guerrini

Larissa Bassi Piconi

Leonardo Sturion

Ednei Aparecido Dias da Mata

Indigenous students in brazilian universities – a study on access and continuation policies 37

Maria Aparecida Bergamaschi

Michele Barcelos Doebber

Patricia Oliveira Brito

The goals of affirmative actions in a brazilian higher education institution: the academic community's perception 54

Rosa Almeida Albuquerque

Cristiane Drebes Pedron

<i>Factors associated with the Nutrition students' academic performance in the Enade exam</i>	74
Aline Lemes da Paixão Rocha Claudio Rodrigues Leles Maria Goretti Queiroz	
<i>The place of literary education in the new curriculum guidelines: a reflection on the paths walked by Portugal and Brazil</i>	95
Celdon Fritzen	
<i>An analysis of orality in the Curricular Proposal for the Teaching of Portuguese in the municipal education system of Juiz de Fora (MG)</i>	111
Tânia Guedes Magalhães Thalita de Almeida Bessa Carvalho	
<i>Researching with disabled women: epistemological and methodological considerations under the feminist-emancipatory approach</i>	132
Pilar Cobeñas	
<i>Women's educational, digital and social inclusion in the countryside of Paraíba: an experience at UFPB</i>	148
Rita Cristiana Barbosa Maria Eulina Pessoa de Carvalho Alejandra Montané López	
<i>Teaching resources in the primary years mathematics classes: criteria to guide teacher's choice and use</i>	172
Éderson Oliveira Passos Eduardo Kojy Takahashi	

Experience Reports

<i>An intercultural methodology for an indigenous pedagogy: the experience of indigenous intercultural licentiate courses with the kaingang people</i>	189
Jorge Alejandro Santos Leonel Piovezana Ana Paula Narsizo	
<i>Supervised internship: the relation between theory and reflective practice in the teacher training of a Bachelor of Education programme</i>	205
Haíla Ivanilda Silva Mônica Gaspar	

*Interactions and intercessions in round-table discussions:
spaces for initial teacher-training* 222
Everton Bedin
José Claudio Del Pino

Instructions for the collaborators..... 239

Editoria CientíficaAna Maria Iório Dias^IFlávia Obino Corrêa Werle^{II}Guilherme Veiga Rios^{III}Jacira Helena do Vale Pereira Assis^{IV}Maria Clara Di Pierro^VRogério Diniz Junqueira^{VI}Wivian Weller^{VII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3817>

^I Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

^{IV} Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

^V Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{VI} Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

^{VII} Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

A ampla difusão dos meios informáticos de comunicação e das bases de dados eletrônicas, de um lado, e a busca constante de racionalização de custos de produção dos periódicos científicos, de outro, têm feito com que um número crescente de publicações acadêmicas renuncie às coleções impressas, mantendo apenas versões digitais. Essa estratégia tem como principal consequência negativa a limitação da veiculação dos periódicos nas localidades e instituições ainda mal servidas de acesso público e rápido à rede mundial de computadores, motivo pelo qual a *RBEP* procura manter edições impressas e digitais, distribuídas para centenas de instituições de ensino superior, secretarias de estado de educação, grupos de pesquisa, entre outras instituições que manifestam seu interesse em receber a revista, cuja tiragem é de dois mil exemplares. Outra consequência da distribuição exclusivamente digital dos periódicos científicos é a progressiva perda da importância relativa de coleções, volumes, dossiês e números, e a primazia do artigo isolado, acessado diretamente nas bases de dados eletrônicos por meio de pesquisas por autor, título ou palavra-chave. Nesse contexto, os editoriais perdem muito de seu sentido tradicional, em especial o de introduzir o leitor ao conteúdo de determinado número de revista, sugerindo chaves de leitura e analisando a unidade encontrada na diversidade de assuntos.

O primeiro número da *RBEP* de 2018 mantém a amplitude temática que caracteriza o periódico ao longo de sua trajetória e focaliza tópicos que ocupam lugar de destaque no âmbito acadêmico ou nas esferas de formulação das políticas educacionais, interessando também aos gestores e educadores que se encontram nas unidades de base do sistema educativo. Ao completar 74 anos de existência, a revista confirma, assim, sua contemporaneidade e sintonia com o debate público dos temas emergentes da educação nacional.

Uma primeira questão examinada sob diferentes ângulos por estudos e relatos de experiência publicados neste número é a democratização do acesso e da permanência no ensino superior, mediante políticas de ação afirmativa no ingresso a instituições de ensino público, implementadas no Brasil, sobretudo a partir da legislação federal de 2012, que instituiu cotas para pessoas de baixa renda, egressas do ensino público, autodeclaradas pardas, pretas e descendentes dos povos originários. O assunto se impõe à agenda de pesquisa e de política educacional, uma vez que os mais recentes resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2016, divulgados em fins de 2017, evidenciaram as persistentes desigualdades de acesso e progressão no ensino superior, ao comprovar que pouco mais de 15% da população brasileira com 25 anos ou mais de idade havia concluído esse grau de escolaridade, com acentuadas variações regionais e nítida desvantagem para os subgrupos de baixa renda, afrodescendentes e indígenas.

O primeiro artigo que compõe esse agrupamento temático, de autoria de equipe composta por docentes e graduando da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), analisa – com base nos dados quantitativos de 2015 – o impacto da chamada Lei de Cotas no preenchimento de vagas nos cursos de Engenharia (Ambiental, de Materiais, Mecânica e de Produção), Tecnologia de Alimentos e Licenciatura em Química, no campus de Londrina daquela instituição. O estudo observou impactos distintos nos cursos mais prestigiosos e concorridos, ofertados em período diurno, e nos de menor prestígio e concorrência, mantidos no período noturno, e concluiu que a política tem efeito redistributivo, beneficiando estudantes oriundos do ensino público; contudo, não alcança com a mesma intensidade as pessoas de baixa renda, pretas, pardas ou indígenas.

A presença de estudantes indígenas no ensino superior público e a circulação dos saberes ameríndios nas universidades são as temáticas do artigo elaborado por pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A revisão da literatura produzida entre 2001 e 2012 propiciou o mapeamento dos mecanismos de acesso e permanência de indígenas no ensino superior por meio da oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos superiores regulares, seguida pelo exame mais detido das ações implementadas na UFRGS.

Dialoga com esse artigo, complementando-o, um dos relatos de experiência publicados mais adiante neste volume, que aborda as licenciaturas interculturais voltadas à formação de professores para a educação infantil e o ensino fundamental das escolas da etnia Kaingang,

em universidade comunitária do Oeste de Santa Catarina. Redigido em espanhol, por resultar de pesquisa desenvolvida em colaboração com instituição argentina, o relato é introduzido por um histórico da educação escolar indígena no Brasil, reporta a experiência de convívio dos docentes universitários nas aldeias e sistematiza o processo de contextualização do currículo da formação docente na direção de uma pedagogia diferenciada, construída no diálogo intercultural com o povo Kaingang.

O terceiro artigo relativo à democratização do acesso ao ensino superior reporta estudo de caso e, após revisar a literatura e historiar as políticas educacionais, aborda os valores dos gestores e a percepção da comunidade acadêmica em face da adoção de políticas de ação afirmativa no acesso a uma instituição pública da região Centro-Oeste do País.

Encerrando o bloco de estudos sobre o ensino superior, o quarto artigo – de autoria de pesquisadores da Universidade Federal de Goiás (UFG) – analisa com ferramentas quantitativas fatores institucionais, socioeconômicos e relativos às trajetórias escolares (inclusive vias de ingresso e acesso às políticas de permanência estudantil) que influenciam o desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição em exames nacionais realizados entre 2004 e 2013, cotejando os resultados obtidos com o de outros estudos apurados na revisão da bibliografia.

A conjuntura atual, de implementação de novas referências nacionais comuns para a educação básica, torna especialmente oportuna a publicação de dois artigos que versam sobre questões curriculares relacionadas ao ensino da língua materna na educação básica. Um dos estudos adota a perspectiva comparada, analisando a formação do leitor literário na escola mediante o exame do lugar da literatura nos mais recentes documentos de prescrição de referenciais curriculares nacionais para o ensino básico no Brasil e em Portugal. O segundo artigo desse grupo faz uma análise da proposta curricular de ensino da língua materna de uma rede municipal de ensino de Minas Gerais, focalizando as ênfases e omissões da abordagem da oralidade no documento.

Outra polêmica ascendente no campo educacional brasileiro se refere ao enfrentamento das desigualdades de gênero, abordada em dois artigos neste número da *RBEP*. No primeiro deles, uma pesquisadora da Universidade de la Plata articula referenciais dos estudos de gênero e da deficiência para analisar, em uma perspectiva feminista e emancipatória, os processos de inclusão e exclusão educativa de estudantes jovens, do sexo feminino, com deficiência, matriculadas em escolas comuns e especiais na cidade de Buenos Aires, Argentina.

O segundo artigo desse bloco retorna ao tema da democratização do acesso ao ensino superior, analisando, segundo a perspectiva de gênero, uma experiência de inclusão social, educacional e digital em cursos de licenciatura a distância mantidos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no âmbito da unidade da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Tal experiência é interpretada como estratégia de empoderamento de mulheres de baixa renda do interior ou das zonas rurais (muitas das quais já exerciam a docência), com limitado acesso a tecnologias da comunicação

e informação, que constituem a maioria do público dessa modalidade de formação superior.

A seção *Estudos* deste número da *RBEP* é encerrada com um artigo de pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) a respeito dos critérios que professoras polivalentes das séries iniciais do ensino fundamental de escolas municipais do Triângulo Mineiro utilizam para escolher recursos didáticos para o ensino da Matemática, enfatizando a formação docente em Didática e Metodologia do Ensino da disciplina.

A preparação dos educadores da educação básica, que tem sido um dos temas mais recorrentes nos artigos publicados na *RBEP* recentemente, comparece neste número com dois *Relatos de experiências*. Um deles, redigido em coautoria de professora orientadora e sua aluna estagiária, trata do papel de articulação teoria-prática, exercido pelo estágio supervisionado em um curso de Licenciatura em Pedagogia desenvolvido em Pernambuco, descrevendo a experiência de estágio de docência e o método de registro empregado para documentá-la. O outro relato versa sobre o emprego das rodas de conversa como metodologia dialógica de pesquisa qualitativa e, ao mesmo tempo, de construção de identidade docente em licenciatura de formação de professores de Química na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Assim constituído, o mosaico de ensaios, análises de resultados de pesquisas e sistematizações de práticas educativas que compõe o número 251 da *RBEP* recobre realidades de quatro regiões brasileiras e de dois países estrangeiros (com os quais o Brasil tem fortes vínculos), e aborda um amplo leque de temas que se articulam em torno à problemática das desigualdades educacionais e das estratégias para combatê-las ou mitigá-las. Os editores esperamos que a leitura e o estudo contribuam para a melhoria da qualidade e para a democratização das oportunidades educativas no País e no continente.

Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

^I Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <danielguerrini@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9125-2638>>.

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

^{III} Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <larypiconi@utfpr.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2546-1976>>.

^{IV} Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

^V Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <leonardosturion@utfpr.edu.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-6975-5343>>.

^{VI} Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{VII} Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Bolsista da Fundação Araucária/UTFPR, Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <ednei_001@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4941-8398>>.

^{VIII} Graduando em Engenharia de Materiais na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil.

Daniel Guerrini^{I, II}

Larissa Bassi Piconi^{III, IV}

Leonardo Sturion^{V, VI}

Ednei Aparecido Dias da Mata^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3243>

Resumo

Este artigo analisa o ingresso de estudantes nos cursos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina, no ano de 2015, com base nas mudanças implementadas pela Lei de Cotas (Lei Federal nº 12.711/2012). Essa lei tornou obrigatória a reserva de vagas para alunos egressos de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI) nas instituições federais de ensino superior e técnico, constituindo-se como medida compensatória diante dos efeitos dos privilégios sociais e da desigualdade nas condições de acesso ao ensino superior. Investiga o preenchimento das vagas reservadas na instituição mencionada para identificar em que medida as ações afirmativas têm cumprido os propósitos para os quais foram pensadas. Foram coletadas as notas de entrada dos alunos em 2015, buscando suas medidas de centralidade estatística, comparando cotistas com não cotistas e os diferentes cursos entre si. Analisa, ainda, a relação entre reserva de vaga e seu preenchimento nas quatro categorias de cotistas e no grupo de não cotistas. Observa-se que o prestígio dos cursos é um fator relevante para o

aumento das medianas das notas de entrada dos estudantes e também que a categoria de cotas para pessoas de baixa renda tem colocado entraves para o preenchimento de suas vagas.

Palavras-chave: ações afirmativas; ensino superior; Lei de Cotas.

Abstract

Democratization and access to higher education through the Law 12.711/12: Londrina's campus of the Federal University of Technology of Paraná (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)

This paper analyzes the admittance of students in Paraná's Federal University of Technology (Universidade Tecnológica Federal do Paraná) courses, Londrina's Campus, in 2015, based on the changes introduced by the Quota Law (Federal Law 12.711/12). This law forced federal institutions of higher and technical education to set aside places for public school, low-income, and self-declared black, brown or indigenous students, which is a compensatory measure due to the effects of social privileges and inequalities in the access conditions to higher education. The procedure employed to assign spots in the aforementioned institution is investigated, in order to identify to what extent the affirmative actions have fulfilled its purpose. Students' admittance scores were collected, seeking their statistical measures of centrality, comparing quota and non-quota students, and the different courses. Furthermore, it analyzes the relation between the spot reservation and its assignment in the four quota categories and the non-quota students group. It is also observed that a course's prestige is relevant to raise the students' admittance score medians and that the low-income quota category imposed obstacles to the assignment of spots.

Keywords: affirmative actions; higher education; Quota Law.

Introdução

Este artigo traz uma análise de dados relativos aos ingressantes de 2015 na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina (UTFPR-LD). Objetiva iniciar uma avaliação das políticas de ações afirmativas no ensino superior e observar como se dá o ingresso desses estudantes, considerando as regras implementadas pela Lei de Cotas. A análise dos dados é contrastada com os critérios e objetivos da Lei Federal nº 12.711/2012, amplamente conhecida como Lei de Cotas, para avaliar o que

prevê a política e o que tem sido o resultado prático de sua implementação com base em um caso específico.

A Lei Federal nº 12.711/2012, sancionada após quase uma década das primeiras experiências de adoção das cotas nas universidades públicas brasileiras, apresenta-se em um período de relativa consolidação das políticas de ações afirmativas para acesso às instituições de ensino superior públicas do País.

Todo o processo de debate sobre a Lei de Cotas, desde seus antecedentes até sua implementação, tem sido amplamente discutido na literatura. Muitos autores têm avaliado o impacto dessas políticas em contextos mais específicos, inclusive sobre o panorama mais geral das universidades públicas (Santos, 2012; 2013; Bittar; Almeida, 2006; Cervi, 2013; Santos; Souza; Sasaki, 2013; Velloso; Cardoso, 2008; Silva; Pacheco, 2013; Pinto, 2005).

Assim, a contribuição deste artigo é apresentar um panorama de como tem sido o ingresso de estudantes cotistas e não cotistas, em diferentes cursos de uma universidade tecnológica federal, considerando os critérios da Lei Federal nº 12.711/2012. Com o acesso aos dados da UTFPR, Câmpus Londrina, analisou-se como cada critério da lei está atuando na seleção de estudantes. Contrastando esse efeito prático com os objetivos da Lei de Cotas quando da sua formulação e implementação, pôde-se observar a dificuldade de os critérios de renda atingirem seus objetivos, assim como as diferenças que permanecem no ingresso entre cursos de maior ou menor prestígio.

Democratização do acesso ao ensino superior: ações afirmativas em foco

As ações afirmativas têm sido entendidas como medidas de caráter temporário, visando corrigir e compensar distorções históricas ou atuais que marcam desequilíbrios existentes entre grupos sociais historicamente em posições desvantajosas, além de compensar perdas provocadas pela discriminação, violência e marginalização imputadas a eles (Duarte, 2004; Feres Júnior *et al.*, 2013; Haas; Linhares, 2012; Munanga, 2007). Segundo Hass e Linhares (2012), as ações afirmativas representam instrumentos de concretização da igualdade material, o que, para Silvério (2007), é um avanço diante das políticas universalistas que não atendem às necessidades dos grupos em situações de desvantagens de direitos e de oportunidades. Resultam, portanto, da compreensão de que a busca de igualdade concreta não se alcança com a aplicação geral das mesmas regras de direito para todos e, portanto, medidas diferenciadas são por vezes necessárias a fim de se reparar relações desiguais historicamente e socialmente estabelecidas.

As políticas de ações afirmativas nas universidades têm sido representadas como importantes instrumentos de democratização do acesso às instituições de ensino superior públicas, estaduais e federais, no Brasil, na medida em que visam diminuir os efeitos dos privilégios sociais

e a grande desigualdade que têm constituído historicamente o acesso ao ensino superior no contexto brasileiro (Almeida; Ernica, 2015).

Essa desigualdade é refletida em vários indicadores nacionais. O *Resumo Técnico dos Dados do Censo da Educação Superior de 2012* (Brasil. Inep, 2014) apontou que apenas 15% da população entre 18 e 24 anos (taxa líquida) estava matriculada nesse nível de ensino. Dez anos antes, em 2002, esse valor era de 9,8%. Apesar desse avanço, o Brasil ainda apresenta o pior índice de escolarização líquida no ensino superior entre os países do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Em 2012, essa taxa era de 28,6% para a Argentina; 36,5% para o Chile; 25,9% para o Paraguai; e 22,6% para o Uruguai (Mercosul, 2012).

Ainda, as desigualdades nesse já baixo acesso da população brasileira ao ensino superior são significativas quando se desagregam as taxas apresentadas. Nos dados apresentados pelo *Censo da Educação Superior* (Brasil. Inep, 2014), verifica-se baixa taxa de escolarização, no ensino superior, da parcela mais pobre da população brasileira e elevado percentual concentrado entre os mais ricos. Em 2012, o 1º quintil da população com relação à renda (20% mais pobres) apresentava taxa bruta de escolarização de 6,2% no ensino superior; o 5º quintil (20% mais ricos) apresentou taxa bruta de 67,8%. A diferença é de mais de dez vezes entre as faixas selecionadas.

A desigualdade de renda também tem grande expressão entre cursos no ensino superior brasileiro. Segundo Ristoff (2014), em 2012, 44% dos matriculados em Medicina apresentavam renda familiar superior a dez salários mínimos. Na Odontologia, esse percentual era de 28%; no Direito era de 24%; na História era de 7%; na Pedagogia era de 5%; e na Psicologia, 16%. Na sociedade brasileira, apenas 7% das famílias apresentavam renda superior a 10 salários mínimos no mesmo ano.

Além da renda, essa distorção é também percebida quando considerados critérios étnico-raciais, refletida na baixa participação relativa de pretos, pardos e índios nesse nível de ensino. Segundo o mesmo *Resumo Técnico* (Brasil. Inep, 2014), a maior taxa bruta de escolarização (população de uma cor e raça matriculada em relação ao total da população brasileira entre 18 a 24 anos) está entre a população amarela (60%), seguida da branca (próxima de 40%), pardos (ligeiramente acima de 20%), pretos (20%) e indígenas (próximo de 15%).

Novamente, analisando dados por curso, as diferenças de desigualdade étnico-racial são expressivas. Na Medicina, em 2012, 74% dos matriculados eram brancos; na Odontologia 75%; no Direito 65%; na Psicologia 66%; e na História 50% eram brancos. O único curso que apresentava um percentual de brancos matriculados equivalente ao percentual de brancos na sociedade brasileira, em geral, era o de História. Essa análise de Ristoff (2014) traz dados importantes para este trabalho, pois mostra como existe uma grande desigualdade entre diferentes cursos do ensino superior brasileiro. Segundo o autor, os cursos de baixa demanda tendem a se aproximar dos indicadores de renda e étnico-raciais da sociedade em geral; já os cursos de grande demanda distorcem e acentuam as desigualdades já existentes na sociedade

em geral. Conforme se verá adiante, na análise dos dados da UTFPR-LD, existe, de fato, diferença nas condições de entrada nos cursos de maior e menor prestígio. Essa diferença se expressa nas notas de entrada dos estudantes, que se mostram significativamente mais altas para os cursos de maior prestígio.

Conforme argumenta Diniz (2001), as profissões de maior prestígio recrutam estudantes com maior capital cultural, o que pode ser observado no alto desempenho dos candidatos aos respectivos cursos nos exames de seleção vestibular. Segundo a autora, em 1993, de um grupo de 32 carreiras, a Engenharia era a terceira colocada em relação ao desempenho de seus candidatos no vestibular.

O prestígio dos cursos de graduação também comporta um componente histórico, relativo à formação do ensino superior brasileiro e às profissões às quais estão ligados. As habilitações de Engenharia, Medicina e Direito, no Brasil, são, desde o século 19, aquelas de maior prestígio no seu sistema de ensino superior. A importância dessas três áreas de formação foi caracterizada por Coelho (1999) como as profissões imperiais, aquelas que conferiam maior *status* aos portadores de seus respectivos diplomas, oportunizando acesso a âmbitos exclusivos da vida social e simbolizando seu pertencimento às elites.

Esses argumentos são relevantes para entender a situação de um câmpus que detém quatro cursos de engenharia, um curso tecnológico e uma licenciatura, como se pode ler adiante.

Ação e mobilização pela política de cotas nas universidades

A mobilização do movimento social negro, nos anos 1990, preconizou a discussão em torno das cotas como importante meio de enfrentamento e reversão da desigualdade racial e do modo como ela se configura na sociedade brasileira (Santos; Souza; Sasaki, 2013). No entanto, esse debate tem sido ressignificado na configuração das ações afirmativas nas universidades brasileiras de modo a beneficiar diferentes segmentos sociais e apresentar-se em diferentes formatos.

Desde as primeiras instituições a adotarem o sistema de cotas nos seus processos de seleção, como o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em nível estadual, e da Universidade de Brasília (UnB), em nível federal, o número de universidades públicas a estabelecer políticas de ações afirmativas tem se expandido consideravelmente. Em levantamento feito pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), no ano de 2011, período anterior à aprovação da Lei Federal nº 12.711/2012, 70 das 98 universidades públicas federais e estaduais adotavam ações afirmativas no processo de seleção de estudantes em seus cursos de graduação (Feres Júnior *et al.*, 2011).

Nesse contexto, a Lei Federal nº 12.711/2012 é sancionada em um período de relativa abrangência do debate acerca das cotas na sociedade

brasileira, haja vista o grande número de instituições que já adotavam medidas de ações afirmativas nos seus processos de seleção. Assim, o impacto imediato da lei foi o de instituir obrigatoriedade das cotas pelas instituições de ensino superior federais que ainda não adotavam nenhuma medida de ação afirmativa nos seus processos seletivos e, ainda, uniformizar e padronizar essa política no conjunto das instituições federais. Mesmo aquelas que já adotavam uma política de cotas foram impactadas pela necessidade de adequá-la à referida lei.

Com a aprovação da Lei nº 12.711, no ano de 2012, tornou-se obrigatória a reserva de vagas para alunos de escolas públicas, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI) nas instituições federais de ensino superior e técnico. Algumas universidades que já possuíam algum tipo de ação afirmativa tiveram que começar a se adequar à nova lei, o que provocou mudanças já nos processos seletivos para 2013. Segundo Santos (2013), a lei contribuiu para um aumento significativo de vagas para alunos de escola pública e não brancos e, com isso, um aumento significativo de pretos e pardos de escolas públicas nas universidades federais.

A instituição analisada neste artigo insere-se nesse quadro, e interessa-nos analisar a implementação da lei na democratização do acesso a essa instituição de ensino superior (IES).

A Lei Federal nº 12.711/2012 e ações afirmativas na UTFPR

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) aderiu, pela primeira vez, à política de ação afirmativa nos processos seletivos para ingresso aos cursos de graduação da instituição em 2008, quando passa a reservar 50% das vagas ofertadas nos cursos de graduação a alunos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas.

A política de ação afirmativa adotada foi estabelecida em um período de adesão da UTFPR ao programa governamental de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O programa, instituído no ano de 2007, previu a destinação de verbas para as universidades federais condicionadas a um projeto de expansão apresentado por elas, atendendo alguns requisitos estabelecidos *a priori* pelo governo federal. Para aderirem ao programa, as universidades, entre vários aspectos, deveriam apresentar proposta de ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil com vistas a maior democratização do acesso e permanência a estudantes, contemplando aqueles que apresentassem condições socioeconômicas desfavoráveis (Brasil. MEC, 2007). A universidade analisada neste trabalho acompanhou a tendência de outras universidades públicas que já implantavam e/ou discutiam a adoção de ações afirmativas nos seus contextos e insere a reserva de cotas para alunos egressos das escolas públicas nos seus processos seletivos concomitantemente ao projeto de reestruturação no contexto do Reuni.

Essa medida vigorou até o ano de 2012 e foi modificada com base na publicação da Lei Federal nº 12.711/2012, que reconfigurou a política

de ação afirmativa na instituição. Essa lei instituiu a obrigatoriedade da reserva de, no mínimo, 50% das vagas ofertadas por instituições federais de educação de nível superior a estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas no acesso aos cursos de graduação. A referida lei estabeleceu ainda que, do montante das vagas reservadas, no mínimo 50% devem ser destinadas prioritariamente a estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio e estabeleceu, também, uma porcentagem mínima das vagas destinadas a estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas, seguindo a proporção de pretos, pardos e indígenas na região onde a instituição de ensino superior está localizada, tendo como parâmetro os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (ver Figura 1).

Apesar de o documento legal estabelecer um prazo de quatro anos para o cumprimento integral das medidas estabelecidas na lei, a IES atendeu de imediato o disposto no documento legal e reconfigurou a reserva de vagas nos processos seletivos para ingresso a partir do ano de 2013. Assim, as vagas que anteriormente eram reservadas exclusivamente a alunos egressos da rede pública passaram a ser divididas em categorias, contemplando estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio e também alunos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas.

Na Figura 1, ilustramos o sistema de reserva de vagas utilizado na instituição desde o cumprimento da Lei de Cotas. A porcentagem de reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas segue a proporção de 28,264%,¹ equivalente à soma do percentual de pretos, pardos e indígenas no estado do Paraná, onde a universidade está situada, de acordo com o último Censo Demográfico (IBGE, 2010). A Figura 1 exemplifica a distribuição de vagas com base na quantidade ofertada semestralmente (44) pela maioria dos cursos de graduação da Universidade.

¹ A instituição manteve as proporções mínimas estabelecidas pela Lei Federal nº 12.711/2012, exigidas para cada uma das categorias de cotas.

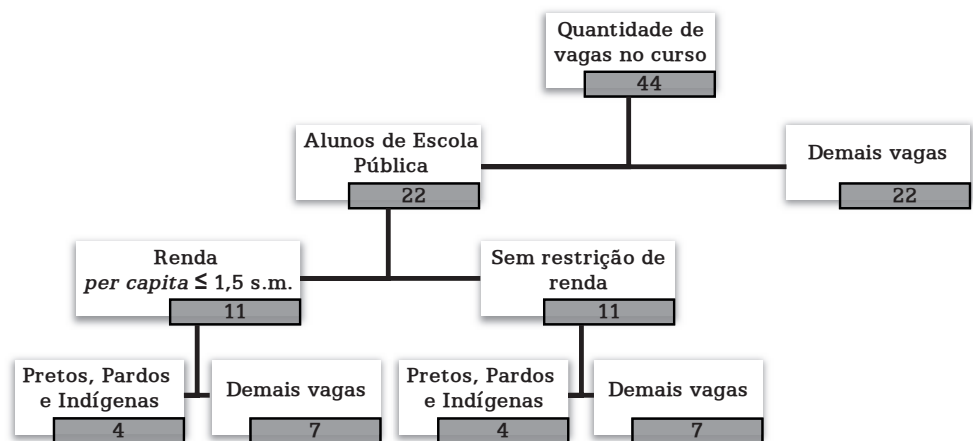


Figura 1 – Distribuição de Vagas nos Cursos de Graduação da Instituição Analisada

Fonte: Elaboração própria.

O preenchimento dessas vagas ocorre com base no processo de seleção via Sistema de Seleção Unificada (Sisu), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que utiliza como critério de seleção a nota dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesse processo, os alunos que fizeram o referido exame concorrem com as suas respectivas notas às vagas ofertadas pelas universidades conveniadas a esse sistema de seleção. No caso da UTFPR, os candidatos, ao se inscreverem no Sisu, devem optar por uma das seguintes modalidades: ampla concorrência ou cotista. Optando pela modalidade cotista, o candidato deve, ainda, escolher uma das quatro categorias:

- Categoria 1: cotista oriundo de família com renda bruta *per capita*, comprovada, igual ou inferior a um salário mínimo e meio e que não se declarou preto, pardo ou indígena.
- Categoria 2: cotista oriundo de família com renda bruta *per capita*, comprovada, igual ou inferior a um salário mínimo e meio e autodeclarado preto, pardo ou indígena.
- Categoria 3: cotista independentemente de renda (sem necessidade de comprovação) e que não se declarou preto, pardo ou indígena.
- Categoria 4: cotista independentemente de renda (sem necessidade de comprovação) e autodeclarado preto, pardo ou indígena.

Essa configuração orienta os processos seletivos para o ingresso ao ensino superior dos treze câmpus que compõem a Instituição. Adiante, focaremos no acompanhamento da configuração dessa lei nas condições de acesso dos estudantes aos cursos de graduação ofertados pelo Câmpus Londrina da UTFPR.

A análise adiante aprofundará a discussão da democratização do acesso a essa Instituição. Para tanto, analisamos o processo de preenchimento das vagas reservadas pelo sistema de cotas nos cursos superiores no Câmpus Londrina da UTFPR a fim de identificar os grupos sociais mais beneficiados por essa política. Analisamos também a nota de entrada de estudantes cotistas e não cotistas de todos os cursos do câmpus para avaliar a inclusão de estudantes e suas chances de entrada caso não existissem as cotas.

No período de análise dos dados, o câmpus ofertava vagas para seis cursos de graduação, sendo quatro engenharias: Ambiental, de Materiais, Mecânica e de Produção; uma licenciatura: Química; uma tecnologia: Tecnologia em Alimentos. Apresentamos, a seguir, uma análise descritiva inicial da configuração da lei nesse contexto.

O Ingresso de estudantes na UTFPR-LD com base na implementação da Lei de Cotas

Para este estudo, foram utilizados dados dos estudantes matriculados nos cursos de graduação da UTFPR-LD no primeiro semestre de 2015,

selecionados por meio do processo seletivo conhecido como Sisu. Também constitui como base de dados a nota de desempenho no Enem dos candidatos aprovados e efetivamente matriculados no período. Os dados foram obtidos por meio do sistema acadêmico da instituição.

O questionamento inicial que orientou a análise foi a necessidade de identificar se as vagas reservadas às cotas estavam sendo efetivamente preenchidas pelo Sisu. Tendo em vista os propósitos maiores para os quais as ações afirmativas são pensadas, na sua relação com a diminuição de desigualdades sociais e discrepâncias nas oportunidades de acesso ao ensino superior, investigar a dinâmica do preenchimento das vagas apresentou-se necessário a fim de acompanhar essa política no contexto da Instituição.

Para tanto, utilizamos como referência o quantitativo das vagas reservadas e preenchidas em cada uma das categorias no processo seletivo analisado. A tabela a seguir mostra, por curso, o número de vagas reservadas e ocupadas para cada grupo de estudantes – não cotistas, cotistas categoria 1, cotistas categoria 2, cotistas categoria 3 e cotistas categoria 4. Conforme apresentado anteriormente (Figura 1), os candidatos que concorrem às modalidades de cotas 1, 2, 3 e 4 são todos oriundos da rede pública e concorrem em uma das categorias: categoria 1 – candidatos de baixa renda; categoria 2 – candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas de baixa renda; categoria 3 – candidatos de escola pública em geral; categoria 4 – candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, sem restrição de renda.

Tabela 1 – Relação entre Vagas Reservadas e Ocupação nos Cursos da UTFPR-LD no Primeiro Semestre de 2015

Curso	Universal		Cotista 1		Cotista 2		Cotista 3		Cotista 4		Cotistas Total		Total	
	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.	Res.	Ocu.
Eng. Ambiental	22	22	7	3	4	2	7	14	4	3	22	22	44	44
Eng. de Produção	22	22	7	6	4	3	7	9	4	4	22	22	44	44
Eng. de Materiais	22	22	7	3	4	2	7	15	4	2	22	22	44	44
Eng. Mecânica	22	24	7	4	4	3	7	8	4	5	22	20	44	44
Lic. em Química	22	19	7	5	4	1	7	13	4	6	22	25	44	44
Tec. de Alimentos	20	20	7	4	3	1	7	6	3	1	20	12	40	32
Total	130	129	42	25	23	12	42	65	23	21	130	123	260	252

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que, no primeiro semestre de 2015, 252 das 260 vagas ofertadas pela UTFPR-LD foram preenchidas, o que corresponde a uma ocupação de 96% do total. O curso de Tecnologia de Alimentos é o único em que a totalidade das vagas não foi preenchida. Analisando as categorias de concorrências separadamente, observa-se que 129 das 130 vagas destinadas à concorrência universal foram preenchidas, o que corresponde a uma ocupação de 99,2%. Nessa categoria, somente Licenciatura em Química não ocupou a totalidade das vagas. Em relação às vagas reservadas para egressos da escola pública, 123 das 130 reservadas foram preenchidas, o que equivale a uma ocupação de 94,6% do total das vagas reservadas.

Com a análise da ocupação por categorias de cotistas, observa-se que as categorias 1 e 2, que exigem a comprovação de baixa renda (receita familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio), obtiveram menor percentual de preenchimento em todos os cursos. Apenas 60% das vagas destinadas à categoria 1 foram preenchidas e somente 52% das vagas destinadas à categoria 2 foram ocupadas. Os candidatos que concorrem por essas categorias necessitam apresentar, no ato da matrícula, além de outros documentos solicitados, documentação indicadora de renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio. Aparentemente, aspectos relacionados à renda têm sido obstáculos à ocupação das vagas entre esses cotistas.

Nas categorias 3 e 4, de vagas destinadas a candidatos provenientes da escola pública sem a necessidade de comprovação de baixa renda, observa-se um maior preenchimento. A categoria 4 (autodeclarados pretos, pardos ou indígenas) teve ocupação próxima ao número de vagas reservadas (21 vagas ocupadas das 23 reservadas), e a categoria 3 (sem necessidade de declarar cor) teve ocupação maior do que o número de vagas inicialmente reservadas. No total da categoria 3, foram 65 vagas ocupadas para 42 reservadas. Essa é a única categoria em que entram mais candidatos do que a reserva prévia.

Com base nesses resultados, identifica-se que a política de cotas tem alterado a ocupação das vagas do Câmpus Londrina da UTFPR. No entanto, analisando essa ocupação em cada uma das categorias individualmente, identificamos que nem todos os grupos sociais contemplados pela política de cotas têm se beneficiado dela igualmente. Nesse sentido, os alunos de escola pública sem restrição de renda e não declarados pretos, pardos ou indígenas (categoria 3) têm sido os principais beneficiados, ocupando um número maior de vagas que aquele destinado a eles. Especificamente, eles ocupam 155% das vagas reservadas (65 ocupadas das 42 reservadas).

Esse fenômeno é explicado pelo processo de transferência de vagas previsto no edital de seleção, que permite a migração de vagas entre categorias na ocasião de vagas remanescentes em uma dada categoria. Mesmo que a categoria 3 seja a última na relação de prioridades entre as categorias de cotistas a ocuparem as vagas remanescentes, segundo o critério da política de cotas, ela atingiu 155% das vagas para seus candidatos.

Mapeado o preenchimento das vagas e seu reflexo no ingresso aos cursos de graduação do Câmpus Londrina da UTFPR, analisamos, também,

o desempenho no Enem dos candidatos que ocuparam as vagas do câmpus. Para analisar melhor a implementação das cotas nesses diferentes cursos, fez-se análise estatística descritiva do desempenho no Enem dos candidatos aprovados e matriculados no processo de seleção 2015.1. Considerando esses dados, buscou-se verificar as medidas estatísticas de centralidade, como médias, medianas, desvio e coeficientes de variabilidade. Os resultados dessa análise encontram-se na Tabela 2.

Tabela 2 – Medidas de Estatísticas Descritivas do Desempenho no Enem dos Ingressantes no Primeiro Semestre de 2015

Medidas Estatísticas	Engenharia Ambiental		Engenharia de Produção		Engenharia de Materiais		Engenharia Mecânica		Tec. em Alimentos		Licenciatura em Química	
	Univ.	Cot.	Univ.	Cot.	Univ.	Cot.	Univ.	Cot.	Univ.	Cot.	Univ.	Cot.
Amostra	22	22	22	22	22	22	24	20	20	12	19	25
Mínimo	657,9	461,3	662,3	513	668,9	466,4	686,1	597,2	497,8	456,1	451,1	400,7
Máximo	724,1	671,3	784,6	711,4	760,5	759,2	798,9	730	682,7	619,5	702,4	653,5
Mediana	690,8	592,9	696,9	653,1	707,9	637,1	745,1	657,7	565,4	566,8	566,9	536,4
Média	691,9	585,4	702,6	650,1	709,4	616,67	742,6	659,5	574,0	551,0	575,6	534,5
Coef. de Variação	2,5%	9,6%	4,5%	6,9%	3,5%	11,2%	3,7%	5,0%	9,4%	9,4%	13,2%	12,7%

Fonte: Elaboração própria.

Como se observa, as análises estão divididas por cursos e por ingressantes pelas categorias universal e cotista. Os resultados revelaram certa homogeneidade no desempenho dos cursos de Engenharias, mas apontaram diferença entre cotistas e não cotistas para esses cursos. Conforme Tabela 2, observa-se que, em todos os cursos de Engenharia (Ambiental, de Materiais, Mecânica e de Produção), a nota mínima obtida pelos alunos não cotistas foi sempre maior do que a média ou a mediana dos cotistas. Isso significa que a nota dos alunos não cotistas classificados em último lugar é superior à metade da nota dos alunos cotistas; ou seja, na ausência de um sistema de cotas, pelo menos metade dos alunos cotistas não ingressariam nos respectivos cursos.

Entretanto, os cursos de Licenciatura em Química e Tecnologia em Alimentos apresentaram essa tendência ao inverso. No caso de Tecnologia em Alimentos (TA) e Licenciatura em Química (LQ), observa-se uma homogeneidade inclusive entre cotistas e não cotistas, o que destoa dos dados coletados para as Engenharias. Nesses cursos, a média e a mediana das notas no Enem dos candidatos cotistas foi superior à nota mínima dos ingressantes pela ampla concorrência, sinalizando que pelo menos a metade desses alunos ingressaria independentemente da política de cotas. Desse modo, esses resultados sinalizam para o fato de que o sistema de reserva de vagas afetou os cursos de engenharia e os de licenciatura e tecnologia de modo diferente.

A aplicação de um gráfico *box-plot* para as medianas das notas dos ingressantes, conforme mostra a Tabela 3, evidencia melhor a

comparação entre as categorias de cotistas e ampla concorrência de todos os cursos.

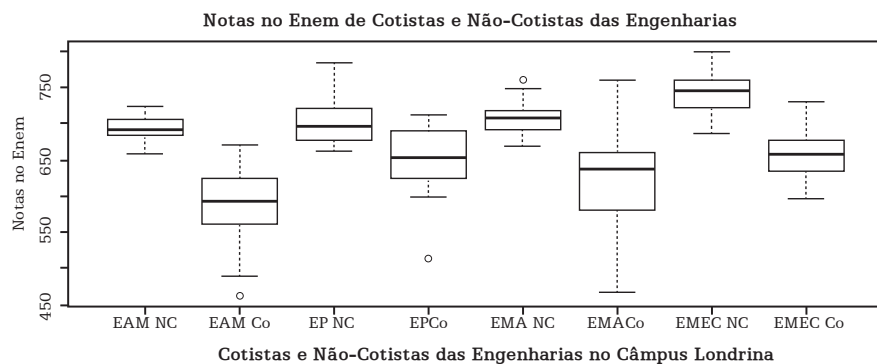


Gráfico 1 – Box-plot com as Medianas das Notas de Cotistas e Não Cotistas dos Cursos das Engenharias no Primeiro Semestre de 2015

Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 1, estão exibidas as diferenças entre cotistas e não cotistas para todos os cursos de Engenharias. As maiores diferenças entre os dois grupos estão nos cursos de Engenharia Ambiental e de Engenharia de Materiais. Percebe-se, também, que a maior variação de notas encontra-se entre os ingressantes cotistas da Engenharia Ambiental e da Engenharia de Materiais. Com base na Tabela 1, observa-se que o coeficiente de variação entre cotistas da Engenharia Ambiental é de 9,66%, e entre cotistas da Engenharia de Materiais, 11,20%. A menor dispersão de notas está entre os não cotistas de Engenharia Ambiental (coeficiente de variação de 2,5%).

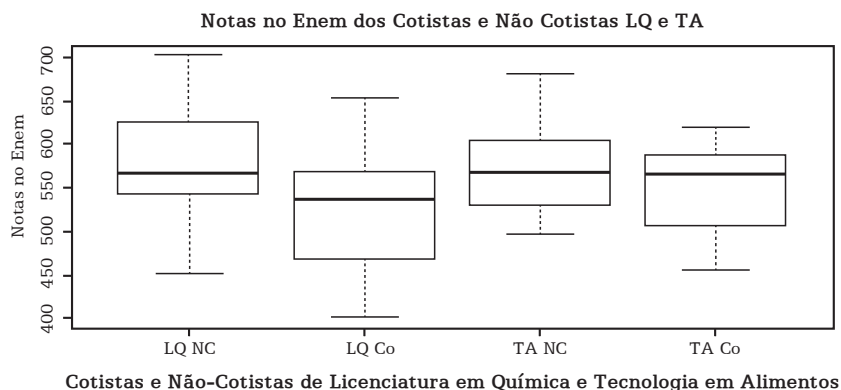


Gráfico 2 – Box-plot das Medianas das Notas do Enem de Cotistas e Não Cotistas dos Cursos de Tecnologia em Alimentos e Licenciatura em Química no Primeiro Semestre de 2015

Fonte: Elaboração própria.

A aplicação do gráfico *box-plot* para os dados de TA e LQ (Gráfico 2) evidencia a homogeneidade das notas entre cotistas e não cotistas. Isso sugere que, nessas circunstâncias, mesmo sem reserva de vagas, praticamente 75% dos atuais cotistas desses cursos ingressariam na universidade. Suas notas não destoam significativamente para justificar, nesses casos, a reserva de vagas.

Entre os cursos de maior prestígio, no caso, as Engenharias, as diferenças são expressivas. Já entre os ingressantes de um curso tecnológico e de uma licenciatura, não surgem grandes diferenças entre cotistas e não cotistas. Esse dado é importante para pensar desenhos, consequências e implicações possíveis de uma política de cotas dentro de um sistema de ensino superior como o brasileiro.

Continuando a exploração dos dados, avaliaram-se as notas dos alunos cotistas de todos os cursos da UTFPR-LD. Com base nessa avaliação, percebe-se uma diferença entre as medianas das notas dos cursos de Engenharias e de TA e LQ. As medianas desses últimos são significativamente mais baixas que as dos ingressantes em qualquer das Engenharias. Essa diferença era esperada como hipótese dos autores, com base no fato de TA e LQ serem cursos noturnos e, possivelmente, atraírem alunos com menor disponibilidade de tempo para os estudos. Entretanto, conforme se vê no gráfico *box-plot* a seguir, o curso de Engenharia de Produção, também noturno, contrariou a hipótese, o que reforça o argumento de que a diferença entre os ingressantes das engenharias e de TA e LQ está na tradição e no prestígio em que aquelas estão envolvidas na sociedade brasileira. A diferença de turno dos cursos não explica essas diferenças.

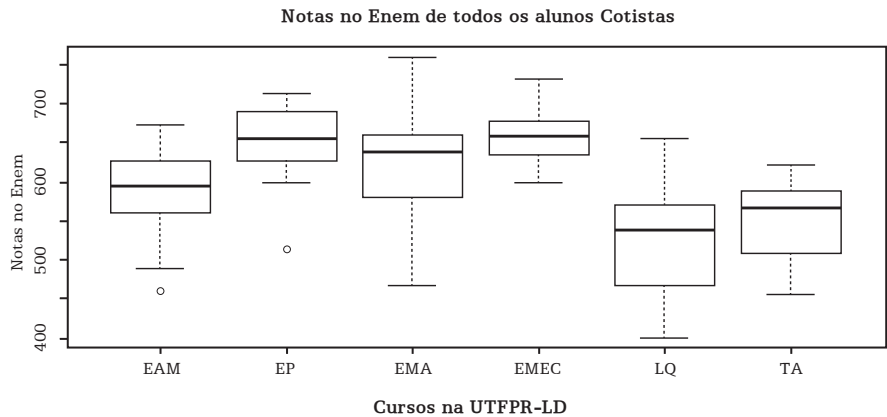


Gráfico 3 – *Box-plot* com a Mediana das Notas dos Cotistas de todos os Cursos da UTFPR-LD no Primeiro Semestre de 2015

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, se apresenta o Gráfico 4, *box-plot* das medianas das notas de alunos não cotistas de todos os cursos. Percebe-se que os dados são mais homogêneos, estando as medianas dos cursos de Engenharias muito próximas umas das outras, assim como próximas estão as medianas de TA e LQ entre si. Nesse caso, a diferença entre as Engenharias e os dois últimos cursos é ainda maior.

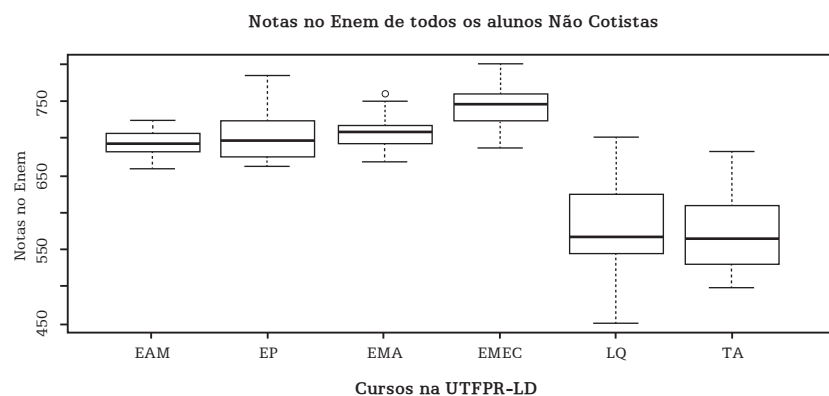


Gráfico 4 – *Box-plot* com as Medianas das Notas dos Não Cotistas de todos os Cursos da UTFPR-LD no Primeiro Semestre de 2015

Fonte: Elaboração própria.

Notas maiores ou menores estão provavelmente ligadas ao prestígio dos cursos entre ingressantes. Entretanto, esse prestígio não se reflete na relação candidato/vaga de cada curso. A mediana das notas mais altas está com a Engenharia Mecânica, conforme se observa no Gráfico 4. Todavia, o curso mais concorrido é o de Engenharia de Produção, cuja mediana das notas está abaixo de Engenharia Mecânica e de Materiais. Do mesmo modo, o curso de Tecnologia em Alimentos tem concorrência equivalente à das Engenharias Ambiental e Mecânica, no entanto, sua mediana está bem abaixo à das Engenharias, conforme se observa.

Esse processo pode ser explicado pelo próprio funcionamento do SisU, que permite aos interessados terem uma projeção da nota de corte de ingressos aos cursos, possibilitando-lhes adotar escolhas mais estratégicas. Ao longo do período de inscrição, os candidatos podem escolher até duas opções de cursos e definir a modalidade de concorrência. Essas escolhas podem ser alteradas ao longo do período de inscrição, sendo válida a última opção registrada no sistema até o encerramento do prazo. À medida que os concorrentes fazem suas opções, o sistema atualiza a nota de corte e o nível de concorrência para todos os cursos. Assim, os alunos podem projetar suas chances de ingresso nos diversos cursos pretendidos e alterar as opções de curso e modalidade de cotas, contrastando sua nota no Enem com a dos demais interessados nas vagas.

Assim, identifica-se que os cursos de Engenharias, mesmo aqueles com baixa relação candidato/vaga, concentram os alunos com maior desempenho

no Enem, enquanto os cursos de licenciatura e tecnologia concentram os alunos com menor desempenho no Enem.

Conforme discutido anteriormente, o prestígio de um curso se dá em função da profissão para a qual ele habilita. O campo das Engenharias é historicamente valorizado na sociedade brasileira, compondo os primeiros e mais tradicionais cursos superiores criados no Brasil, no século 19 (Coelho, 1999). Esse prestígio se reflete no recrutamento de estudantes com maior capital cultural, aqueles com maior desempenho nas provas de entrada para os cursos (Diniz, 2001).

Outro ponto importante investigado foram as divergências de notas entre as quatro categorias de cotistas (Co1, Co2, Co3 e Co4), que entraram nos seis cursos da UTFPR do Câmpus de Londrina. Considerando as diferenças de perfil de cada categoria e a importância histórica e social de cada uma delas, esperava-se encontrar discrepâncias significativas nas notas de entrada desses estudantes, justificando sua separação pelo sistema de cotas e apontando para possíveis avanços na representação de cada categoria no interior da universidade pública brasileira. A análise das notas de entrada, entretanto, revelou que as categorias de cotistas dos vários cursos estudados não apresentaram diferenças estatísticas significativas, como pode ser visto na tabela e no gráfico a seguir.

Tabela 3 – Desempenho das Categorias de Cotistas nos seis Cursos da UTFPR-LD – Enem 2015

Medidas	Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3	Categoria 4
Tamanho da amostra	16	10	45	14
Mínimo	488,6	461,3	466,4	573,9
Máximo	704,4	696,1	759,2	671,3
Mediana	637,35	640,75	640,1	627,95
Média aritmética	624,85	610,01	634,72	625,36
Coeficiente de variação	8,78%	11,85%	10,24%	4,62%

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados da Tabela 3 reúnem todos os cursos em cada categoria de cotistas, comparando-as entre si. Observa-se homogeneidade das categorias de cotistas, com médias e medianas muito próximas e uma variabilidade que pode ser considerada baixa.

Quando se desagregam os dados dos cotistas das Engenharias e dos cursos de LQ e TA, observa-se uma homogeneidade dos dados em cada grupo. Considerando os resultados anteriores, agrupamos as notas dos ingressantes nas Engenharias e as notas dos ingressantes em TA e LQ, separando os dois grupos por categoria de cotas apenas. Novamente, a diferença que existe é entre os cursos de Engenharias e os cursos de LQ

e TA. O segundo grupo apresenta notas de entrada significativamente menores que o primeiro, mas, no interior dos próprios grupos, as notas são homogêneas. Observa-se que, entre estudantes de escola pública que ingressam na UTFPR-LD, de baixa renda ou não, e de diferentes perfis étnico-raciais, há uma homogeneidade muito grande em relação às médias e medianas de suas notas. A diferença nas notas de entrada só existe em relação ao que já se tinha constatado, ou seja, entre Engenharias de um lado e LQ e TA do outro.

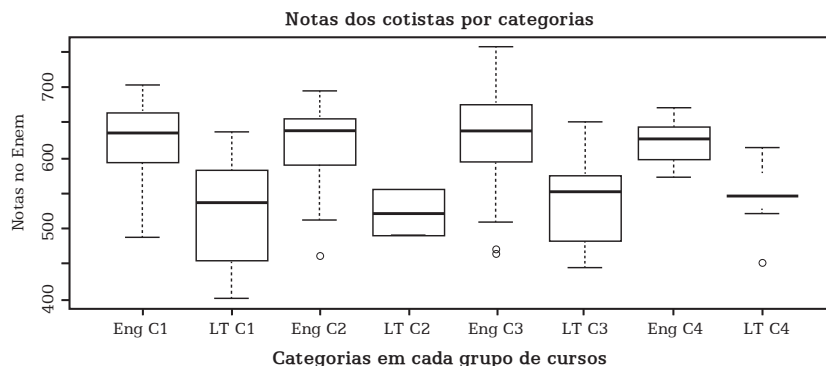


Gráfico 5 – Box-plot com a Mediana das Notas de Ingressantes nas Engenharias (Eng) e em LQ e TA (LT) Seccionados pelas Categorias de Cotistas

Fonte: Elaboração própria.

Curioso é retomar as análises sobre a homogeneidade das notas entre as diferentes categorias de cotistas com a discrepância de ocupação de vagas entre elas. Ocorre que, mesmo um maior número de cotistas da categoria 3 ingressando no total, isso não eleva suas notas em relação às outras categorias. Mais que isso, esses dados indicam que, entre esse número restrito de ingressantes das outras categorias, o perfil deles é muito semelhante ao dos que ingressam pela categoria 3. Esse dado marca uma diferença entre a Instituição analisada e outras instituições de ensino superior federais. Campos, Feres Júnior e Daflon (2013), ao analisarem a nota de ingresso dos candidatos que conseguiram uma vaga em universidades e institutos federais por meio do Sisu no primeiro semestre de 2014, identificaram que as diferenças de notas entre as modalidades de cotas cresciam à medida que as variáveis de renda e raça eram consideradas.

Analisando os dados do Câmpus Londrina isoladamente, percebe-se que o desempenho dos cotistas não segue essa tendência mostrada por Campos, Feres Júnior e Daflon (2013). Apesar dessa diferença não se mostrar substancial no desempenho no Enem dos candidatos, na Instituição analisada, essa tendência se mostra na porcentagem de ocupação das vagas. De modo geral, identifica-se que, à medida que as variáveis renda e raça são consideradas, diminui-se a efetivação da ocupação das vagas conquistadas por esses candidatos.

Provavelmente, muitos estudantes desses perfis nem chegam a se matricular por falta de condições materiais, ou mesmo nem realizam as provas do Enem por considerarem a possibilidade de entrada na universidade pública muito distante de seu horizonte cultural. Isso explicaria, também, a baixa percentagem de ocupação das vagas reservadas para estudantes de baixa renda. Dadas as dificuldades materiais de se ingressar em uma universidade (e manter-se nela), além das dificuldades de comprovação da renda para as categorias 1 e 2, somente aqueles que se convencem da possibilidade de ingressarem em uma universidade pública e conseguem os meios para superação dos eventuais entraves a esse acesso conseguem efetivamente concretizá-lo.

Considerações finais

Conforme abordado no início deste trabalho, as ações afirmativas estão inseridas no quadro das políticas de democratização do ensino superior, apresentando-se como instrumento de intervenção diante da grande desigualdade de acesso da população brasileira a esse nível de ensino. Os dados do Inep (Brasil, Inep, 2014) apontam que essa desigualdade é refletida na baixa taxa bruta de escolarização no ensino superior da parcela mais pobre da população brasileira (6,2%), contrastando-se com a elevada taxa bruta entre os mais ricos (67,8%). Além da renda, essa distorção é também percebida quando considerados critérios étnico/raciais, refletida na baixa participação relativa de pretos, pardos e índios na escolarização em nível superior. Nesse contexto, a Lei de Cotas apresenta-se como instrumento potencial de alteração dessa realidade. Ela estabelece a reserva de vagas prioritárias a candidatos oriundos de famílias de baixa renda, associando, ainda, os critérios de renda e raça/cor com vistas a compensar as condições desiguais desse acesso.

Ao analisar o ingresso de estudantes em uma universidade federal por meio da Lei de Cotas, identificou-se uma distorção nas condições de acesso ao ensino superior da população de baixa renda. As categorias 1 e 2 apresentam a menor taxa de ocupação das vagas no período analisado. Não é possível afirmar que essa distorção esteja associada aos critérios de raça/cor, já que a categoria 4, para alunos pretos, pardos e indígenas sem distinção de renda, preenche quase a totalidade de suas vagas.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de investigar as condições, tanto entre os que ocupam as vagas reservadas quanto em relação àqueles que, mesmo tendo sido aprovados no processo de seleção, não chegam a concretizar a sua matrícula no curso pleiteado.

Em contraste com o não preenchimento das vagas destinadas a alunos com renda familiar inferior a um salário mínimo e meio, os dados revelaram que os candidatos à categoria 3 (provenientes de escola pública, sem necessidade de comprovação de baixa renda ou declaração de cor) têm sido os principais beneficiados pelas cotas, uma vez que o número de ingressantes dessa modalidade representa 155% do número de vagas reservadas a ela.

Considerando a homogeneidade das notas entre todas as categorias de cotistas, propõe-se investigar se os critérios e as exigências de ingresso para estudantes de baixa renda não estão simplesmente excluindo esses estratos sociais da universidade. Observa-se que, apesar de aprovados, esses alunos não se matriculam. Se, pelas notas, eles conseguem competir em condições de igualdade com as outras categorias de cotistas, talvez a definição de exigências específicas para as categorias de baixa renda esteja apenas excluindo esse grupo da universidade, cumprindo o exato reverso do que propõe a política.

Além disso, a análise dos dados revela que o maior dilema na disputa de vagas entre cotistas e não cotistas está nos cursos de maior prestígio social, no caso, as Engenharias. Nesses, as condições de acesso dos alunos cotistas foram ampliadas pela Lei de Cotas, já que uma grande parcela desses alunos não ingressaria nos cursos pleiteados, não fosse a reserva de vagas adotada. Já para os cursos de licenciatura e tecnologia, a política de cotas teve pouco ou quase nenhum impacto na configuração do preenchimento de vagas. Segundo os dados analisados, os estudantes cotistas teriam chances de ingressar nos cursos em questão independentemente da política de cotas.

A exploração e as análises de dados aqui realizadas são importantes para conhecer as desigualdades que marcam o ensino superior brasileiro. Os resultados nos colocam diante de novos desafios na efetivação de uma política de democratização/inclusão desse nível de ensino.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. M. F.; ERNICA, M. Inclusão e segmentação social no ensino superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, mar. 2015.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. E. M. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 141-159, dez. 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior 2012: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Reuni: reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais*.

Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2013.

CERVI, E. U. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 63-88, maio/ago. 2013.

COELHO, Edmundo C. *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro: 1822-1930*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013.

DINIZ, M. *Os donos do saber: profissões e monopólios do saber*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004.

FERES JÚNIOR, J. et al. *O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais*. Rio de Janeiro: UERJ/IESP, 2013. (Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa – GEMAA).

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V.; CAMPOS, L. A. *A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011)*. Rio de Janeiro: UERJ/IESP, 2011. (Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa – GEMAA).

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese dos Indicadores de 2009*. Rio de Janeiro: IBGE; 2010. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao.html>> Acesso em: 21 jul. 2014.

MERCADO COMUM DO SUL (Mercosul). *Indicadores estadísticos del sistema educativo del Mercosur 2012*. Buenos Aires: Mercosur, 2012. Disponível em: <<http://edu.mercosur.int/es-ES/estadisticas/finish/1328-indicadores-educacionais-mercotur/822-indicadores-educacionais-mercotur-2012.html>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

MUNANGA, K. Considerações sobre as políticas de ações afirmativas no ensino superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (Orgs.). *O negro na*

universidade: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

PINTO, P. G. H. R. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA REDE DE ESTUDOS DE AÇÃO AFIRMATIVA, 1., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2005. Disponível em: <<http://200.18.45.28/sites/afirme/docs/leitura-extra/ne05.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação: Revista Brasileira de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTOS, H.; SOUZA, M. G.; SASAKI, K. O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago. 2013.

SANTOS, J. T. (Org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2012.

SANTOS, J. T. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2013.

SILVA, M. N. da; PACHECO, J. Q. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. In: SANTOS, J. T. dos (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2013. p. 67-103.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: uma política que faz a diferença. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. *O negro na universidade: o direito a inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-42.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2008, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2008. 1 CD-ROM.

Recebido em 14 de fevereiro de 2017.

Aprovado em 10 de julho de 2017.

Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência

Maria Aparecida Bergamaschi^{I, II}

Michele Barcelos Doebber^{III, IV}

Patricia Oliveira Brito^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>

^I Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <cida.bergamaschi@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-6028-4039>>.

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

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <micheledoebber@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2627-3923>>.

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

^V Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <patyobrito@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1125-7990>>.

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

Resumo

Este artigo aborda a presença indígena no ensino superior brasileiro baseado em pesquisa em universidade que executa política afirmativa para ingresso e permanência de estudantes indígenas. Analisa também teses e dissertações, distribuídas em diferentes programas de pós-graduação, que tematizam o ingresso de estudantes indígenas (implantação de políticas de acesso, processos seletivos para ingresso) e questões relacionadas à sua permanência na universidade (programas de apoio financeiro e pedagógico, relação institucional com os estudantes, ações de acompanhamento e promoção da permanência). O acompanhamento dos estudantes considerou os depoimentos e a convivência com estudantes indígenas no espaço acadêmico. Dados mostram que a presença indígena no ensino superior oferece possibilidades de autorreflexão sobre as práticas pedagógicas da instituição de ensino superior e seu papel social. Também apontam que a permanência dos estudantes indígenas é um grande desafio para universidades e que diálogo e postura receptiva aos conhecimentos originários podem ser o primeiro passo para efetivar processos de interculturalidade no ensino superior.

Palavras-chave: ensino superior; estudantes indígenas; políticas afirmativas.

Abstract

Indigenous students in Brazilian universities – a study on access and continuation policies

This paper discusses the indigenous participation in Brazilian higher education stemming from a research done at a university that employs an affirmative policy for admission and continuation of indigenous students. Furthermore, there is an analysis of dissertations and theses, distributed into different post-graduation programs, focused in the admission of indigenous students (implementation of access policies, selection processes for admission) and issues related to their continuation at the university (programs for financial and pedagogical support, institutional relation with the students, monitoring actions, promotion of continuation). The monitoring of students was based on statements and the interaction of these students in the academic environment. Research data shows that indigenous presence in higher education provides the institution with opportunities for self-examination on its pedagogical practices and social role. Thus, the study mentions that the continuation of indigenous students is a major challenge to universities, and that a dialogue and a receptive attitude towards native knowledge can be a first step to implement interculturality processes in higher education.

Keywords: higher education; indigenous students; affirmative policies.

Introdução

Implantar escolas para indígenas¹ é uma prática antiga, inaugurada no período colonial, que visava, sobretudo, cristianizar os povos originários da América. Conquanto tenha produzido marcas profundas de desvalorização das línguas nativas e de desmantelamento de organizações e práticas sociais, a escola também passou a fazer parte da vida desses povos. Mudanças consideráveis na relação com a educação escolar são visíveis na atualidade, em que os próprios indígenas têm gradualmente assumido a condução de instituições. Embora alheia aos modos de vida dos povos originários e ainda considerada um empecilho por muitos deles, a escola tem sido modificada, a fim de se apropriar e se constituir como específica e diferenciada.

Tanto do ponto de vista da legislação como das práticas educativas, o cenário escolar tem se modificado, com ampliação do número de escolas em terras indígenas e com professores pertencentes às comunidades a que essas escolas se destinam, estabelecendo propostas curriculares diferenciadas, que contemplam saberes e conhecimentos próprios e materiais didáticos específicos, muitos deles nas línguas originárias ou bilíngues. São indícios de apropriação da instituição escolar – cuja origem

¹ Os termos “povos indígenas” e “povos originários” não ignoram a existência de diferentes etnias. Pautam-se na reflexão de Luciano (2006), segundo a qual a denominação indígena foi mantida pelo movimento como forma de fortalecer uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro.

é eminentemente ocidental –, que aos poucos toma a coloração do povo que a protagoniza.

O aumento significativo de escolas e de alunos aponta um crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas, que sugere também a universidade como um direito, fomentando a exigência política de que se abram as portas para esse setor da sociedade brasileira até então praticamente ausente dos espaços acadêmicos. Tema central deste trabalho, a presença de estudantes indígenas no ensino superior é aqui apresentada com o objetivo de mostrar uma política pública nascente no Brasil, analisando as formas de acesso e as principais ações de apoio à permanência nas universidades. O estudo se fundamenta em pesquisas² que visam compreender e subsidiar processos que envolvam a presença de estudantes indígenas e saberes ameríndios na universidade.

Conforme Paladino (2013), o Brasil, ao final de 1990, mantinha a educação superior indígena fora de qualquer agenda de governo. Assevera a autora que, mesmo havendo estudantes pertencentes aos povos originários graduados nesse período – muitos deles lideranças do movimento indígena –, naquele momento era mais urgente implantar escolas de ensino básico em terras indígenas. A Constituição Federal de 1988 é considerada um divisor de águas, pois “produziu uma virada conceitual que alterou significativamente as relações do Estado com os povos indígenas” (Bonin, 2008, p. 99). Aspectos legais contidos na carta magna do País romperam oficialmente com políticas de tutela e integração, reconhecendo pela primeira vez o direito às formas de organização social dos povos originários, às línguas, aos usos e aos costumes, assim como o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada.

A nova Constituição contempla o direito à educação escolar específica e diferenciada dos povos indígenas. No entanto, ações que de fato propiciem o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior são mais recentes, instituídas desde o início da década de 1990 por meio de convênios entre a Fundação Nacional do Índio (Funai) e algumas instituições privadas e comunitárias. Desde 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni), do governo federal, também tem sido importante porta de entrada para instituições de ensino superior privadas.

Atualmente, o ingresso de indígenas no ensino superior público tem maior impacto por meio de ações em dois segmentos: a constituição de cursos específicos, como o Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), criado pelo Ministério da Educação (MEC), suprimindo, embora parcialmente, a necessidade de formação diferenciada de professores indígenas; e a oferta de vagas especiais ou suplementares em cursos regulares, tema deste estudo. Antes da Lei Federal nº 12.711/2012, cerca de 50 instituições de ensino superior desenvolviam políticas de ingresso de estudantes indígenas por meio de licenciaturas interculturais, ou vagas reservadas ou suplementares, o que em boa parte garantiu o ingresso efetivo desse público nas universidades brasileiras até a promulgação da referida lei (Amaral, 2010).

Quanto ao montante da população indígena que cursava o ensino superior, havia uma estimativa imprecisa de 1.300 estudantes no ano de

² Referência às pesquisas de mestrado de Patrícia Oliveira Brito, intitulada *Indígena-mulher-mãe-universitária – o estar-sendo estudante na UFRGS*, e de doutorado de Michele Barcelos Doebber, intitulada *Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência*.

2004. A partir do cumprimento de determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas, Lima (2012) passou a estimar algo em torno de 8 mil estudantes indígenas no ensino superior no ano de 2012.

Neste estudo, privilegiou-se analisar o acesso e a permanência de estudantes indígenas na modalidade de vagas suplementares nos cursos regulares das universidades públicas. Para tanto, além de um olhar atento às pesquisas já realizadas sobre o panorama brasileiro, este estudo focaliza também a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), universidade pública situada no sul do Brasil, que, desde 2008, desenvolve política afirmativa para estudantes indígenas. Nesse sentido, este trabalho adota os seguintes passos metodológicos: configuração de panorama mais geral da política de acesso e permanência em instituições de ensino superior brasileiras, que se assenta em estudo bibliográfico realizado com base em mapeamento do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³ e de buscas no *site* Domínio Público⁴ e em páginas virtuais de grupos de pesquisa com enfoque na educação, localizando pesquisas desenvolvidas no âmbito de pós-graduação *stricto sensu*. As palavras-chave usadas para a busca foram: indígenas, ensino superior público, ações afirmativas e universidade. Priorizou-se a leitura de resumos, introduções e conclusões para seleção de trabalhos científicos a serem lidos na íntegra, a fim de buscar informações mais detalhadas para compreender como se desenvolve a política afirmativa de ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior.

Este trabalho delimita-se ao período que se inicia em 2001, ano de implementação do primeiro programa de reserva de vagas para estudantes indígenas em cursos regulares, com a experiência pioneira do estado do Paraná, que instituiu a reserva de três vagas para serem disputadas pelas sociedades indígenas paranaenses em cada uma das universidades estaduais.⁵ As buscas se estenderam até o ano de 2012, marco de uma nova relação do Estado brasileiro com a política de ações afirmativas gerais, inclusive para os povos indígenas, em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. A promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, intitulada Lei de Cotas, encerra a discussão quanto ao mérito da implantação de mecanismos de acesso e permanência de alunos autodeclarados negros e índios nas universidades federais brasileiras, instituindo o caráter obrigatório da adoção de tais políticas, que, anteriormente, dependiam da iniciativa de cada instituição. Contudo, é pertinente ressaltar que a atual Lei Federal não põe termo aos desafios que a efetiva presença indígena nesses espaços impõe, pois apenas garante o direito formal desses povos ao acesso ao ensino superior. O estabelecimento de ações de apoio à permanência se configura como nova etapa de importantes discussões no cenário dessas instituições.

A pesquisa nas bases de dados escolhidas indicou a existência de doze trabalhos sobre políticas específicas de ingresso de indígenas no ensino superior público em cursos regulares, sendo duas teses (doutorados) e dez

³ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>.

⁴ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>.

⁵ São sete as universidades estaduais no Paraná, localizadas em diferentes *campi*: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); Universidade Estadual do Norte do Paraná (Unep); Universidade Estadual do Paraná (UEP).

dissertações (mestrados). Esses trabalhos foram analisados a fim de mostrar como olhares diferenciados são importantes para pensar a política de ingresso e permanência dos estudantes indígenas. Em face da invisibilidade histórica dos povos indígenas nos estudos acadêmicos, a presença de estudantes pertencentes a diversos povos originários nas universidades ecoa também nos programas de pós-graduação que se ocupam do tema e constituem outras visibilidades afirmativas.

Outro movimento metodológico diz respeito à compreensão da política afirmativa na UFRGS. O estudo dessa política ocorreu a partir dos movimentos germinais de duas pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS): uma de mestrado (Brito, 2016) e outra de doutorado (Doebber, 2017). Ambas buscaram compreender a presença de estudantes indígenas na universidade, bem como seus efeitos produzidos na instituição. A dissertação⁶ enfocou as mulheres indígenas mães no espaço acadêmico e a tese⁷ visou compreender a presença indígena e os movimentos de re-existência protagonizados por estudantes indígenas nos cursos de graduação. Na fase inicial das pesquisas, além de buscar trabalhos acadêmicos sobre esse tema, foram analisados documentos que criaram a política na UFRGS, bem como os relatórios da Comissão de Acesso e Acompanhamento do Estudante Indígena (CAPEIn). Desde os primeiros momentos, as pesquisadoras acompanharam reuniões, visitaram aldeias e ampliaram espaços de convivência com estudantes indígenas na universidade. Os aportes aqui registrados, especialmente na segunda parte do texto, visam mostrar a acolhida institucional, bem como os inúmeros conflitos que as vivências e convivências dos e com os estudantes indígenas produzem, tanto no seio da universidade quanto nos alunos e em suas comunidades.

Política de ingresso e permanência nas pesquisas acadêmicas

A leitura das pesquisas selecionadas mostrou que a totalidade das abordagens metodológicas foi qualitativa, com intensa busca bibliográfica. Em algumas, observou-se também que dados quantitativos são apresentados para contribuir para a análise. Estudantes indígenas são os sujeitos dessas investigações, por meio de entrevista, questionário, grupo focal ou reuniões. Um dos trabalhos analisados aplicou questionários também a estudantes não indígenas com o objetivo de “possibilitar a análise comparativa dos dados de acesso, ingresso e permanência dos estudantes da universidade” (Pereira, 2011, p. 24) e outro se dirigiu a gestores e técnicos administrativos da instituição de ensino superior (Carvalho, 2010). Observa-se, nesses trabalhos, que a produção dos dados empíricos privilegiou a escuta dos estudantes indígenas, o que evidencia a importância dada a esses sujeitos. Por outro lado, esse fato pode revelar também o pouco peso dado ao significado da presença indígena na instituição que os acolhe, visto que professores, técnicos, gestores e estudantes não indígenas são pouco estudados como sujeitos da política,

⁶ A pesquisa de mestrado se assentou em uma proposta ético-metodológica colaborativa e sensível, que considerou a complexidade dos fenômenos e a vivência cotidiana. O trabalho se baseou principalmente nas narrativas das mulheres-mães-indígenas-estudantes que se constituíram em rodas de conversa e diálogos. Igualmente, foi considerada a convivência nos inúmeros espaços acadêmicos, formais e informais, as visitas às aldeias e o estudo de documentos (Brito, 2016).

⁷ A pesquisa de doutorado foi metodologicamente inspirada na etnografia, na cartografia e na pesquisa colaborativa, evidenciando os contornos da presença indígena na UFRGS no momento em que a política ia se fazendo. Assentou-se na convivência com indígenas no espaço acadêmico e em algumas terras de origem, conformando um estar-junto registrado em diário de campo e em conversas-entrevista, além de estudo de documentos pertinentes a implementação da política na universidade (Doebber, 2017).

embora também vivenciem o acolhimento – ou não – dos estudantes indígenas no espaço universitário. O que pensam os professores sobre a presença de estudantes indígenas em suas turmas? Percebem essa presença? E os demais estudantes, (como) convivem com os colegas indígenas em suas salas de aula? O que pensam, como agem diante dessa presença? Há a necessidade de mobilizar institucionalmente a universidade para acolher estudantes advindos de povos originários e isso afeta diretamente a instituição, pois implica muitos atores e não apenas os estudantes indígenas.

O conjunto de documentos que constituem a base legal das instituições para ingresso e permanência foi intensivamente analisado nesses doze trabalhos acadêmicos. Isso ocorre pelo ineditismo da política e pela necessidade de divulgar os registros legais como fonte de inspiração para outras instituições, pois esses normatizam situações acadêmicas específicas que extrapolam o que as instituições tratavam anteriormente como “natural”, como a forma de acesso que, em geral, era apenas por meio do vestibular “universal”. Em uma análise mais geral, percebe-se que as pesquisas consideradas apresentam duas questões centrais: ingresso de estudantes indígenas (modelos de implantação da política e processos seletivos para ingresso) e questões relacionadas à permanência desses estudantes (programas de apoio financeiro e pedagógico, relação institucional com os estudantes, ações de acompanhamento e desafios institucionais na garantia da permanência). Um tema de grande importância, mas que se encontra em apenas uma pesquisa, diz respeito aos desafios que o estudante indígena encontra depois de formado, na busca por emprego e no retorno à comunidade. Outro tema trouxe para a reflexão a representação do cotista indígena na perspectiva do docente e do acadêmico, com base na experiência em um curso de Direito. De acordo com a autora dessa pesquisa, “apesar do discurso politicamente correto da inclusão e da aceitação das cotas, a representação que o docente faz do cotista indígena é estereotipada, folclórica, e sua postura com relação ao mesmo ainda é de rejeição” (Salviano, 2011, p. 65).

Os estudos analisados destinam, em geral, um capítulo para tratar da forma como ocorre o ingresso nas instituições. Nesse sentido, revelam duas trajetórias diferentes: aquelas motivadas por lei estadual (como no estado do Paraná) ou por decisões internas dos conselhos universitários das próprias instituições (como no caso da Universidade Federal de Tocantins – UFT). Quanto ao formato da política que possibilita vagas específicas para estudantes indígenas, destacam-se duas modalidades: percentual reservado nas vagas já existentes ou criação de vagas suplementares. As formas de ingresso são as que aproveitam o processo seletivo já existente, como o concurso vestibular universal, ou que criam processo seletivo específico, com prova diferenciada. Essas características estão mais detalhadas no quadro que segue.

Quadro 1 – Formatos de Ingresso Indígena nas Instituições Focalizadas nas Pesquisas

Instituição pesquisada	Início	Referência legal para a implementação	Formato do programa	Processo seletivo
Universidade do Estado do Paraná (Unespar)	2002	Lei Estadual nº. 13.134/2001. Substituída pela Lei nº 14.995/2006.	Reserva de três vagas em cada instituição estadual de ensino superior, ampliada para seis no ano de 2006.	Vestibular específico
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	2008	Portaria GR nº 695, de 6 de junho de 2007	Uma vaga suplementar anual em cada curso de graduação presencial, bem como na educação a distância.	Vestibular diferenciado
Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2005	Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 3A/2004.	5% do total das vagas em todos os cursos e <i>campi</i> da UFT.	Vestibular universal
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	2005	Lei Estadual nº 2894, de 31 de maio de 2004	Percentual de vagas exclusivas para estudantes indígenas, distribuídas por curso, no mínimo equivalentes ao percentual da população indígena na composição da população geral do estado do Amazonas.	Vestibular universal
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	2004	Lei Estadual nº 2.589 de 26/12/2002	10% de reserva de vagas para indígenas, estabelecida pelo Conselho Universitário da UEMS.	Vestibular universal

Fonte: Elaboração própria, com base nas teses e dissertações analisadas e na leitura dos editais divulgados nos *sites* das universidades.

Uma questão importante a ser destacada na leitura dos estudos é que, se, por um lado, a criação das políticas de ações afirmativas decorreu da reivindicação dos povos indígenas pelo acesso ao ensino superior, por outro, observa-se pouca participação da comunidade indígena na formulação e no acompanhamento dessas políticas. Paulino (2008, p. 44) exemplifica o caso do Paraná: “Nas entrevistas foi explícita a ausência de participação das comunidades indígenas no processo de formulação e aprovação desta lei”. Segundo o autor, o único momento em que as lideranças indígenas e a Fundação Nacional do Índio (Funai) foram efetivamente demandadas foi na certificação da identificação indígena dos candidatos ao vestibular. No caso das universidades paranaenses, é necessária a apresentação, entre outros documentos, de uma declaração assinada pelo cacique e pelo chefe do posto indígena local, comprovando que o candidato reside ou residiu no mínimo dois anos em terras indígenas do estado do Paraná. No caso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), as comprovações dos

pertencimentos étnicos também deveriam ter a chancela da Funai e de lideranças do povo indígena em questão. Para a UFT bastava a declaração da Funai, alijando do processo os povos envolvidos.

Segundo Dal'Bó (2010, p. 46), que apresenta o processo da UFSCar, percebe-se ainda que a pouca familiaridade com questões indígenas por parte das instituições trouxe grandes desafios para a implantação dessas políticas afirmativas: "A maioria dos professores desta comissão não tinham experiência com a temática indígena, desse modo, os poucos que tinham sugeriram textos e trabalhos da área para auxiliá-los nesta tarefa". A autora destaca ainda que, "[...] de um modo geral, havia muitas dúvidas sobre o que seria um vestibular específico para estudantes indígenas" (Dal'Bó, 2010, p. 47).

Os escassos dados sobre as possibilidades oferecidas aos estudantes indígenas para a permanência nas universidades, embora representem desafios para as instituições, apontam que a ênfase dos programas de ações afirmativas para indígenas, em um primeiro momento, tem sido no ingresso, tornando-se secundária a questão da permanência. Nesse sentido, os pesquisadores apresentam uma série de argumentos que justificam a preocupação com o momento inicial do percurso, que é o período com os maiores índices de desistência. No entanto, apontam a necessidade de apoio, concomitante ao ingresso, à continuidade dos estudos: "se o acesso se dá de forma diferenciada, as condições de permanência têm que ser adequadas para os que ingressarem" (Paulino, 2008, p. 148).

Os autores também destacam as singularidades desses alunos, que "têm um perfil muito próprio, diferente dos acadêmicos que as universidades públicas estão acostumadas a receber" (Novak, 2007, p. 132). Segundo os autores, são alunos muitas vezes com idades acima da média e com condições econômicas, culturais e históricas diferenciadas. Possuem também particularidades regionais e formas coletivas de organização (Pereira, 2011). Por tais motivos, os trabalhos analisados destacam a necessidade de as universidades que recebem estudantes indígenas, além de ampliarem suas ações, qualificarem as já existentes, conformando "políticas públicas de ensino superior voltadas efetivamente a esses sujeitos e sensíveis aos pertencimentos por eles construídos" (Amaral, 2010, p. 10).

Um dos temas mais abordados nas pesquisas analisadas diz respeito aos programas de apoio aos estudantes indígenas, que se efetivam mediante auxílios financeiros, bolsas acadêmicas e programas de orientação e monitoria. Os trabalhos indicam a existência dessas ações em algumas das universidades, porém com muitas fragilidades e insuficiências considerando a necessidade específica dos estudantes indígenas. Nesse sentido, Pereira (2011, p. 9) verifica a inexistência de uma "política planejada de acesso e permanência dos indígenas na instituição, que conduza a um bom desempenho acadêmico e, conseqüentemente, à formação com qualidade" e aponta alguns fatores que facilitariam a permanência material dos estudantes: "construção de restaurante e residência universitária em todos os *campi*, recursos para a locomoção do estudante indígena da aldeia

à universidade, entre outros” (Pereira, 2011, p. 9). No mesmo sentido, Castorino (2011, p. 17) diz ter percebido que “os programas de permanência para estudantes indígenas são preteridos na UFT”.

Contudo, outros autores apontam avanços institucionais significativos nas políticas de permanência, tais como a criação de programa de monitoria indígena, a ampliação da oferta de bolsas permanência e a criação de grupos de trabalho indígena (Carvalho, 2010; Pereira, 2011). Nessa perspectiva, vale dizer que a partir de 2008 as universidades públicas federais passaram a implementar o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) por meio de repasse de recursos da União para as universidades. O Pnaes não faz nenhuma referência direta à assistência de estudantes indígenas, mas tem sido importante estratégia para manter esses estudantes nas instituições.

Configurando uma política mais sólida no campo da assistência estudantil direcionada aos estudantes que ingressam nas universidades por meio de ações afirmativas, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, em 2013, o Programa de Bolsas Permanência, para viabilizar a permanência de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, entre os quais indígenas. Desde então os estudantes indígenas passaram a ter direito a uma bolsa diferenciada, sendo o dobro do valor da bolsa dos demais estudantes, o que se justifica em “decorrência das especificidades desses estudantes com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal” (Brasil. MEC, 2013, p. 12).

É considerada de suma importância a existência de comissões e grupos de trabalho nas universidades que realizem em específico a gestão do programa de ingresso e permanência indígena. Como exemplo, há a preocupação desses pesquisadores em compreender a atuação do Grupo Gestor da UFSCar, que faz reuniões mensais com os estudantes indígenas (Jodas, 2012), e da Comissão Universidade para os Índios (Cuia), que é uma comissão interinstitucional para o acompanhamento dos estudantes de todas as universidades estaduais do Paraná (Paulino, 2008).

Paladino (2013, p. 110), ao realizar mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas brasileiros no ensino superior, salienta a “importância da multiplicação de núcleos de apoio dentro das universidades [...] que possam acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior”. Gersem José dos Santos Luciano, do povo Baniwa, importante intelectual indígena que se doutorou pela Universidade de Brasília e vivenciou a academia em período em que não havia apoio por parte do Estado, ao acompanhar o movimento nacional da educação escolar indígena, incluindo o ensino superior, constata aumento no interesse dos povos indígenas. Luciano, Hoffmann e Oliveira (2010, p. 8) compreendem esse fenômeno, afirmando que

[...] está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização, na medida em que veem a educação como uma

ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades.

Contudo, percebe-se um descompasso entre o interesse dos povos indígenas e a lógica acadêmica, pois os primeiros almejam a universidade também para afirmar seus conhecimentos e seus modelos de desenvolvimento, enquanto a academia pouco tem se mostrado afetada pela presença indígena em sua amplitude epistêmica e metodológica.

Muitos dos trabalhos analisados apontam a necessidade da mudança na dimensão pedagógica das instituições, principalmente por meio da "capacitação específica de professores e dirigentes universitários para o trabalho com indígenas" (Paulino, 2008, p. 149); da "revisão de conteúdos, métodos e modelo educacionais na universidade, no sentido da escola indígena diferenciada" e da "formação dos professores para maior conhecimento sobre questões da história e cultura indígena, em relações étnico-raciais" (Jodas, 2012, p. 126); e da implementação de "medidas de avaliação direcionadas ao acompanhamento pedagógico desse aluno, incentivando a pesquisa e a participação em eventos que contribuam com a sua formação" (Pereira, 2011, p. 151).

Tais análises inferem que a permanência dos estudantes indígenas nas universidades é um grande desafio para essas instituições e que o diálogo e a postura aberta e receptiva à contribuição dos saberes e conhecimentos desses povos são ainda pouco observados. A sensibilização institucional das universidades para realizar a escuta efetiva e afetiva dos saberes e conhecimentos indígenas poderá ser o primeiro passo para processos de interculturalidade no âmbito acadêmico.

A análise desses doze trabalhos acadêmicos que abordam o ingresso e a permanência de estudantes indígenas no ensino superior permite afirmar que, no Brasil, a política de ações afirmativas para indígenas precisa caminhar no sentido de afirmar, por parte das universidades, o duplo pertencimento – acadêmico e étnico-comunitário – vivido pelos estudantes indígenas. Tal reconhecimento é condição para a permanência desses estudantes na universidade, pois, como afirma Amaral (2010, p. 7), "a construção da condição desse duplo pertencimento é devida tanto à trajetória acadêmica percorrida por mérito próprio dos acadêmicos indígenas quanto ao apoio familiar e a expectativa de sua comunidade de origem".

Estudantes indígenas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Essa seção aborda o estudo realizado na UFRGS, que, junto a outras instituições, optou por criar vagas suplementares e específicas para indígenas. Para tanto, instituiu um processo seletivo diferenciado para o

ingresso de estudantes pertencentes aos povos originários, visto que, até o ano de 2007, não havia nenhum estudante indígena entre seus mais de 30 mil alunos que frequentavam os 93 cursos presenciais de graduação.

A abertura do diálogo entre a universidade e os povos indígenas foi propiciada pela criação da política específica de ações afirmativas, regulamentada pela Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário⁸, que, entre outras providências, prevê o ingresso dos estudantes indígenas em seus cursos de graduação.

Art. 12 – No ano de 2008, serão disponibilizadas 10 vagas para estudantes indígenas cuja forma de distribuição será definida pelo Cepe, ouvidas as comunidades indígenas e a Comgrad dos cursos demandados. [...].

§1º – Institui-se a Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, que terá sob sua responsabilidade os processos seletivos dos estudantes indígenas, bem como o seu acompanhamento e inserção no ambiente acadêmico. (UFRGS, 2007).

Conforme instituído formalmente, o processo de ingresso inicia com a participação indígena: anualmente, a universidade promove uma assembleia, reunindo lideranças e representantes de terras indígenas do estado do Rio Grande do Sul, para que sejam indicados dez cursos que vão oferecer as dez vagas. A partir da abertura do edital, os candidatos indígenas pertencentes às etnias residentes no território nacional fazem suas inscrições e, posteriormente, realizam uma prova de língua portuguesa e redação. Na inscrição, além dos dados de identificação, os candidatos preenchem um importante formulário, a fim de afirmar seu pertencimento, declarando-se membro de comunidade ou aldeia indígena. Esse procedimento surgiu a partir da pergunta: como identificar o candidato indígena? Reconhecer que essa é uma decisão de cada comunidade foi consensual no processo que levou a universidade a optar por essa forma de ingresso. Porém, a reflexão sobre quem são os indígenas é uma preocupação recorrente, em função da imagem genérica de um suposto ser “índio” que historicamente se estabeleceu no Brasil. Essa declaração, que tem um componente político importante uma vez que reconhece a autonomia dos povos em sua autoidentificação, é assinada por lideranças indígenas e comprova o pertencimento do candidato àquela comunidade.

O processo seletivo específico foi o primeiro passo da caminhada dos estudantes indígenas na UFRGS. Contudo, nas discussões para a efetivação desse acesso havia uma inquietude por parte das lideranças indígenas em relação à manutenção dos estudantes na universidade até sua formação. Sensibilizados, os gestores da política afirmativa estabeleceram um cronograma de ações envolvendo a seleção, propriamente dita, a recepção, a matrícula e a mudança efetiva do estudante para Porto Alegre (cidade sede da universidade), o que implicou providenciar moradia, além de escolher um professor orientador e um colega monitor para acompanhar cada aluno que cursaria um dos dez cursos escolhidos.

A Comissão de Acesso e Permanência do Estudante Indígena, criada no bojo da política afirmativa, tratou de tomar essas providências,

⁸ Essa decisão regulamentou o ingresso e a permanência para os cinco primeiros anos – período estudado neste artigo. Em 2012, as políticas afirmativas da UFRGS foram reafirmadas pelo Conselho Universitário e contam também com regulamentação nacional advinda da aprovação da Lei nº 12.711/2012.

acompanhando o efetivo acolhimento dos alunos indígenas na Casa do Estudante Universitário (CEU) e a implementação da bolsa permanência, que, desde o início, teve um valor superior ao das demais bolsas, bem como outros auxílios de responsabilidade da então Secretaria de Assistência Estudantil (hoje elevada à condição de Pró-reitoria). Mas, principalmente, essa comissão acompanhou a implantação de um programa pedagógico, a monitoria indígena, exercida por um colega de curso e um professor orientador. Em cada curso em que há ingresso de estudante indígena, a respectiva Comissão de Graduação (Comgrad) providencia a escolha de um aluno já iniciado nessa graduação para acompanhar o estudante indígena em seus estudos e também ajudar com as possíveis dificuldades de adaptação no espaço urbano e na universidade. Essa atividade é supervisionada por um professor orientador, que é a referência docente para o estudante indígena na universidade.

Estudos sobre educação indígena embasaram a concepção da monitoria de um estudante mais antigo no curso: uma nova atividade precisa ter uma experiência concreta para ser observada e, em geral, as pessoas mais velhas ou com mais experiência cumprem papel importante nessas aprendizagens. Estudar junto, principalmente realizando leituras de textos indicados pelos professores, localizar esses textos e outros materiais solicitados, iniciar o estudante indígena no uso das bibliotecas acadêmicas e laboratórios e, até mesmo, acompanhá-lo no restaurante universitário (RU) são exemplos das atribuições da monitoria. Algumas experiências foram bem-sucedidas; outras não vingaram, merecendo um olhar mais detalhado, a fim de compreender como se estabelece uma relação de parceria e coleguismo entre estudantes indígenas e não indígenas.

Os dados fazem deduzir que estudar na UFRGS é algo que muitos indígenas almejam. De 2008 a 2012 – os cinco primeiros anos desse processo seletivo específico na UFRGS –, 364 indígenas oriundos de diversas regiões do País se inscreveram. Ainda que as vagas não sejam restritas ao Rio Grande do Sul ou às etnias indígenas residentes no estado, o povo Kaingang⁹ se apresenta predominantemente nos vestibulares, com 92% dos inscritos, seguido de 6% do povo Guarani, contando ainda com um candidato Quéchuá, do Peru, que teve o acolhimento de uma comunidade Guarani do sul do Brasil. As demais etnias que participaram desses primeiros vestibulares foram Atikum, Bororo, Krenak, Pankará, Terena e Xokleng, que, juntas, somam 1,4% do total de inscritos.

Um dos aspectos observados nos dados dos vestibulares foi o aumento significativo na procura pelas vagas, visto que no primeiro ano se inscreveram 43 indígenas e no ano seguinte esse número praticamente duplicou, mantendo a média de 80 candidatos até 2012. Outro fato a se destacar é a crescente presença feminina ao longo desses cinco anos de processo seletivo. Se no primeiro vestibular específico houve 14 mulheres e 29 homens inscritos, nos anos seguintes os números de homens e mulheres foram se aproximando até que as inscrições femininas superaram as masculinas em 2012, quando foram recebidas 48 inscrições femininas e 31 masculinas.¹⁰

As graduações escolhidas pelos indígenas inscritos nos processos seletivos de 2008 a 2012 são as seguintes: 59% optaram pelos cursos de

⁹ No sul do Brasil vivem majoritariamente os povos Kaingang e Guarani, com presença crescente dos Charrua.

¹⁰ Embora não faça parte do recorte temporal que tratamos neste artigo, é importante relatar que no ano de 2016 ingressaram, em todas as vagas indígenas da universidade, mulheres pertencentes majoritariamente ao povo Kaingang e uma pertencente ao povo Juruna. Esse fato reforça a presença crescente das mulheres indígenas nessa universidade.

Enfermagem, Medicina, Odontologia, Nutrição, Psicologia, Fisioterapia, Farmácia e Veterinária; 24% pelas licenciaturas em Pedagogia, História, Biologia, Educação Física, Ciências Sociais, Matemática e Letras, e os demais por Agronomia, Direito, Serviço Social, Engenharia Mecânica e Jornalismo. Esse é o movimento que predomina em todo o País: o interesse por cursos da área de saúde, educação, direito e ciências da terra, áreas que dialogam diretamente com as políticas indigenistas.

No final de 2012, a UFRGS contava com 38 indígenas nos cursos de graduação: 32 pertencentes ao povo Kaingang, cinco ao povo Guarani e um ao povo Quéchua, todos provenientes de diferentes terras indígenas do estado do Rio Grande do Sul. A maioria dessas localidades fica distante de Porto Alegre, um problema em relação à permanência na universidade. Habitados a viver próximos de seus familiares, com uma vida comunitária, esses estudantes contam que a saudade de casa e dos parentes é uma das causas de sua não permanência. Outro aspecto que contribui para que os estudantes indígenas não permaneçam na cidade e na universidade é a questão financeira, conforme relata um aluno Kaingang do curso de História, recordando seus primeiros dias em Porto Alegre: "aqui se faltou cinco centavos para você comer, você não come mais".

Para atender às demandas apontadas pelas lideranças indígenas, a universidade então instituiu o apoio à permanência, que envolve duas iniciativas: uma de cunho material e outra de cunho pedagógico. No entanto, acompanhando os estudantes indígenas na UFRGS, constatou-se que essas ações de apoio, embora importantes e necessárias para a permanência, não consideram questões específicas, como a necessidade de morar com a família na cidade, principalmente para os que têm filhos e são casados, realidade da maioria dos estudantes, sobretudo das mulheres. Igualmente, constata-se a dificuldade de o estudante planejar a duração da bolsa durante todo o mês e viver regido por um orçamento que requer previsão e planejamento, mais um exemplo das incompreensões vividas pelos estudantes indígenas na universidade.

O apoio pedagógico, que basicamente consiste na designação de um professor orientador e de um colega monitor, também apresenta inúmeros problemas: a demora em indicar o professor e o monitor; o tempo e a compreensão necessários para estabelecer uma relação efetiva e afetiva entre orientadores, monitores e estudantes indígenas; e a incompreensão quanto às formas de designação do aluno e do professor, nem sempre envolvendo a empatia, mas aspectos práticos e racionais. Porém, há outros exemplos que mostram as relações funcionando e contribuindo para uma permanência mais eficaz, como indicam algumas declarações:

Minha monitoria foi muito boa, ajudou bastante quando eu senti umas dificuldades. Quando eu precisei, minha monitora estava ali presente. Foi muito bom para mim, para apresentar a universidade, a biblioteca, tudo isso foi muito importante. Por isso é importante ter monitor, porque seria muito diferente se não tivesse monitor, porque tem coisas que a gente não conhece. (Fala de um estudante indígena do curso de Pedagogia).

Esse registro faz pensar que, além do suporte para que o estudante indígena tenha condições concretas de frequentar a universidade, em busca de equidade com os demais alunos, sua permanência também se estabelece na medida em que se constituem relações de afetividade no processo de inserção no mundo acadêmico.

A frequência às aulas, exigida pela academia, é um paradoxo para os indígenas: submeter-se ao modelo temporal da universidade e afastar-se do modo como vivenciam o tempo em sua cultura originária, ou negar o tempo acadêmico e não alcançar êxito no acompanhamento do curso. São muitos os desafios advindos dessa relação intercultural, como é possível observar nas falas de estudantes indígenas em reuniões organizadas pela Comissão de Acesso e Permanência:

Estou vindo desse mundo que não é da leitura, desse mundo que não é da escrita; essa questão de você entrar num grupo, num mundo diferente, as pessoas te estranharem, você não entende as expressões de professores, dos colegas e esse medo de escrever; a linguagem acadêmica é bastante complicada. Muitas vezes não conseguia entender o que o professor estava falando exatamente, porque é uma coisa tão distante. Eu vim de uma realidade e de repente entrar numa outra e tentar entender as duas coisas era muito complicado.

Esse relato é ilustrativo de situações conflituosas que, no limite, levam alguns estudantes a reprovarem ou até mesmo a abandonarem o curso por se sentirem “deslocados” desse lugar predominantemente regulador e homogeneizador que é a academia.

Notas conclusivas

Ainda que possam ser consideradas algumas diferenças no modelo de acesso adotado pelas instituições analisadas, as pesquisas aqui consideradas afirmam que a presença indígena no ensino superior promove a oportunidade de uma autorreflexão sobre o fazer da universidade, seu papel social e suas práticas pedagógicas, ainda hoje homogêneas. Essa presença sugere a possibilidade de avaliar os caminhos que a universidade pretende trilhar pautada por ações afirmativas, abrindo pequenas trilhas para que efetivamente diálogos interculturais ocorram. As experiências vividas até então têm mostrado que, teoricamente, valoriza-se a diversidade, mas as práticas acadêmicas são majoritariamente padronizadas.

Observa-se um esforço duplo: das comunidades indígenas, que “forçam” a universidade para possibilitar o acesso e a permanência de seus estudantes, a fim de formar quadros para, principalmente, atuar em instâncias do estado, bem como para potencializar suas lutas; e da universidade, que tenta, mais do que abrir suas portas para o acesso dos estudantes indígenas, criar ações para sua permanência qualificada. Nesse movimento, geram-se muitas incompreensões. Porém, pequenas mudanças surgem e possibilidades para o reconhecimento institucional das

diferenças são apontadas, nas quais não apenas os estudantes indígenas são reconhecidos em suas especificidades socioculturais, mas cada pessoa, cada grupo, é abrigado em um espaço comum de vida, em uma universidade aberta para a humanidade e cumpridora de seu papel social.

Se o número de universitários indígenas aumentou consideravelmente no Brasil no período analisado, ainda é imprescindível dispensar esforços no aprimoramento das ações de permanência nas instituições de ensino superior, tanto materiais quanto pedagógicas, que podem ser construídas com os estudantes, e das que precisam ser implementadas com técnicos e docentes, carentes de uma reflexão aprofundada sobre o tema.

Há fortes motivos para dizer que a política de ações afirmativas nas instituições federais de ensino superior, de modo especial as políticas para os povos indígenas, vem se consolidando enquanto política de estado. Contudo, os desafios não se restringem aos espaços dessas instituições. É preciso estender a política de cotas para os espaços de trabalho em que os futuros profissionais atuarão, bem como para o ensino de pós-graduação, como na Universidade Federal do Tocantins, que oferece reserva de vagas para candidatos indígenas em todos os cursos de mestrado e doutorado.

Referências bibliográficas

- AMARAL, W. R. *As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos*. 2010. 591 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ANGNES, J. S. *O ensino superior para os povos indígenas: ingresso, permanência, desistência, conclusão dos estudantes indígenas da Universidade Estadual do Centro Oeste (Unicentro) – Paraná*. 2010. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- ATHAYDE, F. L. O. *Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)*. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.
- BONIN, I. T. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, M. A. (Org.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-104.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico

de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 maio 2013. Seção 1, p. 12.

BRITO, P. O. *Indígena-mulher-mãe-universitária: o estar-sendo estudante na UFRGS*. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CARVALHO, D. D. A. *A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CASTORINO, A. B. *A reserva de vagas para estudantes indígenas na UFT*. 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2011.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DAL'BO, T. L. *Construindo pontes: o ingresso de estudantes indígenas na UFSCar: uma discussão sobre "cultura" e "conhecimento tradicional"*. 2010. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

DOEBBER, M. B. *Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS: movimentos de re-existência*. 2017. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ESTÁCIO, M. A. F. *As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas*. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

JODAS, J. *Entre diversidade e diferença: o programa de ações afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas*. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LIMA, A. C. S. *Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam?* Rio de Janeiro: Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/GEA_OPINIAO_N05.pdf>.

LUCIANO, G. J. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: Ministério da Educação; Unesco, 2006. (Série Via dos Saberes, n. 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2012

LUCIANO, G. J. S.; HOFFMANN, M. B.; OLIVEIRA, J. C. *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.

NOVAK, M. S. J. *Política de ação afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses*. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

PALADINO, M. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, M. A.; NABARRO, E.; BENITES, A. (Orgs.). *Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2013.

PAULINO, M. M. *Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná*. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, C. V. *Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)*. 2011. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SALVIANO, D. C. M. *A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação às cotas indígenas, no curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – unidade universitária de Dourados*. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). *Decisão nº 134/2007*. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/eenf/ensino/graduacao/saude-coletiva/documentos-legais/decisao-consun-134_2007>.

Recebido em 7 de abril de 2017.

Solicitação de correções em 7 de novembro de 2017.

Aprovado em 4 de dezembro de 2017.

Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica

Rosa Almeida Albuquerque^{I, II}
Cristiane Drebes Pedron^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3449>

Resumo

Estudo de caso único realizado em uma Instituição de Ensino Superior (IES) federal brasileira. Analisa os objetivos das ações afirmativas nessa instituição com base na percepção de sua comunidade acadêmica. Utiliza o *Value-focused Thinking*, de Keeney, na abordagem dos objetivos e valores subjacentes às ações afirmativas da IES. Mediante entrevistas em profundidade, análise de documentos e observação direta, foi elaborada uma rede dos objetivos dessas ações afirmativas. O estudo contribui com um tema pouco explorado na academia brasileira, apoiado em uma teoria do campo da estratégia e da tomada de decisão, que enfatiza os valores dos *stakeholders* para a definição dos objetivos de uma organização.

Palavras-chave: ação afirmativa; ensino superior; quotas.

^I Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: <rosafreitas@ufmt.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-2341-8632>>.

^{II} Doutora em Administração pela Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Nove de julho (Uninove), São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: <cdpedron@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-9920-3830>>.

^{IV} Doutora em Gestão pela Universidade Técnica de Lisboa (Ulisboa), Lisboa, Portugal.

Abstract

The goals of affirmative actions in a brazilian higher education institution: the academic community's perception

This single-case study, carried in a higher education institution (IES), analyzes the goals of affirmative actions based on its academic community's perception. Using Kenney's Value-focused Thinking, the goals and underlying values in affirmative action initiatives in the IES are approached. Furthermore, a network of goals of the affirmative actions is proposed, through in-depth interviews, document analysis and direct observation. This paper contributes to a topic rarely explored in the brazilian academy, supported by a theory from the strategic and decision-making area, which emphasizes stakeholders' values to define the objectives of an organization.

Keywords: higher education; indigenous students; affirmative policies.

Introdução

O tema ações afirmativas, apesar de não ser recente, recebe pouco destaque na comunidade acadêmica no Brasil. Ações afirmativas são instrumentos de concretização da igualdade material para indivíduos historicamente desfavorecidos. Nesse sentido, portanto, são políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados do acesso aos direitos sociais, sobretudo dando acesso à educação e ao mercado de trabalho (Haas; Linhares, 2012). Essas políticas possibilitam transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica capazes de subtrair, do imaginário social coletivo a ideia de subordinação e inferioridade de um grupo por questão de gênero ou por pertencimento racial (Passos, 2015).

Ações afirmativas visam promover a igualdade, considerando também a discriminação indireta, ou seja, aquela que não se revela de forma explícita, mas em formas veladas de comportamento cujo resultado provoca exclusão (Jaccoud; Beghin, 2002). Ações afirmativas possuem cunho pedagógico, uma vez que têm como objetivo motivar transformações culturais e sociais, revelando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas múltiplas esferas do convívio humano (Gomes, 2001).

Segundo Jaccoud e Beghin (2002) e Moehlecke (2002), políticas de ações afirmativas são medidas que buscam garantir oportunidades de acesso a grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Para Gomes (2001, p. 22), essas políticas têm caráter "redistributivo e restaurador, destinado a corrigir uma situação de desigualdade historicamente comprovada, [que], em geral, se justifica pela natureza temporária e pelos objetivos sociais

que se visa com elas [políticas] atingir". Ainda segundo esse autor, tais políticas consistem "em dar tratamento preferencial, favorável, àqueles que historicamente foram marginalizados, de sorte a colocá-los em um nível de competição similar ao daqueles que historicamente se beneficiaram da sua exclusão" (Gomes, 2001, p. 22).

Existe há mais de dez anos uma política de ação afirmativa para as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que visa à inclusão de estudantes oriundos de classes minoritárias nas vagas do ensino público superior, as chamadas "quotas". Alguns estudos sobre essa iniciativa (Moehlecke, 2004), ainda que iniciais, foram realizados em diferentes universidades federais brasileiras e apontaram as dificuldades enfrentadas e a necessidade do olhar acadêmico sobre o tema.

Entre tais estudos, São Paulo (2010) identificou as percepções de estudantes da Universidade de Brasília (UnB) sobre a política de ação afirmativa. Concluiu que, apesar de os estudantes serem sensíveis à importância da política para a estrutura social e cultural da comunidade, não existe concordância em relação às razões e medidas tomadas ou mesmo quanto à existência do problema.

Kern (2011) explorou as políticas de ação afirmativa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a fim de verificar a efetividade das quotas raciais na IES. A pesquisa apontou questões favoráveis à inclusão dos estudantes de quotas no contexto interno da instituição, destacando que essa inclusão precisa também ser trabalhada em uma esfera mais ampla.

Já Pimentel e Pereira (2004) refletiram sobre políticas que privilegiam a cor e não somente a situação social. As autoras consideram que a existência de quotas para estudantes de raça negra instiga o aumento da discriminação racial e não minimiza os problemas existentes nesse âmbito.

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) apresentaram um panorama das iniciativas de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, mostrando um avanço ainda inicial.

Diante disso, torna-se relevante compreender os objetivos das ações afirmativas em uma IES a partir da percepção da comunidade acadêmica. É exatamente a compreensão dos objetivos das ações afirmativas que orienta a questão da presente pesquisa: como a comunidade acadêmica percebe os objetivos das ações afirmativas em uma IES?

A proposta do artigo é explorar as discussões sobre ação afirmativa e analisar os valores que norteiam os objetivos das ações nas IES. Para responder à questão, foi utilizada a abordagem teórica do *Value-focused Thinking* (VFT), de Keeney (1992). Essa abordagem procede da literatura de planejamento estratégico, derivada da teoria dos *stakeholders*. Keeney (1992) explica que os valores individuais dos diferentes intervenientes de um determinado fenômeno guiarão seus objetivos em determinada organização ou projeto. Tal abordagem foi utilizada inicialmente por ele próprio (Gregory; Keeney, 1994; Keeney, 1994) e por outros pesquisadores em diferentes contextos da área de gestão (Almeida; Moraes; Almeida, 2014).

A noção de valores e sua utilidade no planejamento estratégico têm influenciado pesquisadores que desejam entender os conflitos entre esses

valores e como eles podem influenciar o sucesso de projetos, políticas ou outras iniciativas organizacionais. Os valores têm sido considerados os princípios pelos quais pessoas aderem e se dedicam a determinada iniciativa, ou seja, a uma boa base para traçar objetivos organizacionais. “Os valores são o que nos preocupamos. Como tal, os valores devem ser a força motriz para a nossa tomada de decisão” (Keeney, 1992, p. 3). Segundo o VFT, só é possível tomar boas decisões se os valores forem expressos em objetivos. Sendo assim, é necessário construir um conjunto de objetivos para suportar o processo de tomada de decisão.

Tal abordagem teórica foi utilizada neste trabalho porque permite entender os valores dos diferentes *stakeholders* que podem influenciar na execução de ações afirmativas na IES.

O artigo está organizado em quatro seções, além da introdução, que apresentam o referencial teórico sobre ações afirmativas no contexto das IES, a metodologia, o caso estudado e as considerações finais.

Ações afirmativas: o contexto histórico e a inserção na educação

As ações afirmativas tiveram sua origem na década de 1940, na Índia, como medida assegurada em sua constituição federal do período, para garantir a reserva de vagas no ensino superior, no parlamento e no funcionalismo público aos membros da casta dos *Dalits* ou “intocáveis” (Pereira; Zientarski, 2011).

No entanto, a expressão foi apresentada pela primeira vez em 1965 pelo então presidente americano Lyndon Johnson na Howard University (Haas; Linhares, 2012), significando a necessidade de favorecer algumas minorias socialmente inferiorizadas por preconceitos arraigados culturalmente (Gomes; Silva, 2001).

Gomes (2001) pondera: ainda que vários autores cite o discurso do presidente Lyndon Johnson como sendo a primeira vez em que a expressão “ação afirmativa” teria surgido, a verdade é que as ações afirmativas resultaram de muitas tentativas de inserção jurídica dos negros na sociedade americana, desde a guerra civil. Segundo Gomes (2001), vários presidentes tomaram iniciativas visando à integração dos negros, de Franklin Roosevelt, presidente dos EUA de 1933 até 1945, a John Kennedy, de 1961 a 1963, tendo esse último, inclusive, editado a Executive Order nº 10.925, de 6 de março de 1963, que cunhou a expressão “affirmative action”. À medida que foi desenvolvida e implementada depois da ordem executiva do presidente Kennedy, a ação afirmativa, passou a existir (Platt, 1997).

A introdução das políticas de ação afirmativa nos EUA representou profundas mudanças na posição do estado, que passou a considerar fatores como sexo, raça, cor e origem nacional no momento de contratar seus funcionários e de regular a contratação por outra pessoa, ou ainda de regular o acesso aos estabelecimentos educacionais públicos e privados (Gomes; Silva, 2001). Nesse estado, a ação afirmativa foi um processo de democratização do meio acadêmico, empregado não apenas para compensar

erros do passado, mas também para transformar a vida universitária em um lugar público de intercâmbio cultural, em que a prática da igualdade é está acima do trabalho intelectual (Platt, 1997).

No Brasil, apesar do enfrentamento sistemático do racismo e das desigualdades raciais pelo movimento negro, foi somente com a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida, em 1995, em Brasília, por militantes negros e ativistas das lutas antirracistas, que o Estado reconheceu a existência das ações afirmativas. Integrantes da Executiva Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares foram recebidos pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Na ocasião, um documento foi entregue ao presidente, denunciando o racismo, defendendo a inclusão dos negros na sociedade brasileira e apresentando propostas concretas de políticas públicas (Santos; Machado, 2008).

Somente em setembro de 2000, Fernando Henrique Cardoso criou o Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Foi a partir da participação brasileira nessa conferência, ocorrida em 2001, na Cidade de Durban, África do Sul, que o Brasil se tornou signatário do Programa de Ação e, com isso, assumiu a responsabilidade de implementar políticas de ações afirmativas para a população negra (Passos, 2015).

Em 2001, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) inauguraram o sistema de quotas por exigência da Lei Estadual nº 3.708. A seguir, alinharam-se a essas a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2002, e a Universidade de Brasília (UNB), em 2003. As experiências dessas universidades foram fundamentais não só porque ousaram e constataram a viabilidade das quotas, mas porque assumiram o debate público sobre as desigualdades raciais, o racismo e a importância das ações afirmativas na sociedade brasileira (Passos, 2015; Bello, 2014).

Desde então, os debates se intensificaram e algumas experiências se concretizaram, até que em 2012 foi aprovada a Lei das Quotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012). A lei fixou a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas nas instituições de ensino federais para estudantes oriundos de escolas públicas, com renda *per capita* inferior a um salário mínimo e meio e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. A partir de 2013, foram reservadas pelo menos 12,5% do número de vagas ofertadas. A implantação das quotas ocorreu de forma progressiva ao longo dos últimos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal.

Metodologia

O método adotado foi o estudo de caso único, do tipo exploratório, com abordagem qualitativa. Para Gil (2002), a abordagem qualitativa concentra-se na descrição de significados, opiniões e valores expressos

pelos sujeitos da pesquisa. O tipo exploratório justifica-se por se tratar de temática ainda pouco abordada na literatura.

De acordo com Yin (2010), o estudo de caso é a investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em profundidade, em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são evidentes. Este artigo, então, depara-se com uma problemática na qual as fronteiras ainda não são bem definidas, no caso, a percepção da comunidade acadêmica sobre os objetivos das políticas de ações afirmativas em uma IES.

Primeiramente, foi organizado protocolo de coleta de dados que contemplava as seguintes formas: entrevistas em profundidade, análise de documentos secundários e observação direta. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado considerando questões sobre os objetivos das ações afirmativas na IES. Participaram da pesquisa 11 estudantes, 8 membros do conselho das políticas de ações afirmativas, 11 coordenadores de diferentes cursos de graduação, 11 professores, perfazendo o total de 43 entrevistados. Os entrevistados foram escolhidos por sua importância nas iniciativas de ações afirmativas da IES em estudo. As entrevistas buscaram identificar os objetivos subjacentes nas falas dos entrevistados sobre as políticas de ações afirmativas e foram gravadas e transcritas para análise.

Foram também analisados documentos, como portarias e atas de reuniões. Houve ainda observação direta, que se deu por meio da participação em reuniões. Segundo Godoy (1995), a observação tem um papel essencial no estudo de caso, pois se apreendem aparências, eventos e/ou comportamentos. A observação direta é o único instrumento de coleta de dados que permite informar o que ocorre na situação real. As diferentes formas de coleta de dados foram trianguladas, seguindo a recomendação de Yin (2010).

A análise de dados foi pautada pela abordagem teórica proposta por Keeny (1992). O objetivo foi, a partir dos dados coletados, construir uma estrutura dos objetivos das ações afirmativas da IES. Para tanto, foram realizadas quatro etapas:

1. Identificação dos valores sobre a ação afirmativa: os dados coletados foram codificados mediante *software* de análise qualitativa NVivo 10. Os dados das entrevistas foram importados para o *software*, e cada parágrafo foi codificado para identificar valores subjacentes a cada fala, como sugerido por Keeny (1992). Os valores, assim, emergiram das falas dos entrevistados.
2. Organização dos valores para desenvolver os objetivos das ações afirmativas: um segundo passo foi identificar os objetivos relacionados a cada um dos valores.
3. Estruturação dos objetivos da ação afirmativa: objetivos semelhantes foram agrupados para formar *clusters* de objetivos. Esses, por sua vez, foram classificados como objetivos fundamentais ou intermediários. Seguindo as indicações de Keeny (1992), foi aplicado o teste WITI ("Why is That Important?" [Por que isso é

- importante?]). Esse teste permite que dois cenários emergjam: 1) o objetivo é fundamental, ou seja, é uma das principais causas de interesse da situação em análise; 2) o objetivo é intermediário, porque sua importância está relacionada com ou implica outro objetivo.
4. Elaboração da rede de objetivos: dados os objetivos fundamentais e intermediários, foi formulada uma rede de interdependência dos objetivos. Essa última etapa resultou em dois conjuntos de objetivos, os fundamentais e os intermediários, sendo o último constituído por uma rede de interligações.

Estudo de caso

Este estudo de caso, do tipo exploratório, tem como objetivo analisar os objetivos das ações afirmativas de determinada IES. O estudo foi realizado em uma universidade pública brasileira, situada no Centro-Oeste, a qual oferece mais de cem cursos de graduação e possui mais de 20 mil estudantes matriculados. A análise contemplará, primeiramente, contextualização histórica do caso, seguida do estudo dos objetivos das ações afirmativas.

Contextualização do caso

A luta pela democratização da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais desde longa data. Podem-se identificar diversos movimentos gerados pela sociedade civil, que exigiam a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. Desse modo, o conselho superior da instituição em questão considerou a Constituição da República Federativa do Brasil, que, entre seus objetivos fundamentais (mais especificamente o art. 3º, inciso IV), estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988) e afirma o direito social à educação (Artigo 6º). O conselho também considerou a Lei nº 12.288/2010, que, entre outros fatores, institui o Estatuto da Igualdade Racial mediante a

implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros (Brasil, 2010).

Da mesma forma, o conselho considerou o documento síntese do *I Fórum da Diversidade*, que apresentou propostas de políticas de ação afirmativa de acesso ao ensino superior, e finalmente considerou o documento resultante da pesquisa sobre os antecedentes escolares dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras da

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, que, em 2011, criou um Programa de Ação Afirmativa, destinado a estudantes egressos de escola pública e estudantes negros.

O referido programa de ação afirmativa deve ser implantado em um período de dez anos, a partir de 2012, e reservar 50% das vagas ofertadas, por turno, em todos os cursos de graduação, sendo 30% para estudantes egressos de escolas públicas e 20% para estudantes negros egressos de escolas públicas. Ao final dos dez anos, será realizada a avaliação do programa por uma comissão que encaminhará relatório à gestão superior, que decidirá sobre a necessidade ou não de sua continuidade.

Os objetivos da ação afirmativa na IES

Para compreender a visão dos entrevistados sobre os objetivos das ações afirmativas, foi utilizada a metodologia proposta por Keeney (1992), seguindo os passos nela descritos. A fim de desenvolver um conjunto de objetivos que declare os valores dos diferentes *stakeholders* da IES, foi necessário separar os objetivos em “fundamentais” e “intermediários”. Os objetivos fundamentais são aqueles considerados cruciais, razão pelo qual a iniciativa é conduzida (“o que se quer”). Os objetivos intermediários são aqueles que devem ser realizados, uma vez que implicam outro objetivo (“como se obter o que se quer”). Depois da análise dos dados, foram encontrados cinco objetivos fundamentais e 18 objetivos intermediários. Os objetivos fundamentais são:

1) Maximizar a inclusão dos grupos vulneráveis na IES

Um dos objetivos mais evidentes é a inclusão de estudantes oriundos de grupos vulneráveis: “ações afirmativas se constituem instrumentos de concretização da igualdade material. Neste sentido são, portanto, políticas públicas que dão preferência a segmentos sociais marginalizados no acesso aos direitos sociais, sobretudo à educação” (Haas; Linhares, 2012, p. 844).

Os entrevistados apresentaram diferentes opiniões sobre esse objetivo. Uma das coordenadoras entrevistadas afirmou que “as políticas se referem à inclusão ‘dele’, ao acesso ‘dele’ ao ensino superior”. Já os estudantes apresentaram a questão de forma muito objetiva, enfatizando a “entrada na universidade”. Um estudante quotista declarou que a função da ação afirmativa “é proporcionar o acesso à educação às pessoas de baixa renda e até às pessoas que não têm condições de estudar em uma escola boa de entrar no ensino público”. Já um estudante da concorrência universal deixou claro que “é uma ação que tenta corrigir uma consequência de um problema. Eu estudei todo o meu ensino fundamental em escola pública e, realmente, se eu tivesse continuado o ensino médio lá, eu não teria entrado na universidade”.

2) Maximizar a formação da força de trabalho

As políticas de ações afirmativas, em especial as modalidades de quotas, contribuem “para diversificar a paisagem étnico-racial nas salas de aula

em prestigiados cursos, como nutrição, administração, direito e medicina, cursos que antes das quotas, praticamente, não acolhiam estudantes negros. Assim, presume-se que a médio e longo prazo, a presença desses estudantes, e em outros cursos mais concorridos, resultará na formação de especialistas negros em condições de competir por um emprego mais qualificado no mercado de trabalho” (Silva, 2010).

Um professor entrevistado apresentou uma visão crítica em relação aos objetivos subjacentes à ação afirmativa: “o projeto do governo de implementar as ações vem para atender as classes dominantes. Eles veem a universidade apenas como formação de força de trabalho, e eles não querem pessoas pensantes, questionadoras, querem alguém que saiba apenas executar.” Acrescentou que os estudantes quotistas “serão mão de obra barata em relação aos outros, e é exatamente o que as classes que colocaram eles na universidade querem – trabalhadores subordinados e gratos pela oportunidade”.

3) Maximizar a representatividade política e econômica dos grupos minoritários

Esse objetivo considera que ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas que visam proteger minorias discriminadas em determinada sociedade, buscando promover sua ascensão a postos de comando (Oliveira, 2007). Para um estudante quotista, “a ação afirmativa veio para reparar, corrigir, um déficit que se tem no País, um País de maioria negra, e nas suas representações maiores, políticas e econômicas, não têm representação na liderança”.

4) Maximizar o crescimento pessoal e profissional do estudante oriundo de grupos minoritários

As ações afirmativas se prestam justamente para conceder a grupos excluídos uma chance, uma possibilidade de progressão pessoal e profissional (Oliveira, 2011). Esse objetivo é compartilhado por um dos professores ao relatar que “[a ação afirmativa] tem como objetivo trazer para o estudante, principalmente para aqueles sem condições de entrar na universidade pública, mecanismos para que eles possam estudar em uma universidade pública e crescer como pessoa e como profissional”.

5) Maximizar o princípio da equidade

[...] Ações afirmativas se definem como políticas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralidade da discriminação. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (Gomes; Silva, 2001, p. 90).

Sobre o princípio de igualdade, um professor argumentou: “então elas agem melhorando a nossa sociedade [...] mas eu acredito nessa questão da ação afirmativa para que a gente possa fazer nosso papel social, que é

levar o conhecimento para todos”. Na fala de um professor de educação, encontra-se a seguinte argumentação: “do meu ponto de vista, o suporte conceitual [da ação afirmativa] é um princípio que está na Constituição Brasileira, o da equidade. [...] é o dever do estado brasileiro, de acordo com a Constituição, de realizar políticas afirmativas que permitam às pessoas que vivem em condições de vulnerabilidade ou situações de grande desigualdade em relação à sociedade, que recebam essas políticas de modo a lhes dar condições de conquistar a igualdade”.

Os objetivos intermediários encontrados foram:

1) Maximizar a competência dos professores

A formação de professores é uma questão importante no que tange à operacionalização das políticas das ações afirmativas. Sobre a questão, Oliveira (2011, p. 10) argumenta que “é muito fácil destinar dinheiro para um programa de tanta relevância social, mas qualificar os docentes é bastante árduo e, ademais, não dá tanta publicidade”.

Isso foi retratado na fala de uma das coordenadoras entrevistadas: “ter maior preparação com os estudantes portadores de deficiência também, teria que ter um maior aparato para recebê-los, nós docentes não somos treinados para trabalhar com o estudante portador de deficiência”. Da mesma forma, a pró-reitora questiona até que ponto “os professores teriam competência para atender os indígenas.”

2) Maximizar a extensão universitária

A Constituição de 1998, no artigo 207, explicita que “as universidades gozam de autonomia [...] e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988), sendo que essa última enfatiza a função social da educação superior, agora compreendida como mais do que mera transmissão de conhecimento. Com efeito, a extensão universitária é a atuação da academia na comunidade.

Um professor das engenharias comentou que “as iniciativas como projeto de extensão foram o começo de um processo de inclusão; de 97 a 99 fui coordenador de extensão; nesse período eu criei uma política que era para a gente pegar a universidade e levar para os bairros”. Sobre o assunto, a pró-reitora argumentou que “nós temos o programa PET, que é ensino, pesquisa e extensão e educação tutorial, também com o grupo indígena na universidade”. Então, ação afirmativa não é só o acesso, ela é o processo, a permanência social, a permanência acadêmica e a produção do conhecimento, com a pesquisa e com a extensão.

3) Maximizar a produção científica sobre as ações afirmativas

Sobre este objetivo a pró-reitora disse: “no campo da pesquisa houve uma produção de conhecimento específica para os povos que estão na universidade, os estudantes indígenas passaram a fazer inicialização científica sobre a sua comunidade, então aumentou essa produção de conhecimento”.

Esse objetivo pode ser observado em ações como a da Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que concede bolsas de iniciação científica para estudantes de graduação que pertençam ao público-alvo de ações afirmativas de ingresso na universidade, prioritariamente a população negra. De 2009 a 2014, foram beneficiados 3.800 bolsistas de 346 instituições públicas de ensino superior, num total de R\$ 18,24 milhões (Costa, 2015).

4) Maximizar os planos de ensino/projeto pedagógico

Sobre esse objetivo, a pró-reitora enfatizou que “os cursos, antes do ingresso dos estudantes indígenas e depois de passaram por alteração do projeto pedagógico e de alguns planos de ensino, também passaram por adaptações mediante os estudantes indígenas”. Muitos dos entrevistados mostraram-se sensibilizados com a necessidade de alteração dos planos de ensino e dos projetos pedagógicos para que os cursos possam efetivamente atender à diversidade dos estudantes quotistas e da concorrência.

5) Maximizar a avaliação das iniciativas da IES em resposta às ações afirmativas

O objetivo de avaliar o desenvolvimento da universidade perante as ações afirmativas mostra-se evidente na fala da pró-reitora entrevistada: “entendemos que a ação afirmativa, ela é necessária [...] de fato, é uma ação emergencial, então, ela precisa ocorrer no tempo definido, atender a públicos específicos, precisa de acompanhamento, precisa de avaliação”.

Esse argumento está alinhado com a resolução interna da IES, que evidenciou a necessidade de avaliar e acompanhar o programa de ação afirmativa. Essa avaliação é feita por um conselho de ensino, pesquisa e extensão a partir de um relatório preparado pela pró-reitoria de graduação. De forma semelhante, existe um documento que recomenda a avaliação do programa de ação afirmativa no final de dez anos, que indicará a necessidade ou não de sua continuidade.

6) Maximizar o processo de tomada de decisão relativo a ações afirmativas

Esse processo de tomada de decisão refere-se a toda e qualquer iniciativa relacionada à política de ação afirmativa que necessita de ampla discussão em diferentes esferas hierárquicas. A pró-reitora se referiu a um fluxo sistematizado interno na universidade para discutir questões relacionadas a políticas de ação afirmativa, envolvendo os colegiados de curso, as pró-reitorias e os conselhos de ação afirmativa. Segundo a entrevistada, a otimização desse fluxo poderá agregar valor ao processo de tomada de decisão.

7) Maximizar a capacidade da IES e aperfeiçoar as políticas de ação afirmativa

As quotas representam uma medida urgente e, ao mesmo tempo, temporária, passível de avaliação constante para o seu aperfeiçoamento

(Lopes, 2006). A necessidade do aperfeiçoamento da universidade para lidar com o programa de quotas é evidenciada na fala de vários entrevistados, como, por exemplo, a de um professor do curso de medicina que destacou:

[...] eu já estou com essa idade, sonho e espero que tenha pessoas que carreguem essa corrente, que deem continuidade, que aprimorem, melhorem tudo que lutamos para conquistar [...]. Quanto às avaliações feitas nos primeiros estudos, elas mostraram que o projeto está dando certo. A proposta do projeto é incompleta, tem que ser melhorado em vários aspectos.

Uma das coordenadoras entrevistadas enfatizou que “a gente tem muito que avançar, o governo está se esforçando bastante, já houve uma evolução muito grande, mas nós temos que avançar muito ainda”. A outra coordenadora deixou claro que “as ações afirmativas cumprem por um momento, mas têm que ter adequações. Tudo que é implementado precisa fazer adequações”.

8) Maximizar a oferta de vagas para os estudantes de quotas

O aumento do número de vagas para estudantes de quotas foi destacado por alguns entrevistados, seja para diversificar os tipos de cursos que possuem quotas, seja para adequar a oferta ao público de forma mais direcionada ou para aumentar a quantidade das vagas.

Uma das coordenadoras relatou que:

Já há uma valorização dos estudantes negros, pardos, que já conseguiram garantir boa parte das turmas. [...] A gente verifica a presença deles com bastante peso, são bastantes estudantes de escola pública e os estudantes de renda familiar baixa, que considero de extrema importância que eles sejam incluídos no ensino superior.

A pró-reitora considerou: “nós teríamos que ver qual a demanda dos povos indígenas, quais os cursos que eles gostariam de ingressar e trabalhar essa demanda nos cursos que a universidade oferece”.

9) Maximizar o processo de seleção dos estudantes de quotas/bolsistas

Sobre esse objetivo, a pró-reitora comentou a importância de sistematizar a experiência dos primeiros anos do processo seletivo, procurando definir melhor o público a ser atendido e as regras de permanência nos cursos. Existe na IES estudada uma resolução sobre o perfil do estudante que pode concorrer às vagas reservadas. As características são as seguintes: estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou que tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

10) Maximizar a visão sobre o perfil do estudante da IES

As entrevistas mostram a preocupação dos entrevistados em perceber quem realmente é o estudante da universidade, ou seja, o perfil desse estudante. A pró-reitora afirmou que, para se evoluir no processo da ação afirmativa, para avaliá-lo e adequá-lo, é preciso conhecer o perfil do estudante antes das quotas e depois delas, ou seja, qual o perfil dos ingressantes e o dos estudantes da instituição e qual o percentual de estudantes negros, de baixa renda e de escola pública.

11) Maximizar o tempo da política de quotas

Um professor do curso de medicina declarou que

[...] quando falamos das quotas, sinto como se fosse uma armadilha; primeiro, o tempo, curto demais para funcionar as quotas. Levamos quase 500 anos de exclusão, foram séculos de falta de oportunidades, e eles propõem 10 anos de experiência para ver se o projeto vai dar certo. Isso é uma forma de boicotar, porque no final desse período haverá avaliação e novamente teremos que debater com os que são contra para estender o programa.

Um professor do curso de educação acrescentou que “fundamentalmente, embora a política afirmativa venha tentar diminuir os fossos sociais, esse é um processo demorado e provavelmente isso será percebido nas avaliações e levará a extensão da quota por mais 10 anos, por mais décadas que possamos imaginar”.

12) Maximizar o apoio e o acompanhamento dos estudantes de quotas

O objetivo relativo ao apoio e ao acompanhamento do estudante de quotas se mostra presente na fala de professores e estudantes. O apoio financeiro é muito relevante. Um estudante da concorrência universal relatou a história de um colega negro e de baixa renda que precisou de bolsa, que lhe foi negada. Ou seja, não basta dar uma vaga na universidade, é preciso dar os auxílios necessários para que os estudantes permaneçam estudando, argumentou o estudante. A universidade possui um programa para auxiliar a permanência dos estudantes quotistas, porém, na percepção de um deles, mais recursos são necessários para que mais estudantes possam ser atendidos.

Um professor do curso de medicina declarou que

[...] seria importante que a universidade tivesse estrutura não só financeira para a permanência desses estudantes. Eles depois que entrassem precisariam de apoio do professor para poder ir até o fim. É necessário que a universidade tenha gente disponível para trabalhar nisso e, infelizmente, ainda são poucos os que se disponibilizam.

A IES em estudo criou em 2012 uma pró-reitoria para desenvolver ações institucionais no âmbito da assistência estudantil, a fim de garantir o acesso e a permanência com sucesso do estudante de quotas. Uma dessas ações é comentada por uma coordenadora: “existem algumas pessoas, alguns programas e projetos em que existe um monitor que irá

acompanhá-los durante o curso para que eles possam se adaptar a esse novo ambiente. Na verdade eles serão inseridos, mas mesmo assim eles têm grandes dificuldades para se adaptar”.

13) Maximizar o relacionamento entre os estudantes da IES

Esse objetivo abrange o relacionamento entre os estudantes de quotas e os da concorrência universal. A primeira questão diz respeito à possibilidade de criação de mecanismos na IES para aumentar o relacionamento entre estudantes quotistas. Segundo a pró-reitora, “há uma possibilidade de no fórum de assistência estudantil criar o primeiro encontro de estudantes quotistas”. A intenção é aumentar a ajuda mútua entre esses estudantes.

Também se mostrou relevante o relacionamento dos estudantes quotistas com os não quotistas. Nas entrevistas surgiu a preocupação com a minimização da segregação entre os estudantes. Um professor do curso de educação relatou que

[...] em conversa com estudantes de cursos embranquecidos, como medicina e direito, ou entre os estudantes que não entraram pela quota, mas pela concorrência universal, nota-se certa indisposição [...] colocar na geladeira o estudante quotista, de tal maneira, que, por exemplo, você vai ao restaurante universitário, o estudante quotista de medicina raramente se senta à mesma mesa que um estudante não quotista.

14) Maximizar o sucesso dos estudantes de quotas

Um dos objetivos das ações afirmativas é que os estudantes tenham sucesso ao longo do curso e também quando o finalizarem. Sobre isso a pró-reitora disse: “criamos o programa de apoio à inclusão, que é um programa também de fluxo contínuo que prevê ações na universidade que vão dar apoio ao estudante para que ele tenha sucesso”. Segundo ela, essa é uma preocupação constante dos professores que “questionam se os estudantes conseguiriam acompanhar as aulas”.

15) Maximizar a promoção das políticas de ações afirmativas

Para dinamizar e envolver os diferentes intervenientes da IES, são necessárias várias iniciativas para a promoção das políticas de ações afirmativas. A pró-reitora relatou que várias ações têm sido realizadas para consolidar as políticas das ações afirmativas na instituição, como, por exemplo, a “criação de uma coordenação de políticas acadêmicas, que tem o objetivo de discutir na universidade as políticas de ações afirmativas, de inclusão e apoio acadêmico”.

A IES criou um conselho consultivo para assessorar, avaliar, acompanhar, propor e colaborar para a promoção das políticas de ações afirmativas na universidade, com vistas ao atendimento dos direitos instituídos, ao combate aos preconceitos étnico-raciais, à superação das desigualdades sociais e raciais e à garantia da efetivação dos direitos de acesso e permanência de estudantes com deficiência, negros, indígenas e quilombolas ao ensino superior. Com o conselho, espera-se que aumentem os processos de controle social sobre as referidas políticas.

16) Maximizar o entendimento da comunidade acadêmica sobre a iniciativa das ações afirmativas

Esse objetivo tem sido promovido pela pró-reitoria da universidade por meio de fóruns, palestras e outros eventos que promovam o diálogo sobre o novo contexto da universidade. Entre as iniciativas, estão a necessidade de assistência estudantil e de novos orçamentos que permitam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes.

As ações afirmativas constituem um "remédio" de razoável eficácia na promoção da igualdade. É indispensável, porém, ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de eliminar ou de reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias (Gomes; Silva, 2001).

17) Maximizar a visão histórica e política sobre as ações afirmativas

Alguns dos entrevistados enfatizaram a importância de a comunidade acadêmica ter maior visão histórica e política das ações afirmativas, com maior compreensão de como as iniciativas surgiram no contexto histórico e político do Brasil e da universidade, e como têm sido tratadas ao longo dos anos. Isso, segundo um professor entrevistado, permitirá uma visão crítica e mais comprometida por parte da comunidade envolvida.

Um professor da área de saúde destacou que desde 2002 existe o debate sobre os interesses populares, porém só em 2011 ações foram efetivamente implantadas. Apesar de a universidade, segundo ele, não ter ficado parada ao longo desses dez anos, muito esforço político tem sido necessário para colocar em prática o que grande parte da comunidade acadêmica estava contra.

18) Maximizar o comprometimento da comunidade acadêmica com as ações afirmativas

O problema não está nas ações afirmativas, mas no seu instrumento, as quotas. Sobre o assunto, um dos professores entrevistados relatou que

dado que é uma política que veio do Estado, digamos que a implantação das quotas tem todos os defeitos daqueles processos que vêm de cima para baixo. O professor universitário na sua maior parte, quando ele entra na sala de aula, ele enxerga nesse processo um nivelamento do mérito por baixo, sendo que no dia a dia, quando você conversa com o professor fora do contexto de discursos formais, oficiais, ele manifesta mais o seu ponto de vista. Embora possa fazer um discurso defendendo a quota, ele na conversa mais informal reclama que o estudante chega à universidade sem o conhecimento prévio de matemática, língua portuguesa, física, química, ou seja, sem a condição de ser estudante. E muitos desses professores todos seguem o discurso de que não é tarefa do educador, do professor do ensino superior, sanar deficiências da educação básica; então esse processo não envolveu grande parte dos professores, eles não se sentem hoje comprometidos com a política afirmativa.

A Figura 1 apresenta a rede de objetivos das ações afirmativas (AF) segundo a percepção de representantes da comunidade acadêmica entrevistada e demais evidências coletadas.

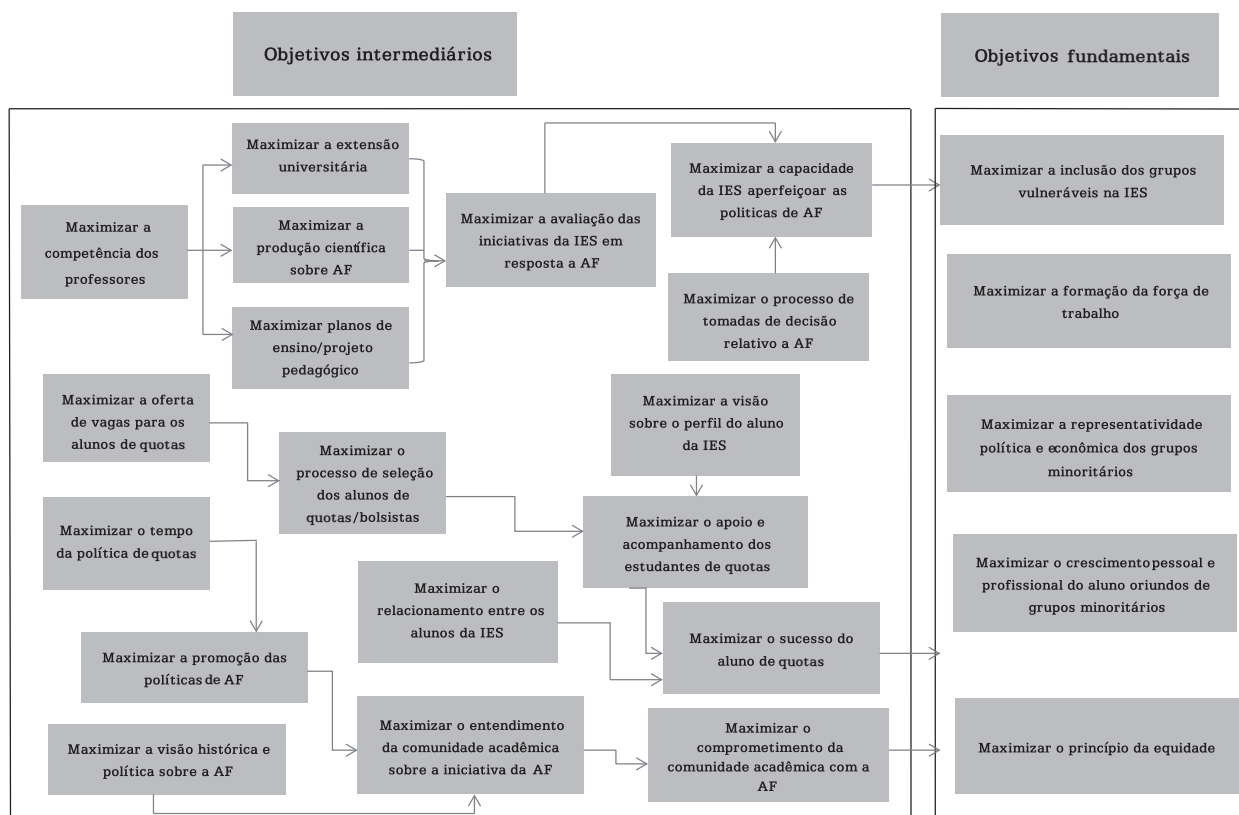


Figura 1 – Rede de Objetivos das Políticas de Ações Afirmativas

Fonte: Elaboração própria, com base no resultado do estudo das autoras.

Essa rede apresenta os cinco objetivos fundamentais, que são alcançados desde que os 18 objetivos intermediários também tenham sido alcançados. Vários caminhos na rede são apresentados; por exemplo, segundo os entrevistados, é importante “maximizar a oferta de vagas para os alunos de quotas”, para que se possa “maximizar o processo de seleção dos alunos bolsistas”, para “maximizar o apoio e o acompanhamento dos estudantes de quotas”, para “maximizar o sucesso do aluno de quotas”. Todos esses objetivos são importantes para alcançar os objetivos fundamentais, ou seja, para maximizar “a inclusão dos grupos vulneráveis na IES”, a “formação da força de trabalho”, a “representatividade política e econômica dos grupos minoritários”, “o crescimento pessoal e profissional do aluno oriundo de grupos minoritários” e “o princípio da equidade”.

Considerações finais

A identificação dos objetivos das ações afirmativas segundo a ótica dos *stakeholders* de uma IES é relevante para o entendimento dos valores subjacentes da comunidade envolvida na iniciativa e para a tomada de

decisão na condução dessa política. Sem a clara identificação dos objetivos, incluindo o tipo de objetivo e suas interdependências, é difícil gerir uma iniciativa dessa natureza ou mesmo classificar os resultados que estão sendo atingidos com ela. Um entendimento dos valores dos *stakeholders* que compõem a comunidade estudada poderá ser traduzido em objetivos para a IES ter resultados concretos, como a verdadeira inserção dos estudantes de quotas no ambiente universitário.

No estudo foram identificados cinco objetivos fundamentais e 18 objetivos intermediários, sendo os fundamentais representados pelos objetivos essenciais dentro do contexto das ações afirmativas no ambiente da instituição. Os objetivos intermediários são organizados em redes, mostrando as relações de influências da comunidade acadêmica, assim como os métodos para que os objetivos fundamentais sejam alcançados.

Feitas essas considerações, salienta-se que a comunidade acadêmica desempenha papel fundamental na implementação das ações afirmativas. Assim, há ampla conscientização da própria comunidade acadêmica, junto a lideranças políticas de maior expressão – sindicato, pró-reitorias, diretores, coordenadores, técnicos, professores e estudantes –, acerca da absoluta necessidade de eliminar ou reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias no contexto da educação, notadamente minorias raciais.

Este estudo é um dos primeiros a buscar a compreensão dos diferentes *stakeholders* de uma IES sobre os valores e objetivos adjacentes às políticas de ação afirmativa; seu cunho qualitativo levantou, por meio de um conjunto expressivo de entrevistas e coleta de materiais, os objetivos das políticas de ação afirmativa. Como trabalho futuro, sugere-se validar os objetivos em grupos focais com diferentes *stakeholders* da IES na condução de um trabalho quantitativo.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S.; MORAIS, D. C.; ALMEIDA, A. T. Agregação de pontos de vista de stakeholders utilizando o Value-Focused Thinking associado a mapeamento cognitivo. *Production*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 144-159, jan./mar. 2014.

BELLO, E. Políticas de ações afirmativas no Brasil: uma análise acerca da viabilidade de um sistema de quotas sociais para ingresso nas universidades. *Direito, Estado e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 32-53, jan./jun. 2014.

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

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 out. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 jul. 2010. Seção 1, p. 1.

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

COSTA, C. C. L. *Ações afirmativas: ações e programas da Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas*. 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes-afirmativas>>. Acesso em: 3 out. 2016.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

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

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO Internacional As Minorias e o Direito. Brasília: CJF, 2001. (Série Cadernos do CEJ, v. 24). p. 86-123.

GREGORY, R.; KEENEY, R. L. Creating policy alternatives using stakeholder values. *Management Science*, Catonsville, v. 40, n. 8, p. 1035-1048, Aug. 1994.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Revista Brasileira*

de *Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

KEENEY, R. L. *Value-Focused Thinking: a path to creative decision-making*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

KEENEY, R. L. Creativity in decision making with value-focused thinking. *Sloan Management Review*, Cambridge, MA, v. 35, n. 4, p. 33-41, Jul. 1994.

KERN, M. C. L. *Universidade pública e inclusão social: as quotas para autodeclarados negros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29423>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

LOPES, C. (Org.). *Quotas raciais: Por que sim?*. Rio de Janeiro: Ibase; Observatório da Cidadania, 2006. Disponível em: <http://www.ibase.br/userimages/ibase_cotas_raciais_2.pdf>.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 117, n. 11, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a06v2588.pdf>>.

OLIVEIRA, J. C. M. M. Ações afirmativas no Brasil: instrumentos de acesso a uma justiça social (?). *Ciência & Desenvolvimento: Revista Eletrônica da Fainor, Vitória da Conquista*, v. 4, n. 1, p. 3-19, jan./dez. 2011. Disponível em: <<http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/view/117/91>>.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de quotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf>>.

PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n2/0102-4698-edur-31-02-00155.pdf>>.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/664/642>>.

PIMENTEL, F.; PEREIRA, F. S. A responsabilidade das instituições de ensino superior públicas com relação à exclusão social: uma reflexão sobre a reserva de quotas para a matrícula de indivíduos afrodescendentes. *Revista de Ciências da Administração*, Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 1-18, jan./jun. 2004.

PLATT, A. M. The rise and fall of affirmative action. *Notre Dame Journal of Law, Ethics & Public Policy*, Notre Dame, v. 11, n. 1/4, p. 67-78, 1997. Disponível em : <<https://scholarship.law.nd.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1703&context=ndjlepp>>.

SANTOS, S. Q. S.; MACHADO, V. L. C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei nº 10.639) e novos desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

SÃO PAULO, E. Preliminary studies on affirmative action in a brazilian university. *RAM: Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 27-45, maio/jun. 2010.

SILVA, V. S. S. Políticas de ações afirmativas na Uneb (memórias de um acontecimento histórico). *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 20, n. 46, p. 92-98, jun. 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em 10 de julho de 2017.

Solicitação de correções em 17 de novembro de 2017.

Aprovado em 13 de dezembro de 2017.

Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade

Aline Lemes da Paixão Rocha^{I, II}

Claudio Rodrigues Leles^{III, IV}

Maria Goretti Queiroz^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3162>

Resumo

O desempenho estudantil é de natureza multifatorial. São inexistentes os estudos acerca dos aspectos que interferem no desempenho de estudantes de Nutrição em exames como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Este artigo tem o objetivo de verificar a associação entre o desempenho de estudantes concluintes de Nutrição no Enade e fatores socioeconômicos, trajetória acadêmica e perfil da instituição, mediante a utilização de dados secundários produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Realizou-se análise descritiva das variáveis e, para determinação dos fatores associados ao desempenho acadêmico, aplicaram-se regressão linear simples e regressão múltipla ($p < 0,05$). A variabilidade do desempenho acadêmico pôde ser explicada em 11,7% pelas variáveis testadas no modelo de regressão. Constatou-se menor desempenho entre estudantes negros, que trabalham eventualmente, com renda familiar de até três salários mínimos, de pais e mães com nenhuma escolaridade, que cursaram metade do ensino médio em escola pública e metade em escola privada, que receberam bolsa de estudos ou financiamento e não ingressaram no ensino superior por políticas afirmativas. A categoria administrativa da instituição

^I Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. *E-mail*: <nutriale22@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4971-9847>>.

^{II} Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. *E-mail*: <claudio_leles@ufg.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-6812-4849>>.

^{IV} Doutor em Reabilitação Oral (área de Prótese) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

^V Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. *E-mail*: <mgoretti@ufg.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-0971-3571>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

de educação superior (IES) foi o principal fator associado ao desempenho no Enade. Discentes que ingressaram via políticas afirmativas apresentaram desempenho maior que aqueles que não ingressaram por essas políticas. Observou-se que melhores condições do ensino fundamental e médio são importantes para que todos os estudantes concorram em situação de igualdade ao ensino superior.

Palavras-chave: avaliação educacional; educação superior; Enade.

Abstract

Factors associated with the Nutrition students' academic performance in the Enade exam

The student academic performance is multifactorial. There are no studies on the aspects that influence the performance of undergraduate nutrition students in exams such as the National Assessment of Student Performance (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade). Thus, this paper aims to verify the relation between the performance of senior nutrition students in Enade with socioeconomic factors, academic history, and the institution's profile, by the use of secondary data provided by the National Institute for Educational Studies and Research (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep). It was undertaken a descriptive analysis of the variables and, to establish the factors associated with academic performance, simple and multiple linear regressions ($p < 0,05$) were used. Overall results showed that variables tested in the regression model explained 11.7% of the variability in students' academic performance. Furthermore, a poorer performance was observed among black students, occasionally working, whose household income did not exceed three Brazilian minimum wages, whose parents had little to no schooling, whose high-school education was completed partially in public and partially in private schools, who had been granted a scholarship or a student loan, and whose college admission was not gained through affirmative action policies. The administrative category of the higher education institution (HEI) was the main factor associated with the performance in Enade. Students who entered college through affirmative action policies outperformed those whose admission were not gained through such policies. It was observed that better elementary and high-school education conditions are essential to ensure equal access to higher education.

Keywords: educational evaluation; higher education; Enade.

Introdução

A qualidade do ensino superior é temática carregada de complexidade e a discussão acerca dos mecanismos capazes de medir a aquisição de conhecimentos e habilidades dos discentes no decorrer da graduação é de suma importância no contexto brasileiro e mundial (Melguizo; Wainer, 2016).

Atualmente, a compreensão apreendida de qualidade no ensino superior, assim como em outros níveis de ensino, é algo mensurável por meio de indicadores, que permitem examinar quantitativamente a produtividade e a eficiência de uma instituição de educação superior (IES), um curso ou um estudante (Queiroz, 2011).

O desempenho acadêmico tem sido estudado sob diversos aspectos teóricos e metodológicos, e é reiterado que se trata de um fenômeno complexo e multicausal. Aspectos pessoais, sociodemográficos, institucionais e pedagógicos estão listados entre os elementos que influenciam o rendimento de um estudante. O conhecimento dos fatores que interferem no desempenho e a forma como se dá a relação entre esses possibilitam o estabelecimento de políticas públicas voltadas para uma maior qualidade na formação dos estudantes universitários, que, conseqüentemente, se tornarão profissionais mais bem preparados, a fim de contribuir para um maior desenvolvimento econômico e social (Vargas, 2014; Valera *et al.*, 2009; Urbina, 2014).

Ano após ano, milhares de estudantes buscam uma vaga na educação superior, especialmente nos cursos da área de saúde, fundamental para o desenvolvimento de um país, de modo que é de grande relevância formar profissionais de saúde com excelência. Bastante pretendido entre as graduações da área de saúde, faz-se necessário discutir a qualidade do curso de Nutrição e os mecanismos de avaliação empregados no processo de medição dessa qualidade, bem como debater os resultados e desdobramentos gerados pelos processos avaliativos instituídos.

Após a regulamentação da profissão em 1967, o nutricionista ganhou espaço no mercado de trabalho e se estabeleceu em diferentes setores produtivos (Boog, 2008). O crescimento do número de profissionais formados e de cursos ofertados e a expansão de áreas de atuação vêm gradativamente aumentando a importância e a valorização desse profissional.

Dados do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN) demonstram a expansão dos cursos de Nutrição no País. No ano de 1991, ofertaram-se 2.653 vagas em 41 IES; depois de uma década, havia mais que o quádruplo de vagas, totalizando 11.478 em 113 IES. No ano de 2011, persistiu esse crescimento expressivo, com 316 IES oferecendo 49.748 vagas, e, em 2013, havia 52.634 vagas distribuídas em 410 cursos de graduação em Nutrição. Esses cursos eram ofertados por 346 IES, a maioria (81%) de natureza privada, que concentrava 90% das vagas na área. (Conselho Federal de Nutricionistas, 2013).

Sustentada por essa expansão na formação, a população de nutricionistas no País chegou a 92.886 profissionais no segundo trimestre

de 2013 (Brasil. Inep, 2006; Conselho Federal de Nutricionistas, 2013). Em março de 2016, o sistema e-MEC, que gerencia o credenciamento e recredenciamento de cursos de graduação, apontou a existência de 494 cursos de graduação em Nutrição no Brasil (Brasil. MEC, 2016). Dados do contexto exibido nos cursos de Nutrição, assim como do desempenho obtido por seus discentes e instituições de ensino, são pouco explorados no Brasil.

Acerca da medição da qualidade das instituições de ensino, o indicador de maior destaque é o desempenho acadêmico, considerado uma referência sobre a eficiência do processo educativo (Vargas, 2014). Em comparação a outros níveis, são escassos os trabalhos sobre o desempenho acadêmico no ensino superior. No curso de Nutrição, não há estudos direcionados a elucidar os fatores que influenciam o desempenho dos alunos em exames de larga escala como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

No presente artigo, compreende-se o desempenho acadêmico como o resultado do processo de aprendizagem do estudante (Touron, 1984), medido pela nota global que este recebe ao final da avaliação do Enade. Partiu-se do pressuposto de que o valor observado no rendimento do estudante é produto de outras variáveis. A hipótese inicial é que há associação entre o desempenho estudantil e as variáveis independentes selecionadas.

O objetivo deste artigo é avaliar a influência de fatores socioeconômicos, características referentes à trajetória acadêmica e perfil da instituição sobre o desempenho dos estudantes brasileiros concluintes do curso de Nutrição no Enade.

Sobre a pesquisa

Trata-se de um estudo transversal, que utilizou como fonte de dados secundários os microdados do Enade referentes aos estudantes concluintes do curso de Nutrição, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC). O *download* foi realizado no *site* do Inep, por meio do *link* Microdados. Foram contempladas todas as edições do Enade em que o curso de Nutrição foi avaliado até a realização deste trabalho: 2004, 2007, 2010 e 2013. Os microdados constituem uma fonte pública e gratuita das informações referentes aos exames de desempenho, disponível para *download*, e atendem ao preconizado nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde e ao disposto na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que estabelecem a confidencialidade na utilização de dados secundários e vetam a divulgação e identificação nominal dos estudantes (Brasil, 2004; Brasil. Ministério da Saúde, 2013, 2016). Após o *download*, os dados foram exportados para o programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (IBM SPSS) versão 21.

A população da pesquisa constituiu-se por estudantes concluintes de Nutrição que realizaram o Enade nas edições em que o curso foi avaliado pelo Inep/MEC. Foram excluídos os ausentes do exame, os que deixaram

a prova ou o questionário socioeconômico em branco, aqueles que tiveram seus resultados desconsiderados por falhas administrativas e ainda os que não responderam questões de interesse da pesquisa. Atenderam aos requisitos para elegibilidade 23.746 estudantes. Ressalta-se que, para a realização da análise de regressão simples e múltipla, consideraram-se somente as edições de 2010 e 2013, pois uma das variáveis selecionadas foi pesquisada apenas nas duas últimas edições. Para essas análises, a amostra constituiu-se de 16.983 alunos.

As variáveis selecionadas para determinação do perfil discente e composição do modelo preditivo são aquelas em que se verificou papel de preditoras do desempenho acadêmico. Como variável dependente, considerou-se o desempenho acadêmico medido como a nota total alcançada pelo estudante, que pode variar entre 0 e 100 pontos.

As variáveis constituem-se em sua maioria como categóricas e, para aquelas categóricas nominais, criaram-se variáveis *dummy* para a sequência analítica. A obtenção dessas informações se deu segundo as assertivas presentes no questionário socioeconômico (QSE), de preenchimento obrigatório pelo estudante ao realizar o Enade. Os dados foram submetidos às análises descritiva e de regressão linear. Buscou-se relacionar o desempenho acadêmico, variável dependente, com as variáveis independentes selecionadas, a fim de identificar as relações entre as variáveis estudadas, considerando que um fator está associado a outro.

As variáveis independentes são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Variáveis Independentes deste Estudo

	Variáveis
Socioeconômicas	Sexo; idade; cor/etnia autodeclarada; renda familiar; grau de escolaridade do pai; grau de escolaridade da mãe.
Relativas à trajetória acadêmica	Tipo de escola em que cursou ensino médio; mecanismo de ingresso no curso de graduação; recebimento de bolsa ou financiamento durante a graduação; situação de trabalho na graduação.
Relativa ao perfil da instituição	Categoria administrativa (pública ou privada).

Fonte: Elaboração própria.

As diferenças observadas no desempenho, representadas pela nota total do estudante, foram analisadas por meio do teste qui-quadrado de Pearson e considerou-se significativa a diferença quando o valor $p < 0,05$.

Para a verificação dos fatores associados ao desempenho acadêmico, procedeu-se inicialmente à análise bivariada, por meio de regressão linear simples, e posteriormente à análise multivariada, utilizando regressão linear múltipla pelo método de entrada de dados *stepwise*, considerando significativas as associações quando $p < 0,05$.

Perfil dos estudantes no Enade

Observou-se o incremento no número de estudantes que realizaram o Enade ao longo das edições, saltando de 3.186 em 2004 para 10.313 em 2013. Esse aumento ocorreu principalmente em virtude da obrigatoriedade da participação no exame para a totalidade de estudantes, o que nas primeiras edições acontecia por amostragem. Houve predominância feminina (94,5%) e idade média de 25,5 anos. Os dados de caracterização obtidos são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos Estudantes de Nutrição Concluintes no Enade

(continua)

Variável	Categoria	Frequência	Percentual
Cor/etnia autodeclarada	Branco	16.701	70,3%
	Negro	1.189	5,0%
	Pardo/Mulato	5.192	21,9%
	Origem oriental	529	2,2%
	Indígena	135	0,6%
Renda mensal familiar	Até 3 SM	7.282	30,7%
	Acima de 3 e até 10 SM	11.821	49,8%
	Acima de 10 e até 30 SM	4.066	17,1%
	Mais que 30 SM	577	2,4%
Trabalho na graduação	Não trabalha	14.816	62,4%
	Trabalha eventualmente	1.457	6,1%
	Até 20h semanais	1.539	6,5%
	Entre 20h e 40h semanais	2.785	11,7%
	Trabalha 40h semanais ou mais	3.149	13,3%
Tipo de escola em que cursou ensino médio ¹	Todo/maior parte em escola pública	12.611	53,1%
	Todo/maior parte em escola privada	10.734	45,2%
	Metade em escola pública-metade em escola privada	401	1,7%

¹ Nos exames de 2013, não havia opção de resposta "metade em escola pública-metade em escola privada".

Tabela 1 – Caracterização dos Estudantes de Nutrição Concluintes no Enade

(conclusão)

Variável	Categoria	Frequência	Percentual
Recebimento de bolsa de estudos ou financiamento	Não	14.863	62,6%
	Sim	8.883	37,4%
Escolaridade do pai	Nenhuma	589	2,5%
	Ensino fundamental (1º-5º ano)	5.451	23,0%
	Ensino fundamental (6º-9º ano)	3.518	14,8%
	Ensino médio	8.163	34,4%
	Ensino superior ou pós-graduação	6.025	25,4%
Escolaridade da mãe	Nenhuma	448	1,9%
	Ensino fundamental (1º-5º ano)	4.362	18,4%
	Ensino fundamental (6º-9º ano)	3.383	14,2%
	Ensino médio	8.456	35,6%
	Ensino superior ou pós-graduação	7.097	29,9%
Ingresso por políticas afirmativas ²	Não	14.248	83,9%
	Sim	2.735	16,1%

² Questionamento realizado somente nas edições de 2010 e 2013 (n=16.983).

Fonte: Brasil. Inep ([s.d.]).

Desempenho estudantil e seus determinantes

A nota média geral alcançada pelos concluintes foi de 45,35 pontos. Discentes de IES públicas obtiveram nota média de 52,8 pontos, enquanto os de IES privadas obtiveram 43,5 em média. O desempenho médio por categoria analisada das variáveis relativas aos discentes e à trajetória acadêmica encontra-se na Tabela 2. A diferença entre a média das notas de homens (45,36) e de mulheres (45,35) foi a única não estatisticamente significativa.

Tabela 2 – Médias de Desempenho conforme Variáveis relativas aos Discentes e Trajetória Acadêmica

(continua)

Variável	Categoria	Média ± DP	Valor p
Sexo	Masculino	45,36 (13,3)	0,971
	Feminino	45,35 (13,1)	
Cor/etnia do estudante	Branco	45,7 (13,3)	<0,001
	Negro	43,9 (12,9)	
	Pardo/Mulato	44,4 (13,1)	
	Amarelo	45,3 (13,2)	
	Indígena	44,3 (12,2)	
Situação de trabalho	Não trabalha	46,0 (13,3)	<0,001
	Trabalha eventualmente	43,6 (13,4)	
	Trabalha até 20h semanais	45,2 (12,9)	
	Trabalha entre 20h e 40h	44,3 (12,8)	
	Trabalha 40h semanais ou mais	43,7 (12,4)	
Renda familiar mensal	Até 3 SM	43,7 (12,8)	<0,001
	Acima de 3 até 10 SM	45,5 (13,0)	
	Acima de 10 até 30 SM	47,5 (13,3)	
	Mais que 30 SM	47,0 (14,6)	
Escolaridade do pai	Nenhuma	41,7 (12,1)	<0,001
	Ensino fundamental (1º-5º ano)	43,7 (12,4)	
	Ensino fundamental (6º-9º ano)	44,2 (12,7)	
	Ensino médio	45,6 (13,2)	
	Ensino superior ou pós-graduação	47,5 (13,5)	
Escolaridade da mãe	Nenhuma	41,1 (12,4)	<0,001
	Ensino fundamental (1º-5º ano)	43,6 (12,4)	
	Ensino fundamental (6º-9º ano)	44,5 (12,5)	
	Ensino médio	45,4 (13,2)	
	Ensino superior ou pós-graduação	46,9 (13,5)	

Tabela 2 – Médias de Desempenho conforme Variáveis relativas aos Discentes e Trajetória Acadêmica

(conclusão)

Variável	Categoria	Média ± DP	Valor p
Tipo de escola em que cursou ensino médio	Todo/maior parte em escola pública	43,9 (12,6)	<0,001
	Todo/maior parte em escola privada	47,2 (13,4)	
	Metade em escola pública/metade em escola privada	40,6 (12,0)	
Recebimento de bolsa de estudos ou financiamento	Sim	44,4 (12,5)	<0,001
	Não	45,8 (13,4)	
Ingresso por políticas afirmativas	Sim	46,6 (12,8)	<0,001
	Não	44,4 (13,0)	

Fonte: Brasil. Inep (Is.d.).

A Tabela 3 traz os resultados das análises de regressão linear simples entre cada uma das variáveis independentes e o desempenho acadêmico. Observou-se correlação positiva e significativa para as variáveis independentes: cor autodeclarada, renda familiar, escolaridade do pai e escolaridade da mãe.

Tabela 3 – Regressão Linear Simples

Variáveis	Coefficiente de regressão	IC 95%		Valor p
Categoria administrativa	-9,309	-9,714	-8,904	<0,001
Idade	-0,302	-0,329	-0,275	<0,001
Renda mensal familiar	1,673	1,452	1,894	<0,001
Ingresso por políticas afirmativas	2,189	1,658	2,720	<0,001
Recebimento de bolsa de estudos ou financiamento	-1,372	-1,717	-1,027	<0,001
Tipo de escola em que cursou o ensino médio	-3,425	-3,758	-3,091	<0,001
Situação de trabalho	-0,570	-0,679	-0,461	<0,001
Cor autodeclarada	1,512	-0,746	2,278	<0,001
Escolaridade do pai	1,277	1,135	1,420	<0,001
Escolaridade da mãe	1,124	0,977	1,272	<0,001
Sexo	-0,014	-0,747	0,719	0,971

Fonte: Elaboração própria.

Notou-se correlação negativa e significativa para categoria administrativa, idade, situação de trabalho, recebimento de bolsa ou financiamento e tipo de escola em que cursou o ensino médio. A única variável não testada nos modelos múltiplos foi o sexo, por não ter se mostrado significativo ($p=0,971$). As demais apresentaram valor $p<0,05$ e foram incluídas no modelo.

As variáveis mantidas no modelo múltiplo final constam na Tabela 4.

Tabela 4 – Modelo de Regressão Linear Múltipla para o Desempenho de Estudantes Concluintes de Nutrição no Enade – 2010 e 2013

Variáveis (Categoria de referência)	Coefficiente de regressão	IC 95%		β	Valor p
Categoria administrativa (Pública)	-9,070	-9,562	-8,577	-0,281	<0,001
Idade	-0,826	-0,989	-0,664	-0,080	<0,001
Tipo de escola em que cursou o ensino médio (Todo/maior parte em escola privada)	-1,494	-1,932	-1,056	-0,057	<0,001
Cor autodeclarada (Branca(o))	-1,107	-1,503	0,710	-0,040	<0,001
Situação de trabalho (Não trabalha)	-0,350	-0,487	-0,203	-0,212	<0,001
Escolaridade da mãe (Nenhuma)	-0,337	-0,544	-0,130	-0,029	0,001
Escolaridade do pai (Nenhuma)	0,340	0,141	0,540	0,031	0,001
Recebimento de bolsa de estudos ou financiamento (Não recebe)	1,970	1,544	2,396	0,074	<0,001
Ingresso por políticas afirmativas (Não)	2,914	2,378	3,450	0,082	<0,001
Renda mensal familiar (Até 3 SM)	1,898	1,601	2,195	0,102	<0,001

Fonte: Elaboração própria.

Identificou-se como principal fator associado ao desempenho acadêmico no Enade a categoria administrativa da IES. Estudantes de instituições públicas demonstraram melhor desempenho em relação aos de instituições privadas. Percebeu-se que aqueles com maior acesso ao ensino médio privado e, possivelmente, melhor condição de vida obtiveram melhores pontuações no exame. Dado interessante mostrou-se em relação

aos ingressantes por intermédio de políticas afirmativas, que alcançaram desempenho superior àqueles que não ingressaram mediante essas políticas.

A variabilidade do desempenho acadêmico pôde ser explicada em 11,7% ($R^2=0,117$) pelas dez variáveis testadas no modelo de regressão múltipla, constituindo-se um modelo com baixo poder preditivo, mas que indica a importância do contexto socioeconômico no desempenho dos estudantes.

Fatores associados ao desempenho acadêmico

No Brasil, o desempenho estudantil é verificado por meio do Enade, que se constitui em um dos pilares do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído em 2004 pela Lei nº 10.861. O Enade avalia o desempenho do estudante em relação aos conteúdos programáticos determinados nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, suas habilidades e competências relativas a temas específicos da profissão e também temas externos à sua área de formação (Brasil, 2004).

Considerando que o rendimento ou desempenho acadêmico é um parâmetro de característica multifatorial, é de grande relevância explorar aspectos socioeconômicos, demográficos e referentes à trajetória acadêmica dos discentes de Nutrição e sua relação com o desempenho em exames de avaliação em larga escala como o Enade.

Vários são os elementos envolvidos na determinação do desempenho acadêmico. Características relativas às IES têm sido estudadas nesse sentido, englobando os aspectos de infraestrutura e de recursos didáticos (Nascimento, 2008; Baird; Narayanan, 2010; Glewwe *et al.*, 2011; Ferrão; Fernandes, 2003). Outros trabalhos são direcionados ao corpo docente e associam atributos dos professores ao desempenho dos estudantes (Pil; Leana, 2009; Miranda, 2011; Jimenez, 2000; Telles; Marinho, 2014).

Características pessoais e familiares também estão entre os fatores que influenciam o desempenho acadêmico (Ferreira, 2007). Atributos do corpo discente, como sexo, renda familiar, horas de estudo e tipo de escola da qual é oriundo (pública ou privada), constam no esforço de estabelecer uma relação com o sucesso ou insucesso do estudante. Afirma-se inclusive que os fatores de maior determinação são aqueles relativos ao próprio estudante (Katsikas; Panagiotidis, 2011; Ferreira *et al.*, 2002; Santos, 2012; Formiga, 2004). O número de faltas e a idade também estão relacionados ao desempenho (Araújo *et al.*, 2013; Ramirez, 2014).

Elementos referentes à estrutura escolar, à família e ao discente permitem associar características socioeconômicas e culturais ao acesso à educação e ao desempenho obtido pelos estudantes em sua trajetória escolar (Soares, 2004; Ribeiro; Almeida; Gomes, 2006). Variáveis relativas ao nível socioeconômico, idade, sexo e escolaridade dos pais também são indicadas por Alves (1998) como fortes características que influenciam o resultado de testes educacionais em estudantes de diferentes idades.

Pritchard e Wilson (2003) buscaram prever o desempenho acadêmico com base em variáveis como sexo, idade, escolaridade

dos pais, notas obtidas no ensino médio, classificação no exame de acesso ao ensino superior, estresse, fadiga, depressão, entre outras. Concluíram que a escolaridade dos pais foi o fator de maior importância no desempenho. Já outros autores consideram como principal elemento a nota de acesso ao ensino superior (Latiesa, 1992; Rodríguez; Fita; Torrado, 2004).

O estudo de Urbina (2014) com alunos das áreas de serviço social, engenharia, direito e humanidades no Chile demonstrou como preditores do desempenho acadêmico o sexo, o fato de estudar e trabalhar, a motivação e as notas obtidas nos exames de seleção para o ensino superior, especificamente nas avaliações relativas às habilidades matemáticas e verbais. O autor também observou que o tipo de instituição (pública ou privada) e a escolaridade dos pais não foram preditores do desempenho acadêmico.

Com relação ao trabalho, sabe-se também que há um número importante de estudantes universitários que trabalham e estudam. Ainda é pouco estudada a influência dessa característica no rendimento dos estudantes (Niquini *et al.*, 2015).

A análise descritiva do desempenho estudantil aqui realizada por meio das diferentes variáveis estabelecidas revelou dados importantes. A situação das famílias dos discentes evidencia predominância de pais e mães com ensino médio e renda entre três e dez salários mínimos mensais. Pouco mais da metade da população de estudantes cursou todo ou maior parte do ensino médio em escola pública. As características apresentadas levam à reflexão de que há um maior acesso de estudantes menos favorecidos ao ensino superior, principalmente por meio de políticas afirmativas, ou sistemas de reserva de vagas, que têm entre seus critérios a realização de ensino médio público e a renda familiar. Calmon e Lázaro (2013) já observaram uma mudança gradativa no perfil dos ingressantes nas instituições públicas e maior proporção de estudantes negros e/ou advindos de classes menos favorecidas economicamente.

Em instituições federais, tem-se a participação importante da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que prevê a reserva de, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio público. Desde o ano de 2012, essa reserva vem sendo implementada gradualmente nesses estabelecimentos. Já nas instituições privadas, o Programa Universidade para Todos (ProUni) responde por essa elevação na participação de estudantes antes excluídos do ensino superior, por meio do fornecimento de bolsas parciais ou totais a alunos de baixa renda (Brasil, 2005; Brasil, 2012). As políticas afirmativas foram implementadas para aumentar a probabilidade de ingresso na educação superior a uma classe social que não tem amplo acesso a um ensino fundamental e médio de qualidade que lhes permita concorrer em condições de igualdade nos processos seletivos (Urbina, 2014; Waltenberg; Carvalho, 2013).

Importante destacar que, mesmo com a garantia de acesso ao ensino superior, as dificuldades que os discentes oriundos de escolas públicas

enfrentam para permanecer e concluir a graduação são enormes. Assim, estratégias governamentais e institucionais no sentido de favorecer essa permanência são essenciais (Alvarenga *et al.*, 2012).

Políticas governamentais como as citadas são ainda as grandes responsáveis pelos quase 40% de estudantes que declararam o recebimento de bolsa ou financiamento, instrumentos que favorecem a manutenção e o não abandono da graduação.

A permanência de menos de 20% dos estudantes em IES públicas e mais de 80% em IES privadas é reflexo da grande quantidade de instituições privadas existentes e do reduzido número de instituições públicas. Desde a década de 1990, o contexto das políticas educacionais no País favoreceu o crescimento do ensino superior, principalmente por meio da criação e expansão de instituições de natureza privada (Barbosa; Santos, 2011).

A nota média obtida pelos estudantes foi de 45,35 pontos em um exame de pontuação máxima de 100. Considerando as diferentes categorias elegidas, apenas os discentes de IES públicas alcançaram nota média acima da metade (ou na metade superior) de desempenho. As demais categorias referentes às outras variáveis obtiveram desempenho na metade inferior, variando entre 40,6 e 47,5 pontos.

Segundo Nogueira e Tsunoda (2015), o desempenho verificado é considerado insuficiente de acordo com critérios encontrados na literatura, segundo os quais o rendimento satisfatório corresponde a notas acima de 50 pontos. Entretanto, os próprios autores observam um baixo percentual de candidatos com desempenho acima de 50% do exame, verificando apenas 19,9% de estudantes com essa pontuação. Valera *et al.* (2009) também consideram notas abaixo de 50 pontos como desempenho deficiente e notas entre 50 e 75 como aceitáveis.

Estudos corroboram os achados do presente trabalho no sentido de que IES públicas verificam resultados médios superiores e, conseqüentemente, melhor desempenho de seus estudantes em relação às IES privadas. Sugere-se que instituições públicas selecionam estudantes de maior potencial e acúmulo de conhecimento devido aos processos seletivos mais concorridos e à oferta de um ensino de maior qualidade (Miranda; Casa Nova; Cornachione Jr., 2013; Nogueira; Tsunoda, 2015; Telles; Marinho, 2014).

Diversos fatores estão ligados ao desempenho. A realização de todo o ensino médio em escola privada foi identificada como fator que predispõe a um desempenho acadêmico satisfatório. Já a cor ou etnia declarada não se estabeleceu como determinante, conforme apontam Nogueira e Tsunoda (2015) e Miranda (2011). E, diferentemente do constatado no presente estudo, os autores observaram como atributo que mais impacto apresentou no desempenho do estudante o recebimento de bolsa ou financiamento durante a graduação. O sexo também não se mostrou determinante do desempenho estudantil (Miranda, 2011).

O incremento de 2,18 pontos no grupo ingressante por meio de políticas afirmativas em comparação ao grupo que não ingressou por

essas políticas é um dado importante para a consolidação e manutenção do sistema de reserva de vagas. Contrariamente ao que foi aqui verificado, alguns estudos demonstram não haver diferenças entre o desempenho de alunos que ingressaram no ensino superior por meio de políticas afirmativas e o desempenho dos demais (Alvarenga *et al.*, 2012; Matos *et al.*, 2012; Reis, 2006). Já Waltenberg e Carvalho (2013) constataram um desempenho inferior de estudantes concluintes que ingressaram por políticas afirmativas.

A comparação das notas de alunos cotistas e não cotistas concluintes do Enade de 2008 revela desempenho inferior de estudantes cotistas, em relação ao grupo não cotista, em alguns cursos – como Pedagogia, História e Física – e superior no curso de Agronomia, semelhantemente ao verificado nesta pesquisa. As disparidades iniciais entre os estudantes foram compensadas pelo esforço dos cotistas para obterem um desempenho superior ao dos demais (Pereira, 2013).

Reforça-se a importância de se garantir o acesso aos estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas. O ingresso no ensino superior, ao ocorrer via ações afirmativas, levanta questionamentos sobre o desempenho desses alunos durante o curso. Este estudo constatou desempenho superior de estudantes que ingressaram por meio da 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece cotas, fato que corrobora a tese de que, vencida a barreira do acesso, esses estudantes têm condições de cursar uma graduação com êxito, equiparada à dos demais.

A renda familiar é associada positivamente com o desempenho, uma vez que uma renda familiar elevada gera maior chance de desempenho acima de 50 pontos e permite ao estudante frequentar escolas particulares no ensino médio e ter maiores condições de ingresso em IES públicas, que geralmente são mais concorridas (Ramirez, 2014; Nogueira; Tsunoda, 2015).

Condições socioeconômicas, particularmente a renda, têm sido assinaladas como fator altamente relacionado ao desempenho educacional. Neste estudo, observou-se uma maior variação no desempenho nas diferentes faixas de renda familiar se comparadas às médias das categorias referentes à cor ou etnia autodeclaradas. Uma questão que se apresenta é se a renda familiar tem mais influência no desempenho acadêmico do que fatores étnico-raciais. Mais análises são necessárias com vistas a aprofundar a relação entre desempenho acadêmico e cotas sociais e/ou étnico-raciais, que consideram como critério a cor autodeclarada.

Plasencia *et al.* (2008) verificaram relação entre fatores socioeconômicos e desempenho acadêmico de estudantes universitários. Alunos menos favorecidos apresentaram desempenho inferior e maior chance de abandonar a graduação. É fortalecida a necessidade de que as IES ofereçam condições institucionais adequadas para os acadêmicos de menor condição socioeconômica, a fim de que estes alcancem uma situação de igualdade perante os demais e tenham condições de atingir um desempenho satisfatório.

Nogueira e Tsunoda (2015) observaram 15,2% de estudantes que ingressaram por meio de políticas afirmativas. Desse grupo, 24,8% dos que utilizaram critério étnico-racial obtiveram desempenhos superiores a 50 pontos e 12,7% dos que utilizaram critérios de renda alcançaram a metade superior de desempenho. Esse achado fortalece a justificativa de uso de cotas por critério de renda e a tese de que grupos menos favorecidos necessitam mais dessas políticas. Os próprios autores sugerem que elementos socioeconômicos exercem mais influência no desempenho do que étnico-raciais. Elucidam também que as cotas em IES públicas ou a oferta de bolsas e incentivos em IES privadas conferem oportunidade a grupos menos favorecidos.

Confirmando a presente investigação, Nogueira e Tsunoda (2015) verificaram desempenho superior entre estudantes cujos pais cursaram ensino superior ou pós-graduação, ao passo que, para Miranda (2011), a escolaridade dos pais não se mostrou determinante no desempenho.

Em outros trabalhos, a idade dos estudantes é analisada em explicações opostas. Enquanto há dados que confirmam os achados aqui observados, como Niquini *et al.*, (2015), em que a idade mostrou correlação negativa não significativa com o desempenho, também há estudos, como o de Deros e Ryan (2008), em que a idade foi significativa e positivamente associada ao desempenho acadêmico. Mais estudos são necessários para esclarecer essas contradições.

O modelo de regressão estimado conseguiu explicar em 11,7% a variabilidade do desempenho, achado superior ao de Carmo e Almeida (2015), que obtiveram poder explicativo em torno de 2,2% junto à determinação do desempenho da prova, considerando apenas o componente específico do Enade. A determinação multifatorial do desempenho impede uma maior capacidade explicativa, uma vez que outros fatores, não incluídos neste artigo, exercem influência no desempenho do estudante.

Vargas (2014) verificou, em seu estudo sobre os fatores associados ao rendimento acadêmico em universitários da Costa Rica, associação significativa entre os estudantes que trabalham e suas médias de desempenho. Aqueles que possuem maior carga horária de trabalho apresentam redução na pontuação média alcançada quando comparados aos que não trabalham. Possivelmente, essa relação ocorre devido à restrição de tempo vivida por esses discentes para as atividades acadêmicas. Resultado semelhante é visto no estudo de Niquini *et al.*, (2015) que constatou associação positiva entre maiores cargas horárias de trabalho e o baixo desempenho acadêmico.

Estudo desenvolvido acerca dos resultados do Enade com a utilização de dados do Inep analisou o desempenho de mais de 480.000 estudantes entre 2008 e 2010. Nos 19 cursos examinados, percebeu-se que a condição socioeconômica e o tipo de instituição frequentada (pública ou privada) não foram decisivos nas notas obtidas pelos discentes. Entre os cursos avaliados, o de Nutrição ficou entre os cinco que maior incremento obtiveram quando analisado o conhecimento específico no Enade. Os cursos que apresentaram melhores resultados foram:

Medicina, Odontologia, Terapia Ocupacional, Nutrição e Enfermagem, respectivamente (Melguizo; Wainer, 2016).

Limitações nesta pesquisa devem ser consideradas, como a opção por trabalhar apenas características dos discentes e relativas às IES. Essa, porém, foi uma escolha necessária para que se pudessem direcionar as reflexões e analisar os fatores selecionados conforme dados obtidos na literatura.

Considerações finais

Verificou-se a existência de associação entre o desempenho dos estudantes concluintes de Nutrição no Enade e fatores socioeconômicos, trajetória acadêmica e perfil da instituição. A influência de fatores socioeconômicos, características referentes à trajetória acadêmica e perfil da instituição não se mostrou forte, uma vez que a variabilidade do desempenho pôde ser explicada somente em 11,7% pelas dez variáveis testadas no modelo de regressão múltipla.

Os resultados refletem a situação da maioria dos estudantes de Nutrição no Brasil, visto que o Enade é obrigatório para grande parte das IES. As informações obtidas são importantes para o monitoramento da formação dos nutricionistas brasileiros e permitem reconhecer o perfil acadêmico e a relação existente entre as características populacionais e seu desempenho no exame de larga escala aplicado no País.

Apreender a realidade das IES, demonstrada por grande expansão dos cursos de graduação em Nutrição e transição nas características dos discentes, contribui para o processo de discussão e aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação utilizados e os resultados obtidos por esses mecanismos avaliativos.

Os resultados constatados poderão subsidiar o planejamento e a implementação de estratégias direcionadas à melhoria na formação em nutrição, uma vez que é possível traçar metas e políticas educacionais compatíveis com a realidade acadêmica contemporânea, determinar o incremento de pesquisas acerca das novas demandas estudantis e formular diretrizes que fortaleçam a autonomia das IES, para que possam fomentar progressivamente processos de aprendizagem significativos, críticos e reflexivos.

Uma formação superior que desenvolva a capacidade de mobilização de conhecimentos e sua aplicação real certamente contribuiria para o progresso no desempenho estudantil. Além disso, é essencial o estabelecimento de medidas para a melhoria da qualidade dos ensinamentos fundamental e médio da rede pública, no sentido de permitir aos discentes menos favorecidos economicamente competirem em melhores condições nos processos seletivos do ensino superior.

Por fim, o Enade, enquanto instrumento de avaliação do ensino superior no Brasil, ainda focaliza a medida de conhecimentos adquiridos pelo discente. Avanços são necessários para que o processo se faça mais abrangente na avaliação de conhecimentos, mas também de habilidades e competências alcançadas ao longo do curso.

Referências bibliográficas

- ALVARENGA, C. F. et al. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. *Pensamento Contemporâneo em Administração*, Niterói, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2012.
- ALVES, I. C. B. Variáveis significativas na avaliação da inteligência. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 109-114, 1998.
- ARAÚJO, E. A. T. et al. Desempenho acadêmico de discentes do curso de ciências contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. *Contabilidade Vista & Revista*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013.
- BAIRD, K. M.; NARAYANAN, V. The effect of a change in teaching structure on student performance. *Asian Review of Accounting*, Hong Kong, v. 18, n. 2, p. 148-161, 2010.
- BARBOSA, M. L. O.; SANTOS, C. T. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. *Caderno Centro Recursos Humanos*, Salvador, v. 24, n. 63, p. 535-554, set./dez. 2011.
- BOOG, M. C. F. Atuação do nutricionista em saúde pública na promoção da alimentação saudável. *Ciência & Saúde*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 33-42, jan./jun. 2008.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3.
- BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jan. 2005. Seção 1, p. 7.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A trajetória dos cursos de graduação na área de saúde: 1991-2004*. Brasília, 2006.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados*. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Sistema e-MEC*. 2016. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (CNS). Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 maio 2016. Seção 1, p. 1.

CALMON, C.; LÁZARO, A. Prefácio. In: BARROS, R. C. S. *Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB*. Rio de Janeiro: FLACSO/GEA; UERJ/LPP, 2013. p. 9-21. (Coleção Estudos Afirmativos, 4).

CARMO, C. R. S.; ALMEIDA, S. A. F. Exame nacional de avaliação de desempenho dos estudantes (Enade): a influência de variáveis qualitativas no desempenho dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista de Auditoria, Governança e Contabilidade*, Monte Carmelo, v. 3, n. 7, p. 71-87, 2015.

CONSELHO FEDERAL DE NUTRICIONISTAS. *Documento final: Encontro Nacional de Formação Profissional*. 2013. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Final-Encontro-Nacional.pdf>>.

DEROUS, E.; RYAN, A. M. When earning is beneficial for learning: the relation of employment and leisure activities to academic outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, v. 73, n. 1, p. 118-131, 2008.

FERRÃO, M. E. F.; FERNANDES, C. O efeito-escola e a mudança: dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. *Revista Iberoamericana Electrónica sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación* (REICE), Madrid, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/FerraoyFernandes.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2016.

FERREIRA, M. C. et al. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 515-527, 2002.

FERREYRA, M. *Determinantes del desempeño universitario: efectos heterogéneos em un modelo censurado*. 2007. 47 f. Tesis (Maestría en Economía) – Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2007.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 13-29, jun. 2004.

GLEWWE, P. W. et al. School resources and educational outcomes in developing countries: a review of the literature from 1990 to 2010. *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, n. 17.554, 2011.

JIMENEZ, M. Competência social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, Alicante, v. 24, p. 21-48, 2000.

KATSIKAS, E.; PANAGIOTIDIS, T. Student status and academic performance: accounting for the symptom of long duration of studies in Greece. *Studies in Educational Evaluation*, v. 37, n. 2, p. 152-161, 2011.

LATIESA, M. *La deserción universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1992.

MATOS, M. S. et al. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

MELGUIZO, T.; WAINER, J. Toward a set of measures of student learning outcomes in higher education: evidence from Brazil. *Higher Education*, Amsterdam, v. 72, n. 3, p. 381-401, Sept. 2016.

MIRANDA, G. J. *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil*. 2011. 211 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACHIONE JR., E. B. Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, v. 15, n. 48, p. 462-481, jul./set. 2013.

NASCIMENTO, P. A. School resources and student achievement: worldwide findings and methodological issues. *Educate*, London, special issue, p. 19-30, Mar. 2008.

NIQUINI, R. P. et al. Características do trabalho de estudantes universitários associadas ao seu desempenho acadêmico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 359-381, jan./mar. 2015.

NOGUEIRA, E. D. A.; TSUNODA, D. F. Mineração de dados para análise de relação entre as características socioeconômicas de concluintes do ensino superior e o desempenho desses estudantes no Enade 2012. *Percurso*, Curitiba, v. 1, n. 16, p. 3-12, 2015.

PEREIRA, J. I. R. *Análise do impacto da implantação das cotas na nota do Enade*. 2013. 66 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

PIL, F. K.; LEANA, C. Applying organizational research to public school reform: the effects of teacher human and social capital on student performance. *Academy of Management Journal*, New York, v. 52, n. 6, p. 1101-1124, 2009.

PLASENCIA, S. R. et al. *Estudio: factores socio-económicos y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de la Universidad Nacional de Cajamarca*. 2008. Disponível em: <<http://nuevo.unc.edu.pe/paginas/educacion/IIEDUCA/Archivos/Articulo%20Cientifico%20-%20PLASENCIA%20CARRERA.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

PRITCHARD, M. E.; WILSON, G. Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, Mariland, v. 44, p. 18-27, 2003.

REIS, S. M. Á. *Avaliação comparativa do desempenho de alunos admitidos na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (Foufu) via vestibular e via Paies no período de 2000/1 a 2003/2*. 2006. 253 f. Dissertação (Mestrado em Odontologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

QUEIROZ, K. C. A. L. *Eu avalio, tu avalias, nós nos autoavaliamos?: uma experiência proposta pelo SINAES*. Campinas: Autores Associados, 2011.

RAMÍREZ, C. Factores asociados al desempeño académico según nivel de formación pregrado y género de los estudiantes de educación superior Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 66, p. 203-224, 2014.

RIBEIRO, I.; ALMEIDA, L.; GOMES, C. Conhecimentos prévios, sucesso escolar e trajetórias de aprendizagem: do 1º para o 2º ciclo do ensino básico. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 2, p. 127-133, dez. 2006.

RODRÍGUEZ, S.; FITA, E.; TORRADO, M. El rendimiento académico en la transición secundaria- universidad. *Revista de Educación*, Madrid, supl. I, n. 334, p. 391-414, 2004.

SANTOS, N. A. *Determinantes do desempenho acadêmico dos cursos de ciências contábeis*. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Departamento de Contabilidade e Atuária, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Efiacia y Cambio en Educación* (REICE), Madrid, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Soares.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

TELLES, R.; MARINHO, S. V. Análise da relação do desempenho discente em comparação com as características dos docentes e das instituições de ensino superior. *Inova Ação*, Teresina, v. 3, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2014.

TOURON, J. *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona: EUNSA, 1984.

URBINA, P. B. Factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad de Atacama. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 40, n. 1, p. 25-39, 2014.

VALERA, J. et al. Una explicación del rendimiento estudiantil universitario mediante modelos de regresión logística. *Visión gerencial*, Mérida, n. 2, p. 415-427, 2009.

VARGAS, G. M. G. Factores asociados al rendimiento académico tomando en cuenta el nivel socioeconómico: estudio de regresión múltiple em estudiantes universitários. *Revista Electrónica Educare*, Heredia, v. 18, n. 1, p. 119-154, 2014.

WALTENBERG, F. D.; CARVALHO, M. *Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho?* Niterói: Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento, 2013. (Texto para Discussão, n. 73).

Recebido em 2 de janeiro de 2017.

Solicitação de correções em 13 de julho de 2017.

Aprovado em 14 de novembro de 2017.

O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil

Celdon Fritzen^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3054>

Resumo

Este artigo discute comparativamente a formação do leitor literário nos currículos da educação básica de Portugal e do Brasil e quais estratégias podem ser identificadas nas diretrizes curriculares desses países, a fim de formar um leitor de literatura. Observa que há a introdução recente da educação literária nos documentos portugueses, enquanto, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a diluem no domínio da leitura. Em ambos os currículos, a noção de gênero preside a aprendizagem, embora em Portugal tal noção seja contrabalançada pela noção de texto complexo, que valoriza o texto literário e evita sua diluição no conteúdo das práticas de leitura e escrita.

Palavras-chave: currículo; literatura; orientação curricular.

^I Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <celdon@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-9171-1585>>.

^{II} Doutor em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

The place of literary education in the new curriculum guidelines: a reflection on the paths walked by Portugal and Brazil

This paper discusses comparatively the training of literary readers as provided in the basic education curricula of Portugal and Brazil and which strategies can be identified in the curriculum guidelines of these countries to shape a literature reader. Furthermore, it is observed a recent introduction of literary education in the Portuguese documents, while, in Brazil, the National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN) diluted it under the general reading skill. In both curricula, the notion of genre conducts the learning, albeit in Portugal that notion is counterbalanced by the notion of complex text, which ensures the appreciation of the literary text and prevents its dilution into the content of the reading and writing skills.

Keywords: curriculum; literature; curriculum guidelines.

Introdução

Este texto tem como objeto o currículo para a formação do leitor literário de Portugal e do Brasil. São, portanto, as orientações curriculares brasileiras e portuguesas que determinam o percurso, o valor, os modos e as funções da literatura na formação do leitor que são interrogadas na pesquisa. A hipótese para justificar o diálogo é de que podemos iluminar o debate sobre o currículo da formação leitora a partir da análise comparativa dos contextos e pressupostos teóricos que orientam o lugar da literatura na aprendizagem da língua pelas reformas curriculares de Portugal e do Brasil.

Como se forma um leitor? Que literatura ele deve percorrer? Quando e como ler obras literárias na escola? Que itinerário constrói um leitor? São essas questões de fundo, articuladas em suas interfaces, que animam o horizonte desta investigação, questões que parecem necessitar de reflexão devido à sua complexidade e urgência. Situemos, primeiramente, o quadro, de modo a justificar a importância das interrogações.

Num estudo relativamente recente, Teresa Colomer (2007) expõe como um dos grandes desafios das propostas de educação literária dos sistemas de ensino formal o estabelecimento de um currículo para a construção do leitor. Avaliando o cenário atual, a autora pondera que quando observamos a situação durante os primeiros anos de escolarização, a literatura se vê justificada em função da sua convergência para os objetivos mais globais de alfabetização e letramento, que são buscados naquele momento de aprendizagem. A partir da entrada no segundo ciclo, a identificação com a leitura literária por parte dos estudantes – e com a leitura em geral, porque

é nesse estágio que as pesquisas apontam a perda do interesse por essa atividade (Ceccantini, 2009) – se vê comprometida em meio a um processo de aprendizagem linguística que estipula o conhecimento do caráter metalinguístico e o domínio do exercício das dimensões utilitárias da língua na comunicação como os objetivos que devem começar a ser perseguidos de maneira recorrente e sistemática. Na continuação desse percurso, a literatura só retoma sua presença no currículo de maneira mais ostensiva no ensino médio. Contudo, salienta Colomer (2007), ao contrário de ela ser percebida como digna de atenção especial por razões anteriormente construídas na formação dos estudantes, revelam-se nessa etapa os impasses vinculados à ausência de um itinerário preciso para a formação de leitor entre o ensino fundamental e o médio. Parte-se do pressuposto que neste último estágio da educação básica o estudante já pode ser apresentado às obras canônicas, com linguagem e referências histórico-culturais muitas vezes dele distanciadas, e à manipulação de categorias metaliterárias para produzir conhecimento crítico das leituras. No entanto, considera ainda Colomer (2007), para que tal proposição se efetive no ensino médio, as propostas curriculares pouco esclarecem o que esse estudante já deveria ter lido e refletido em termos de textos e conhecimento literários para justificar uma formação agora mais especializada desse uso especial da língua. Somam-se a essa lacuna os debates sobre a seleção das obras a serem apresentadas na formação desse leitor do ensino médio, debates que se espalham num confuso espectro entre a inércia do tradicional enfoque baseado na história literária e a crítica ao caráter ideológico do cânone, com a consequência extrema da defesa de seu expurgo do currículo.

Retomando: Que literatura? Quando e como a ler na escola? A ausência de um itinerário minimamente consensual demonstra o quanto essas questões devem ser assumidas de modo sistemático pelo currículo de Língua Portuguesa, dada a importância do seu caráter estratégico na formação de leitores, objetivo pedagógico cuja implementação qualificada é buscada recorrentemente em nosso sistema de ensino formal.

Essa ausência de consenso, sabemos, repousa também numa mudança no que se refere ao lugar da literatura na aprendizagem linguística, que mais recentemente se tem observado com a virada epistemológica e a ênfase na abordagem comunicativa. Tal mudança implicou a substituição do paradigma da norma gramatical como suporte para a aprendizagem da língua por outro, este baseado na compreensão dos processos e conflitos sociolinguísticos imanentes à língua, bem como na ênfase sobre a natureza e o domínio discursivo das formas, contextos e estilos a que a palavra se ajusta numa relação comunicativa. A tradição escolar desde a Antiguidade clássica se baseou na leitura de obras literárias com a justificativa de que estas representavam o uso superior da língua, porém, junto com a democratização do acesso ao ensino desde a década de 1960, o texto literário se viu acusado de refletir um uso da língua vinculado a segmentos sociais elitizados, com o qual os novos frequentadores não se identificavam mais culturalmente. Dessa forma, a tradição literária foi colocada paulatinamente à margem do processo de aprendizagem da língua com a justificativa da

necessidade de incrementar o repertório dos estudantes com novos gêneros discursivos, principalmente os tipificados como utilitários e cotidianos. Sem ser possível contestar de modo absoluto as críticas feitas às tradicionais metodologias de ensino de literatura em sua relação com os novos públicos, o texto literário perdeu a hegemonia no ensino da língua, processo que se vivenciou nas últimas décadas dentro do currículo escolar.

O que ocorre também como movimento contemporâneo a esse sequestro da literatura do currículo é uma revisão crítica de tal atitude. Denuncia-se o argumento dessa marginalização da literatura, o qual assume a estratégia de aproximação com o cotidiano de uma maneira empobrecedora. Isso porque, de um ponto de vista consequente, há de se fazer (re)conhecer aos estudantes que não há cotidiano sem história, que pela língua que hoje falamos falamos gregos e romanos, que não há libertação sem imaginação, sem o contato com o outro na sua diferença, contradição e promessa (Todorov, 2009; Candido, 2004; Chiapinni, 2005; Ceia, 2004; Reis, 2007; Osakabe e Frederico, 2004).

A formação do leitor literário nas diretrizes curriculares de Brasil e de Portugal

Expressivos dessa tensão, envolvendo a marginalização da literatura nos processos de aprendizagem linguística, são os debates sobre o lugar da educação literária nas recentes reformas curriculares de alguns países. Leyla Perrone-Moisés (2006) chamou a atenção para as discussões que circularam na França, em Portugal e no Brasil em torno da diminuição do espaço concedido à literatura na formação curricular nesses países. Argumentos de caráter utilitário e aparentemente democráticos respaldavam a defesa da substituição da literatura por outros textos próprios das necessidades cotidianas. No fundo, uma tese de que a literatura seria elitista e sem vínculo com os anseios e as metas dos menos afortunados que buscam a ascensão social via educação. Diferentes reações surgiram a essa tentativa, com maior envolvimento social no caso francês, que culminou com a queda do ministro da Educação, e menor no caso brasileiro, em que, ponderava Perrone-Moisés, os departamentos de Letras e seus professores da área de literatura se mostravam alheios àquilo que ocorria na educação básica, como se isso não implicasse consequências para justificar a manutenção dos estudos literários na graduação e na pós-graduação.

Todavia, a tensão envolvendo a discussão sobre o lugar atual e a importância da literatura nos currículos de educação básica no Brasil não se fez sem defensores. Muitos intelectuais se mobilizaram contra as proposições no sentido de minimizar a importância da literatura na formação escolar observadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) apresentados até 2002. Tal movimento culminou posteriormente em um documento assinado por Osakabe e Frederico intitulado *Literatura* (2004), cujas considerações se tornaram base para uma espécie de autocrítica do MEC, adendo aos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil.

MEC, 2000). O documento chama-se *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil. MEC, 2006), em que, entre outras ponderações, destaca-se a importância da literatura na formação por seu caráter humanizador e crítico dos processos de reificação que o modo contemporâneo de produção e distribuição da riqueza implicaria. De todo modo, essa tentativa de repor à literatura sua especificidade e valor que se observaria no último documento da reforma curricular brasileira, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem)*, não se pode dizer que seja capaz de ajustar e propor um itinerário para a formação do leitor literário da educação básica, pois seu horizonte é restrito ao ensino médio, equivalente ao secundário em Portugal, e não considera de modo incisivo o percurso antes desenvolvido.

O percurso da formação literária

Se apreciarmos a proposta dos PCN (Brasil. MEC, 1997) para o terceiro e quarto ciclos no que se refere ao percurso a ser desenvolvido para a formação do leitor, poderíamos, a depender da seleção de algumas passagens do documento, encontrar similaridades robustas com o *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2009).¹ Quando, por exemplo, discute-se o tópico da seleção de textos escritos, há uma subseção intitulada “A especificidade do texto literário” (Brasil, 1997, p. 26-27). Nela, sublinham-se as propriedades cognitivas deste, as quais são capazes de representar e problematizar o real pela mediação da imaginação, da ficção. Do ponto de vista linguístico, também se destaca o caráter transgressor e inovador da literatura, defendendo-se, ao fim, seu uso na escola para além de ilustração de valores morais e tópicos gramaticais, como era tradicionalmente praticado.

No que se refere ao percurso a desenvolver pelo estudante na sua formação de leitor, em outro momento, na seção sobre a leitura de textos escritos, a literatura também é mencionada como texto cujos procedimentos de abordagem devem ser desenvolvidos gradualmente para a compreensão da “funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação” (Brasil. MEC, 1997, p. 71). Isso exigiria que houvesse um direcionamento da leitura literária ao longo do terceiro e quarto ciclos a partir dos textos de aceitação mais imediata por parte dos alunos para outros mais complexos, salienta o documento brasileiro. Embora apenas uma vez, a expressão “educação literária” aparece para propor um itinerário formativo:

Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor, para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural;

¹ O terceiro e quarto ciclos no Brasil correspondem ao segundo e terceiro em Portugal. Embora sejam nove anos ao todo de ensino básico em Portugal, ou ensino fundamental no Brasil, a distribuição de tempo difere. Os dois primeiros ciclos no Brasil englobam cinco anos e correspondem ao 1º ciclo em Portugal, de quatro anos. Para os fins de nossa pesquisa, serão considerados os ciclos intermediários e posteriores dos currículos português e brasileiro, pois nas fases iniciais, como dito, o lugar e a função de relevo da literatura nos processos de alfabetização e letramento permanecem consensuais.

da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (Brasil. MEC, 1997, p. 71).

A não ser pela ênfase na dimensão cultural da literatura,² poderíamos dizer que estão aí as bases para a organização de um currículo que busque contemplar a educação literária, promovendo a consolidação do já aprendido e o alargamento para o mais exigente e complexo; do mais próximo ao leitor para o mais distante linguística e historicamente dele.

Em termos comparativos, também se pode dizer que a mesma orientação baliza a organização do currículo de educação literária de Portugal, pois, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2015, p. 19), que compreende os ciclos do ensino fundamental II brasileiro, também se observa, dentro da perspectiva de um paradigma de complexidade crescente, a ampliação das exigências feitas à leitura de literatura, de modo que os estudantes possam “ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora”. Além dos gêneros literários habituais a essa faixa etária – fábulas, lendas, contos –, o programa português postula também a partir desse ciclo “uma análise gradual dos recursos expressivos, bem como de textos literários com uma maior densificação temática”.

Há, contudo, uma diferença em relação às orientações curriculares brasileira e portuguesa num aspecto: enquanto naquelas a referência ao cânone é, no máximo, inferencial quando se menciona “a leitura mais histórica” (Brasil. MEC, 1997, p. 71), nestas é a literatura de caráter canônico que explicitamente culmina o percurso no terceiro ciclo, equivalente ao quarto no Brasil. Entre outros textos, são referidos uma peça de Gil Vicente e excertos de *Os Lusíadas*, apontando que, já no terceiro ciclo do ensino fundamental português, a opção pelo contato com o patrimônio histórico-cultural depositado na literatura depois se consolidará no ensino secundário com a especificação também de autores e obras canônicos que deverão ser estudados. Como curiosidade e indício, na proposta brasileira para os 3º e 4º ciclos, as palavras “cânone”, “clássico” ou “canônico” não são utilizadas para se referir ao percurso de formação do leitor literário nenhuma vez...

Justificativa para essa reticência em relação a um posicionamento acerca da questão do cânone na formação do aluno no ensino fundamental, cumpre salientar que os PCN (Brasil. MEC, 1997) não são um programa curricular, mas sim diretrizes para que os estados e municípios brasileiros possam constituir seus currículos. Eles são uma proposta no sentido de garantir uma base nacional comum na área da educação às diversas unidades federativas. Não há nos PCN, portanto, um grau de explicitação das obras que deverão ser abordadas, e isso oferece tanto avaliações positivas como negativas: por um lado, pela diversidade e dimensão do Brasil – o

² A ênfase na dimensão cultural da literatura dada pelos PCN tornou-se objeto de crítica de muitos, reconhecida pelo próprio MEC quando publicou o documento *Literatura* (Osakabe; Frederico, 2004). Nas observações críticas que se fazem ali aos PCNEM e PCN+ apontam-se as limitações que tal caracterização pode suscitar para a literatura, tornando-a um fenômeno cultural de ordem semelhante aos demais, sem prestígio ou diferença significativa, apenas “portadora de conteúdos culturais” (p. 72).

que dá maior autonomia para que referências locais e globais possam ser articuladas pelos currículos estaduais e municipais; por outro lado, essa menção pouco definida a autores e obras pode implicar a indefinição de uma base de textos literários comuns no processo de formação dos estudantes, pois não se delineia um referencial mínimo partilhado que possa ser observado nas propostas curriculares da Federação.

Sobre essa diferença da proposição de um cânone escolar, deve-se considerar que a dimensão mais reduzida de Portugal permite que um programa determine os autores e os textos literários que serão abordados a cada ano letivo menos polemicamente; mesmo assim, isso não ocorre sem que muitas queixas de docentes em relação à perda de sua autonomia na construção dos processos formativos venham a público. Poder selecionar textos literários de modo mais aberto e dar conta de uma carga de conteúdos literários tão extensa para estudantes nos quais o significado da leitura literária ainda não se cristalizou são desejos e críticas que ouvi entre autores de manuais didáticos e professores do ensino secundário português.³ Ao fim, porém, o Exame Nacional, versão portuguesa do nosso vestibular, tem um poder decisivo para a seleção de textos literários, porque escolas, professores e editoras se empenham em dar condições para que os estudantes tenham a sensação de realizar as provas com a segurança de que percorreram todos os tópicos exigidos. Ou seja, exames nacionais e programas se reforçam mutuamente em seu poder diretivo na seleção dos textos literários da realidade portuguesa.

Todavia, se exceto o grau de determinação canônico, as diretrizes curriculares de Portugal e do Brasil se assemelham na proposição de um contato com a literatura que vai se complexificando ao longo do percurso escolar, não se pode dizer que o valor e a singularidade do literário tenham o mesmo tratamento nas propostas.

O valor da literatura nas propostas curriculares do Brasil e de Portugal

Para entender essa diferença, cumpre agora destacar os pressupostos que organizam teoricamente o percurso das disciplinas de Português e de Língua Portuguesa, conforme são, respectivamente, designadas em Portugal e no Brasil. Em ambas, a noção de gênero ocupa um lugar destacado e salienta-se a importância dos aspectos da comunicação social na aprendizagem da língua, de tal forma que os textos, considerados unidades globais de sentido, devem ser compreendidos e produzidos a partir de suas coordenadas histórico-sociais, obedecendo a protocolos de composição, tema e estilo: os gêneros.

Contudo, se a noção de gênero no processo de aprendizagem da língua aparece com destaque em ambas as propostas curriculares, o peso que exerce em cada uma parece se diferenciar, o que oferece também consequências para o lugar que a literatura nelas ocupa. Na proposta portuguesa, a noção de gênero convive com o princípio de progressão ancorado no conceito de texto complexo e está situada nos domínios da

³ Refiro-me à oportunidade concedida pelo pós-doutorado de poder conversar com a equipe de produção dos novos manuais de português da Porto Editora, com professores das escolas públicas Dom Dinis e da Quinta das Flores, em Coimbra, como também com pesquisadores da Universidade de Coimbra.

oralidade, escrita, leitura, gramática e educação literária, como se pode ver a seguir:

[O] Programa de Português do Ensino Secundário organiza-se em cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática –, tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania.

Nesse sentido, o Programa articula-se em torno de duas opções fundamentais: i) a ancoragem no conceito de texto complexo e respectivos parâmetros, [...]; ii) a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de género, no quadro de uma pedagogia global da língua que pressupõe o diálogo entre domínios.

Assenta-se, pois, num paradigma de complexidade crescente, fundamentalmente associado à progressão por géneros nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita, e explícito na valorização do literário, texto complexo por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua (Portugal. MEC, 2014, p. 4).

Quase todos esses elementos também são encontrados na proposta brasileira, porém, nesta, a proeminência dada à noção de género se destaca, o que implica certa subordinação das demais dimensões a ela, particularmente no que se refere ao paradigma de progressão e ao domínio da educação literária. Vejamos.

No caso português, a opção pelo conceito de texto complexo, embora só se manifeste de modo explícito no *Programa e Metas do Ensino Secundário* (Portugal. MEC, 2014), pode ser percebida na organização do *Programa e Metas do Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2015, p. 19), seja quando atentamos para os objetivos gerais do ensino básico no que se refere à aprendizagem da língua,⁴ seja quando observamos orientações ao segundo ciclo, em que se declara que nesse estágio “um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos”. A convergência entre texto complexo e literatura também é assinalada quando o documento se refere à seleção de textos para leitura ao longo do ensino básico e à opção gradual por aqueles que serão mais estudados no ensino secundário,⁵ no caso, os literários.

Como o *Programa e Metas do Ensino Secundário* (Portugal. MEC, 2015) define o texto complexo? Baseado em parâmetros de documentos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e principalmente nos relatórios americanos do Common Standards, o programa português assim se posiciona:

A consideração da complexidade textual é articulada nos Common Standards com um modelo que permite a sua mensurabilidade, baseado em fatores qualitativos (níveis de sentido ou de intenção, de estrutura, de convenção linguística, de clareza e de ativação de conhecimentos); em elementos quantitativos (tamanho das palavras e sua frequência; vocabulário, extensão das frases e coesão textual); em variáveis referentes ao leitor (seus conhecimentos, motivações e interesses) e às tarefas que lhe são pedidas (objetivo e complexidade das questões) (Portugal. MEC, 2015, p. 6).

⁴ “14 – Interpretar textos orais e escritos, de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas. 15 – Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (Portugal. MEC, 2015, p. 5).

⁵ “Embora continue a existir uma significativa variedade de textos ao longo dos nove anos do Ensino Básico, esta variedade vai-se concentrando em torno dos géneros escolares que serão depois objeto nuclear de ensino explícito no Ensino Secundário.” (Portugal. MEC, 2015, p. 27).

O *Programa e Metas do Ensino Secundário* (Portugal. MEC, 2015) situa a relação dos textos complexos com os gêneros textuais indicando que, embora aparentemente possam existir gêneros mais elaborados que outros, a complexidade pode se manifestar “em textos de dominância informativa, expositiva ou argumentativa” (p. 6), literários ou não. Desse modo, o trabalho com os gêneros ao longo do currículo deve ser feito levando em consideração a sua articulação com os textos complexos, o que acarretaria determinadas atitudes a serem desenvolvidas pelos estudantes. Isso porque um texto complexo não só transmite informações, mas também valores e perspectivas que necessitam de reconhecimento e posição crítica por parte do leitor; um texto complexo não se oferece como portador de significado pontual, episódico, mas exige dos leitores concentração contínua, raciocínio apurado para sua compreensão, ao mesmo tempo que os educa para persistir na busca de elaborações de sentido com a promessa de retornos mais gratificantes.

No caso brasileiro, salientam os PCN (Brasil. MEC, 1997) que aprender os usos sociais da língua é um objetivo formativo vinculado ao conhecimento e ao exercício da diversidade de gêneros nas diversas práticas de linguagem propostas: práticas de escuta, de leitura e de produção de textos (orais e escritos), práticas de análise linguística. Do ponto de vista da progressão curricular, isso não significa que a proposta brasileira despreze a complexidade em relação aos diferentes tipos de gêneros, mais acessíveis uns que outros, nem que negligencie o fato de um mesmo gênero oferecer textos com grau maior ou menor de dificuldade tanto de produção como de apropriação. No entanto, a proposta brasileira sugere fazê-lo com ênfase no horizonte do domínio da diversidade de gêneros por parte dos estudantes e não da categoria de texto complexo. Ou seja, na proposta brasileira, a dimensão do progresso na aprendizagem estaria assegurada pelo crescente domínio das competências para o uso da diversidade de gêneros socialmente circulantes, enquanto na proposta portuguesa a noção de texto complexo se assume como móvel que rege a progressão desejada no processo curricular. Dessa maneira, à diferença do caso brasileiro, o texto complexo parece se impor ao gênero, fazendo com que este se organize curricularmente em função daquele.

Nessa perspectiva, veja-se o que os *PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* dizem acerca dos aspectos a considerar para a sequenciação dos conteúdos:

A articulação desses fatores – necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa – possibilita o estabelecimento de uma sequenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral, sequenciação que considere a reapresentação de tópicos, na qual a progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão (Brasil. MEC, 1997, p. 39).

Quais tópicos podem/devem ser reapresentados no sentido de que sua aprendizagem em espiral se consubstancie no estudante? Como essa

reapresentação didaticamente deve ser operacionalizada? Adiante, quando os PCN se referem justamente ao tratamento didático que os conteúdos devem receber, bem como à necessidade de muitos serem reiterados com grau maior de aprofundamento, é possível observar como a progressão a ser trilhada pelo estudante está vinculada ao aprofundamento do conhecimento e ao uso dos textos por meio do domínio da diversidade dos gêneros nas suas especificidades discursivas e linguísticas.

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e linguística que serão objeto de reflexão (Brasil. MEC, 1997, p. 66).

O que o documento brasileiro sugere é que a progressão do estudante em última instância deve ser assegurada pela ampliação de suas competências para lidar com os gêneros. Dessa forma, a complexidade específica de cada texto que é superada no processo de aprendizagem torna-se meio para consolidar o (re)conhecimento e o uso social da diversidade dos gêneros textuais nas suas dimensões discursiva e linguística como dito no trecho citado.

Naquilo que nos importa especificamente, o lugar da formação do leitor literário nas diretrizes curriculares do Brasil e de Portugal, o que implica essa introdução da noção de texto complexo no programa luso? Diria que ela se põe como um bastião para garantir a singularidade e a importância do texto literário no currículo de Português. Portanto, se no *Programa e Metas Curriculares para o Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2015) e *Secundário* (Portugal. MEC, 2014) o valor da literatura se reforça pelo estatuto de “texto complexo por excelência” que lhe é atribuído, nos PCN (Brasil. MEC, 1997) essa singularidade e importância – embora assinaladas, como vimos anteriormente – tende a se diluir pelo tratamento ambíguo dado ao literário na formação dos sujeitos a partir do encarecimento da noção de gênero. É essa consequência que será apreciada em seguida.

Os modos e funções atribuídos à literatura e os contextos das propostas

Além de abordar os pressupostos que fundamentam as propostas que comparamos, é necessário também situá-las em seus respectivos contextos para que possamos entender as opções que nelas se realizaram em relação à educação literária, particularmente aos modos e às funções que dela se esperam na formação. Em relação a Portugal, a reforma curricular que diz respeito à Língua Portuguesa ofereceu recentemente dois novos documentos: o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Portugal. MEC, 2015) e o *Programa e Metas Curriculares de Português do*

Ensino Secundário (Portugal. MEC, 2014). Esses documentos, no que se refere à leitura de literatura, se colocam numa posição diferenciada em relação aos programas anteriores a 2009 pela valorização do texto literário, pois se acrescentou aos tradicionais domínios da oralidade, gramática, escrita e leitura mais um: a educação literária. Assim, se nos reportarmos ao *Programa de Português do Ensino Básico*, de 2009, anterior ao que agora vigora, localizaremos os argumentos que prepararam a atual proposição do domínio da educação literária. Situemos isso.

O referido Programa de 2009 vem substituir o de 2001. Este, em sua vigência, sofreu muitas críticas pelo empobrecimento da presença literária no currículo (Portugal. MEC, 2008; Correia, 2010). Tal empobrecimento era observado tanto pela diminuição quantitativa de textos literários, substituídos por outros textos, como também pela subordinação da leitura literária à exemplificação de diferentes gêneros textuais.

Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como *casos tipológicos* a par de outros com muito menor densidade cultural (Portugal. MEC, 2009, p. 5).⁶

Essa reação, em Portugal, à diminuição da presença da literatura no currículo culminou com a especificação de um domínio à parte para ela nos programas atuais, a educação literária, domínio que se encontra desde os primeiros anos de escolarização e vai ampliando suas funções formativas até o ensino secundário. Assim, se no primeiro ciclo o contato com a literatura, chamada de Iniciação à Educação Literária, é justificado por “dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Portugal. MEC, 2015, p. 8), no secundário (Portugal. MEC, 2014), além da complexidade que caracterizaria o texto literário e que caberia ao estudante superar para progredir, o domínio da educação literária é legitimado pelo acesso ao patrimônio histórico-cultural que proporciona e cujo conhecimento seria importantíssimo para a constituição e o exercício da cidadania num mundo repleto de diversidades que cumpre compreender para conviver, justifica o documento português.

No contexto brasileiro, os PCN (Brasil. MEC, 1997) de língua portuguesa, por sua vez, responderam a uma necessidade de renovar as práticas de ensino-aprendizagem mediante o incremento de teorias do campo da linguística (pragmática, sociolinguística, análise do discurso etc.) e, principalmente, pela compreensão dos fenômenos da linguagem a partir do paradigma comunicacional, porém, essa salutar renovação epistemológica, no caso da literatura, fê-la diluir-se entre os conteúdos das práticas de leitura e escrita. Isso deu ao literário valor ambíguo na proposta curricular, pois, se como vimos anteriormente, ele é exaltado em sua especificidade e importância formativa, ao mesmo tempo, parece sofrer uma penalização pela necessidade curricular de fazer o estudante compreender o uso social da diversidade de gêneros, de modo que, à semelhança do que

⁶ Sublinhe-se que, no programa de 2001, o caso mais mencionado como exemplo dessa subordinação do patrimônio literário português ao papel de caso tipológico era a vinculação da lírica camoniana ao gênero autobiográfico.

antes ocorria em Portugal, os textos literários se podem explicar como mais um caso tipológico. Ilustremos essas penalizações impostas à literatura que sugerem ao fim sua diminuição como um gênero entre os demais gêneros.

De início, os *PCN: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental* (Brasil. MEC, 1997) marcam distância em relação à tradição secular que usava o texto literário como elemento central da aprendizagem linguística, argumentando em favor do fenômeno da diversidade dos gêneros que circulam socialmente: “é preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (Brasil. MEC, 1997, p. 23). Mais à frente, critica-se a disseminação de textos de literatura infantil ou infanto-juvenil de qualidade duvidosa: com o argumento de levar a leitura aos alunos, tais textos teriam sido simplificados pelas editoras, “no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade” (Brasil. MEC, 1997, p. 25). Porém, os PCN (Brasil. MEC, 1997) não dizem o que é qualidade literária e, adiante, na mesma seção que discute a seleção de textos, a qualidade parece se igualar ao contato com a diversidade cotidiana:

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. [...] E mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade.

A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (Brasil. MEC, p. 25).

Como reforço a esse contato com a diversidade que se manifesta na realidade social, logo em seguida expõe-se que assim como há diferentes tipos de textos, a escola deve destacar que há diferentes modos de leitura implicados por cada gênero, não se lendo um artigo de divulgação científica como se lê uma notícia ou um conto. Mas o que dá qualidade literária a um texto? Como se deve ler um texto literário de modo a reconhecer essa qualidade que o diferencia? Essas questões ficam em suspenso nos PCN (Brasil. MEC, 1997), cuja ênfase parece recair mais sobre a importância do contato com a heterogeneidade textual como princípio curricular. Isso dilui a literatura como um gênero entre os demais, diluição que pode ainda ser atestada quando se observa que entre os 16 valores e atitudes que são relacionados como desejáveis nas práticas de linguagem, em apenas uma vez, e mais uma vez, a literatura é referida de modo explícito como fenômeno cultural: “Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (Brasil. MEC, 1997, p. 64).

Mesmo no documento que visou corrigir equívocos na apresentação da literatura como componente curricular nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* (PCNEM) (Brasil. MEC, 2000) e *Parâmetros*

Curriculares Nacionais (PCN+) (Brasil. MEC, 2002), as *Ocem* (Brasil. MEC, 2006), abordadas anteriormente, também se percebe a ênfase no contato com a diversidade como critério privilegiado para a formação literária.

Concluído o ensino fundamental, supõe-se que os alunos que ingressam no ensino médio já estejam preparados para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, que poderão ser trabalhados lado a lado com outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o hip-hop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade (Brasil. MEC, 2006, p. 63).

Vê-se que numa das sugestões que balizam as *Ocem*, a de que se deve buscar o diálogo entre textos literários e textos do contexto mais imediato dos estudantes, é a noção de gênero que organiza as aproximações e o (re)conhecimento da cultura literária, que agora deve ser apresentada aos estudantes, sugestão que não se pode negligenciar, porém, o trecho citado sugere também como o caráter da diversidade de gêneros numa cultura se põe como dimensão a que o literário se reduz para ser explicado.⁷

Conclusão

O objetivo desta investigação não foi, evidentemente, estabelecer hierarquias entre as propostas brasileira e portuguesa, mas compreender suas proposições a partir das especificidades de seus contextos e de seus debates teóricos. Nesse aspecto, no que tange mais estritamente ao nosso objeto, a formação do leitor literário, é notável o quanto no documento português ele se apresenta hoje de maneira muito mais sistemática que em nossos PCN. A inserção de um novo domínio, a educação literária, na proposta curricular valoriza o texto literário pela sua dimensão de complexidade, patrimônio e riqueza histórico-cultural, sugerindo ainda um ecletismo dosado no modo de leitura que contemple a diacronia e a sincronia dos textos literários, bem como fomenta o estudo das relações com textos lusófonos ou de traduções estrangeiras. Resta saber se sua extensão é exequível, o que a experiência a acumular responderá. No Brasil, a proposta curricular que temos parece subordinar o texto literário à noção de gênero, diluindo sua especificidade entre as práticas de leitura e escrita de tipologias textuais. Curiosamente, nossa proposta curricular para educação literária muito se assemelha à que existia em Portugal até antes de 2009 e que foi alterada, não sem muito dispêndio de energia de educadores e instituições.

A redação deste texto foi iniciada considerando as dificuldades de hoje para conceber um lugar para a educação literária na formação. Em nosso tempo, em que o imediato e o descartável assumem importância hipnotizadora, acredito não ser menos importante, como atitude de resistência e promessa, refletir sobre os caminhos possíveis para que a poesia insista em nós e nesses que, na escola, vêm também a se tornar na dimensão da linguagem. Um dos pressupostos fundamentais da concepção

⁷ "Não deixa de ser curioso que, como uma espécie de confirmação da importância da noção de gêneros, o conhecimento metaliterário mais destacado nas *Ocem* como ferramenta crítico-cognitiva na formação do leitor de literatura sejam os gêneros literários" (Fritzen, 2013).

bakhtiniana de linguagem que anima os PCN é que não existe o eu sem o outro, que é em relação a esse outro que nos constituímos numa atitude responsiva mais ou menos comprometida. Há de se entender, portanto, que para além da proposição dos documentos é a atitude responsiva realizada por aqueles que se envolvem com o ensino da língua materna um fator decisivo para a definição do significado e da função da educação literária. Que lugar queremos para a literatura na formação de nossos estudantes? Ela já nada pode oferecer para o domínio da linguagem e da construção de identidades? Politicamente, os documentos curriculares respondem a essas questões, mas respondem a partir do envolvimento que os mais ou menos interessados por elas pronunciam.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Setec). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Setec 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>>.

BUESCU, H. C. Literatura, cânone e ensino. *Revista de Estudos Literários*, [S.l.], v. 1, p. 59-83, 2011. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rel/article/view/1937>>.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos: duas cidades/ouro sobre azul*. 4. ed. São Paulo: Rio de Janeiro, 2004.

CECCANTINI, J. L. "Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura". In: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J.; RÓISING, T. M. K. (Org.). *Mediação da leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

CEIA, C. *A Literatura ensina-se? estudos de Teoria Literária*. Portugal: Edições Colibri; Faculdade de Letras de Lisboa, 2004.

CHIAPPINI, L. *Re-invenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORREIA, A. M. L. (Re)pensar a literatura na escola do século XXI. 2010. Tese (Doutorado em Literatura) - Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. 2010.

FRITZEN, C. Para que ler literatura: formas e limites dos encaminhamentos literários à questão. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Niterói, v. 15, n. 22, 2013.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. *Literatura*. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e sociedade*, São Paulo, n. 9, p. 16-29, 2006.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Direção-Geral da Educação (DGE). *Programa e metas curriculares de português do ensino secundário*. Lisboa: MEC/DGE, 2014.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Direção-Geral da Educação (DGE). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: MEC/DGE, 2015. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf>.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). *Actas: Conferência Internacional sobre o ensino do português*. Lisboa: MEC/DGIDC, 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: ME/DGIDC, 2009.

REIS, C. O day after de uma crise: novos horizontes da leitura. In: SILVA, A. S. et al. *Novos horizontes para as humanidades*. Braga: Faculdade de Filosofia/ Universidade Católica Portuguesa, 2007.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Letras, Passo Fundo*, v. 5, n. 1, jan./jun. 2009.

Recebido em 3 de novembro de 2016.

Solicitação de correções em 4 de julho de 2017.

Aprovado em 1º de agosto de 2017.

Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG)

Tânia Guedes Magalhães^{I, II}

Thalita de Almeida Bessa Carvalho^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3247>

Resumo

Este artigo apresenta análise da concepção e das práticas escolares de oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). Toma como base os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, conjugado à perspectiva do *continuum* oralidade–letramento, bem como os eixos propostos para o trabalho com a oralidade em sala de aula, por meio dos quais se defende o ensino da oralidade com vistas a uma formação cidadã. Fundamentando-se em uma concepção interacionista de linguagem, consideram-se os gêneros como objetos de ensino, que carregam significações sociais e orientam a ação de linguagem. Na escola, para que seja possível ampliar as capacidades de linguagem dos alunos, os gêneros trazem a possibilidade de aprendizagem por meio de situações discursivas reais. Propõe-se análise documental, estabelecendo categorias baseadas nos pressupostos orientadores do trabalho didático com a oralidade. Os dados indicam que: a) o documento apresenta uma concepção interacionista de linguagem, alinhando-se aos princípios do interacionismo sociodiscursivo; b) tal concepção sustenta uma proposta de ensino de oralidade embasada na perspectiva do *continuum* e articulada à visão não dicotômica da relação oral–escrito; e c) os gêneros textuais são centrais no

^I Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <tania.magalhaes95@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>>.

^{II} Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <thalitabessa@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2085-2449>>.

^{IV} Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

desenvolvimento de capacidades de linguagem, configurando-se uma proposta de aprendizagem do oral autônomo. Não obstante, os dados revelam ausência de indicação de atividades sobre retextualização e reflexão linguística no eixo da oralidade, evidenciando predominância da produção oral.

Palavras-chave: oralidade; gêneros textuais; proposta curricular.

Abstract

An analysis of orality in the Curricular Proposal for the Teaching of Portuguese in the municipal education system of Juiz de Fora (MG)

This paper analyzes the notion and school practices of orality in the Curricular Proposal for the Teaching of Portuguese in the municipal education system of Juiz de Fora (MG). This analysis is based on the theoretical assumptions of socio-discursive interactionism, associated with the perspective of the orality-literacy continuum, as well as the grounds proposed to approach orality in the classroom, through which there is a defense of the orality teaching as means for a citizen formation. Grounded in an interactional notion of language, genres are understood as teaching devices, which carry social meanings and also guide the language action. In school, genres provide a possibility to learn through real discursive situations, enabling an expansion of the students' language skills. Thus, this research proposes a document analysis, defining categories from the principles that guide the didactic work with orality. Data indicate that: a) the document presents an interactional conception of language, aligned to the principles of socio-discursive interactionism; b) such conception supports an orality-teaching proposal based on the continuum perspective and articulated to a non-dichotomous view of the oral-written relation; c) genres are key to the development of language skills, constituting an independent oral learning proposal. Nevertheless, data show no re-textualization activities and linguistic reflection over orality, highlighting the prevalence of the oral production.

Keywords: orality; textual genres; curricular proposal.

Introdução

A oralidade como proposta didática para trabalho escolar com a língua materna tem sido tema recorrente na interface linguagem e educação nos últimos anos. A despeito da pouca produção atual no tocante ao tema, se

comparada, por exemplo, com as práticas de escrita, a oralidade tem sido focalizada como importante fator de socialização humana e participação na vida cidadã. Ampliar as capacidades de linguagem dos alunos na oralidade é um dos objetivos da educação linguística (Bagno; Rangel, 2005).

Com base nisso, trazemos, neste artigo, fundamentação teórica que defende o ensino de oralidade na escola básica, para, em seguida, apresentar resultado de pesquisa¹ que buscou investigar o eixo da oralidade no documento Proposta Curricular da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2012). A prefeitura de Juiz de Fora começou a elaboração da proposta curricular em 2010 e a publicou em 2012, considerando fundamentos discursivos pertinentes para o ensino de língua portuguesa (LP), consonantes com as propostas nacionais de ensino de LP e preceitos da linguística aplicada, conforme já exposto em Magalhães e Ferreira (2014).

Este recorte que ora apresentamos visa explicitar uma análise das concepções e propostas metodológicas dos eixos que enfocam o desenvolvimento das capacidades linguísticas na modalidade oral. Dessa forma, destacando mais especificamente o eixo da oralidade, apresentamos referencial baseado em Bronckart (1999; 2006), Marcuschi (2001), Leal e Gois (2012), entre outros. Em seguida, realizamos uma breve exposição do documento sob crivo e, por fim, a análise, centrada na relação entre as concepções e a proposta de eixos organizadores. Com este estudo, esperamos poder contribuir com mais uma reflexão, que tem por objetivo a melhoria do ensino de LP na escola básica.

Ensino de língua portuguesa e oralidade

Uma das funções da escola é formar cidadãos. Nas diferentes disciplinas que compõem os currículos escolares, em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas, existem objetivos de aprendizagem diversos e específicos das áreas do conhecimento.

Na educação linguística, que envolve reflexões sobre a língua e o ensino de LP, privilegiamos uma formação que envolve um

[...] conjunto de fatores socioculturais que, durante a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (Bagno; Rangel, 2005, p. 63).

Nessa perspectiva de educação, o ensino de LP deve privilegiar a reflexão sobre a heterogeneidade da língua e priorizar objetivos claros, alguns dos quais traçados por Rangel (2010), como desenvolver: a) proficiência oral em produções ligadas à esfera pública; b) habilidades de leitura e escrita para atuação social e cidadã; c) reflexão linguística para monitoramento da própria produção na oralidade e na escrita; d) conhecimento sobre a língua que reverbera em atitudes e valores éticos.

¹ Tal resultado parcial está vinculado a duas pesquisas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (CNPq), financiadas pela UFJF.

Objetivos de ensino são sempre reavaliados em função das mudanças sociais e das pesquisas no campo da educação. Os relativos ao ensino de LP estão sendo redirecionados desde a década de 1980, e várias foram as publicações de autores² e os documentos oficiais³, bem como políticas de formação de professores⁴, que defenderam uma concepção de ensino discursiva para sustentar tais objetivos. Atualmente, há uma diversidade de perspectivas de ensino de linguagem, fato que nos indica alguns consensos e dissensos, que não vamos abordar aqui, sobre os eixos centrais, seus objetos de aprendizagem, fruto das intensas discussões empreendidas na esfera acadêmica desde então.

Inserir o aluno no mundo da escrita por meio do letramento escolar em relação com os outros letramentos sociais é uma tarefa da escola, de modo a ampliar seu domínio da língua na oralidade e na escrita em sua multiplicidade de aspectos contextuais, com vistas à atuação social plena. Referimo-nos ao imbricamento entre oralidade e escrita, de modo que o letramento escolar deve envolver práticas reais de uso da língua, por meio dos gêneros orais e escritos. O domínio da língua de prestígio, a norma culta, que se manifesta na oralidade e na escrita nos diferentes contextos de atuação cidadã, é objetivo da escola, materializado em atividades de análise⁵ linguística (Geraldi, 1984; Mendonça, 2006), de modo a fazer o aluno refletir sobre a linguagem produzida nas diferentes esferas da sociedade.

Tanto na escola quanto fora dela, é imprescindível que o aluno domine as operações discursivas de sua língua, a fim de construir o conhecimento nas diferentes disciplinas escolares, bem como atuar na qualidade de sujeito em suas atividades culturais e sociais e em suas futuras atividades profissionais: em todas essas esferas, estamos em contato direto com operações linguísticas das mais diversas. Assim, para aprender a agir socialmente por meio da linguagem, necessário se faz promover, na escola, momentos de experiências de uso da língua na modalidade oral e escrita, que se materializam na forma de gêneros textuais.

Os gêneros textuais, por meio dos quais interagimos socialmente, são um constructo vastamente estudado na linguística aplicada contemporânea por serem complexos, possibilitando a interação entre os sujeitos pela linguagem. Certamente há diferentes correntes de estudos de gêneros no Brasil atualmente, cujos conceitos e desdobramentos para o ensino de línguas são muito diversos. Entre as discussões das diversas correntes, parece ser consenso a defesa de que o gênero deve ser o objeto central do ensino para a realização de práticas de leitura e compreensão/escuta, produção oral ou escrita e análise linguística, de modo que o discurso seja analisado em sala de aula. Tomamos os conceitos de gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciado”, gerados nas esferas de atividade humana (Bakhtin, 1997, p. 285); o gênero é uma ação de linguagem (Bronckart, 2006, p. 129), realizada em modelos pré-construídos legados pelas gerações anteriores e materializada em textos. Como o gênero é construído em uma atividade coletiva, Motta-Roth afirma que:

Se aprender linguagem é o mesmo que analisar discurso, então tanto para a pesquisa quanto para o ensino, as representações sobre a

² Como exemplo, os autores Geraldi (1984) e Travaglia (1998) estabeleceram eixos de ensino e objetivos do ensino de LP bastante adequados para o trabalho com o texto na sala de aula.

³ Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil. MEC, 1997; 1998), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ocem (Brasil. MEC, 2006), Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (várias edições).

⁴ Pró-Letramento, Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

⁵ Usamos reflexão e análise como sinônimos, de acordo com a perspectiva dos autores citados.

situação de ação de linguagem são um ponto de partida para qualquer ação. Essas representações são uma base de orientação para decidir o gênero do texto, “os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que compõem o gênero de texto escolhido” (Halliday, 1985) (...) A Escola, cabe oferecer condições de acesso à explanação e à compreensão do modo como situações de interação social mais e menos institucionalizadas acontecem, se organizam e se desenvolvem, como e por quem os papéis são determinados aos participantes, e os significados disponíveis na língua. (Motta-Roth, 2008, p. 375).

Assim, o ensino de oralidade deve privilegiar os gêneros orais da esfera pública, por meio de atividades em que as relações entre fala e escrita sejam vistas na heterogeneidade constitutiva da língua. Para atingir o objetivo de ampliar a capacidade de interação pela oralidade, os gêneros orais da esfera pública como objeto de ensino sustentam a análise e sistematização de conhecimento sobre a heterogeneidade da fala e da escrita, bem como a proposição de situações de produção oral e escrita.

Apesar de essa importância ser atestada, se verificarmos a produção de experiências e estudos com a escrita na escola, veremos que a oralidade no ensino tem sido menos abordada (Bueno; Costa-Hübes, 2015). Ao longo da década de 1990, tivemos trabalhos que defenderam o oral como objeto de ensino (Marcuschi, 1998; Castilho, 1999), ainda que se atestasse que os alunos já sabem falar quando chegam à escola, o que encaminhou a discussão para que as intervenções escolares fossem feitas a fim de ampliar as possibilidades de uso da oralidade mais monitorada (Bortoni-Ricardo, 2004), como em situações de interação em entrevistas, debates, apresentações orais, palestras, entre outras.

Nos anos seguintes, pesquisadores aprofundaram a discussão em torno dos livros didáticos (Silva; Mori-de-Angelis, 2003; Leal; Gois, 2012), das concepções de oralidade presentes nos manuais e em algumas pesquisas com professores (Leal; Gois, 2012; Costa-Maciel, 2014). A obra *Gêneros orais e escritos na escola*, traduzida em 2004 para a língua portuguesa, contribui bastante para mostrar a transposição didática dos gêneros orais como objetos de ensino (Schneuwly; Dolz, 2004). Nesse avanço, somando-se às pesquisas sobre ensino de gramática e análise linguística, ficou mais evidente que a oralidade deve ser ensinada em uma perspectiva reflexiva (Melo; Cavalcante, 2007).

Documentos oficiais também foram responsáveis por disseminar essas ideias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil. MEC, 1998), por exemplo, definiram as atividades de produção oral, escrita e análise linguística da oralidade como eixos no ensino da oralidade em língua materna. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil. MEC, 2006) ampliam a abordagem da oralidade, mostrando que, além de aprender a falar e compreender por meio dos gêneros textuais no eixo da oralidade, as atividades de retextualização permitem ampliar a reflexão sobre a relação oral-escrito, que também deve ser enfocada. Dois compêndios recentemente publicados também mostram progressos importantes na pesquisa e nas práticas com os gêneros orais na escola (Leal; Gois, 2012; Bueno; Costa-Hübes, 2015).

Posto que a oralidade é um dos elementos centrais da educação linguística, seus desdobramentos estão nas propostas curriculares; entretanto, as dúvidas sobre as estratégias de ensino da oralidade permanecem, fato que justifica nossa pesquisa.

Leal e Gois (2012), no intuito de contribuir para a discussão sobre as práticas pedagógicas, argumentam que devemos estabelecer objetivos didáticos explícitos, para nos orientarmos no trabalho pedagógico, evitando que as atividades sejam centradas no que tradicionalmente foi feito: conversas livres, discussões em grupo, resposta em voz alta e leitura oral, atividades que não permitem ir além dessa interação que se realiza em sala de aula, uma vez que nelas o oral não é o objeto de ensino. Para além disso, defendem que quatro dimensões devem ser observadas, sob a mediação pedagógica do professor:

- valorização de textos de tradição oral;
 - oralização do texto escrito;
 - variação linguística e relações entre fala e escrita;
 - produção e compreensão de gêneros.
- (Leal; Gois, 2012, p. 16).

Na primeira dimensão, sublinha-se uma necessidade de se valorizar a cultura oral que o indivíduo traz de sua comunidade, para que se reconheça a importância da linguagem oral nas expressões culturais diversas do País. Além disso, por meio de receitas culinárias, contos de assombração, entre outros gêneros que circulam na comunidade, os discentes aprendem a valorizar mais sua cultura e, conseqüentemente, a valorizar-se mais. Por meio do trabalho com gêneros, como trava-línguas, parlendas, brincadeiras de roda, os alunos desenvolvem, também, aspectos fundamentais para expressão oral, como a articulação de palavras e fluência. Assim, a valorização de textos de tradição oral é de suma importância nos processos que envolvem o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Trata-se de partir do que o aluno já sabe para conhecer e apropriar-se do novo, considerando legítimo seu dizer.

Situada entre o eixo da leitura e escrita, a segunda dimensão proposta é a oralização do texto escrito. Para Leal e Gois (2012), essa faceta é fundamental para o desenvolvimento de aspectos como a fluência de leitura, entonação, gestualidade, postura corporal etc. Talvez essa seja a dimensão mais trabalhada na escola, infelizmente, por meio da leitura de textos em voz alta, assim como da resolução de exercícios. Assim, é válido ressaltar a importância desse processo para integrar leitura, escrita e oralidade e fazer com que o discente tome consciência da necessidade de analisar sua prosódia, seu tom de voz, suas pausas, entre outros aspectos, para produzir texto com sentido, sobretudo em projetos mais amplos – como leitura oral na confecção de uma entrevista com alguém da comunidade ou nas apresentações orais ou debates escolares –, bem como na vida fora da escola.

No que diz respeito à terceira dimensão, as autoras ressaltam que um dos pontos centrais no estudo da fala é a variação, portanto, a reflexão sobre a relação oral-escrito configura-se de importância fundamental no estudo

da oralidade. É preciso trazer à tona os diferentes dialetos e as variedades da língua, perpassando a difícil tarefa de desconstruir a forma “correta” de falar, em busca de uma perspectiva das diferenças. Somente por meio da reflexão sobre os diferentes modos de falar será possível combater o preconceito linguístico. Assim, é dever da escola levar aos discentes a noção de adequação linguística, para que contem com o máximo possível de ferramentas que lhes possibilitem participar dos eventos discursivos em que os usos linguísticos mais formais são requeridos. Segundo Bagno (2002, p. 80):

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística.

Portanto, é fundamental que a escola adote como objeto de ensino as formas mais monitoradas de interação oral, vinculadas à reflexão sobre as menos monitoradas, o que pode facilitar o aprendizado pelo respeito ao aluno que traz, nos seus traços identitários, as variedades populares. Toda essa reflexão deve ser realizada paralelamente a um debate sobre a integração existente entre a fala e a escrita, consideradas, por muito tempo, modalidades muito distintas (Ong, 1998). Hoje, já é consenso que fala e escrita são modalidades em que realizamos nossas práticas sociais de forma integrada, que precisam ser trabalhadas de maneira equilibrada, a fim de que o aluno consiga atuar nas diferentes esferas sociais, utilizando uma e outra no momento oportuno, sem que sejam colocadas em perspectivas dicotomizantes, que valorizem apenas a diferença entre ambas. Como bem afirmam Leal e Gois (2012, p. 19):

É fundamental, portanto, que os alunos percebam as semelhanças entre alguns gêneros orais e escritos, tais como, entre o conto oral e o conto escrito; entre as instruções de jogos escritas e as instruções orais sobre como jogar; entre as reclamações orais e as cartas de reclamação, entre outros. E importante, também, reconhecer que, na produção de alguns gêneros escritos, são recolhidos fragmentos de textos produzidos oralmente, como nas notícias e reportagens.

Assim, fala e escrita materializam os gêneros considerando necessidades e atividades socioculturais em que os alunos estão inseridos.

Uma atividade central para o trabalho de reflexão sobre fala e escrita é o processo de retextualização. Esse processo pode ser definido como a transformação do texto oral em escrito e vice-versa. De acordo com Marcuschi (2001), esse processo não é mecânico,

[...] já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos na relação fala e escrita (Marcuschi, 2001, p. 46).

É possível definir retextualização como uma modificação mais ampla do texto, já que há possibilidade de alteração até mesmo do meio em que é produzido e veiculado. É o que acontece ao transformar uma entrevista oral para uma notícia escrita, por exemplo, ou um texto impresso para uma notícia radiofônica.

Por meio desse processo, podemos explicitar as transformações realizadas de uma modalidade à outra, de modo a fazer os alunos compreenderem fenômenos da linguagem. Trata-se de um excelente exercício de análise linguística (Mendonça, 2006). Ribeiro (2016, p. 13) afirma que:

Em se tratando desse tema, exercício conhecido é, justamente, “transformar” um texto oral em texto escrito. A atividade, conhecida de muitos professores, ajuda o estudante a refletir sobre processos de *edição* – palavra fundamental no meu dicionário de professora de redação – necessários ao texto escrito, tendo-se como fonte o texto oral; mas também ajuda a compreender os processos textuais da oralidade, assim como levanta questões a respeito das interferências (desejáveis ou não) da oralidade na escrita e vice-versa (e o vice-versa também é fundamental).

Além disso, é pertinente frisar que, ao realizar o trabalho de retextualização, não se pretende fazê-lo para atestar a superioridade da escrita, mas tornar explícitos os mecanismos linguísticos da fala e da escrita, de tal modo que os alunos concluam que, embora façam uso de um mesmo sistema linguístico, as modalidades falada e escrita estão integradas nos usos que fazemos da língua, apresentando certas particularidades. O essencial, então, é abarcar essas singularidades no ensino e demonstrar aos discentes que não existem modalidades “puras” (textos puramente orais ou puramente escritos), nem suportes ou modalidades melhores ou piores que outras, mas apenas diferentes, que se complementam naturalmente no uso, a serviço do sentido que se pretende atingir na interlocução.

Ao abordar essa perspectiva, concluímos que, para tratar a oralidade como objeto autônomo de ensino, é preciso apontar a relação com o eixo da escrita. Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 199) mostram que a perspectiva do *oral autônomo* toma os gêneros orais

[...] como objetos de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem.

A quarta dimensão arrolada pelas autoras está relacionada à produção e à compreensão de gêneros orais. Nesse ponto, a proposta é o desenvolvimento de capacidades de linguagem para uso da língua em situações na escola, o que envolve a produção de debates, seminários, entrevistas, tutoriais, atrelados a projetos de ensino. Isso permite experiências de uso para monitoramento da própria fala, reflexão em

atividades de escuta, bem como construção de conhecimentos relacionados aos gêneros produzidos em cada contexto. Em resumo, ao abordar essa dimensão, Leal e Gois (2012) ressaltam a importância de refletir sobre a língua com os discentes, além de torná-los cidadãos aptos a manejar a língua para se integrar, de maneira efetiva e consciente, na sociedade da qual fazem parte, contribuindo para a promoção do diálogo e da troca de ideias e saberes entre os sujeitos.

Em todos os aspectos abordados anteriormente, no tocante ao ensino da oralidade, há muitas pesquisas que podem ser realizadas em documentos e materiais didáticos, ou que podem ter caráter intervencionista, a fim de propor experiências no ensino fundamental e médio, contribuindo para a discussão sobre as práticas pedagógicas eficazes à escola contemporânea. As contribuições das pesquisas exploratórias e das pesquisas-ação podem ser valiosas para demonstrar procedimentos didáticos de êxito.

Este trabalho contribui, então, para ampliar os estudos sobre oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (PCLP), sendo abordados os fundamentos postos na parte teórica do documento e seus desdobramentos no eixo de descritores. Assim, em outras pesquisas, poderemos analisar de que modo o professor realiza práticas de oralidade na escola com base no trabalho prescrito neste documento, bem como propor pesquisa-ação no tocante ao tema. Passamos a descrever, assim, o documento central.

Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG): uma breve descrição

A elaboração da proposta curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora foi iniciada em 2010 e a publicação se deu em 2012. Tal processo foi marcado pela colaboração entre especialistas assessores, professores da rede e representantes da secretaria de educação.

O processo de construção da proposta, inicialmente elaborada pela equipe de professores da secretaria de educação, parece ter sido conduzido de maneira participativa, inclusive com divulgação de proposta preliminar, seminários de discussão, sugestões de alteração do documento produzidas nas escolas e coletadas pela equipe de especialistas e elaboração da versão final, conforme consta na Apresentação.

O conjunto de propostas curriculares é composto por: proposta curricular de arte, ciências, matemática, língua portuguesa, línguas estrangeiras, história, geografia, educação infantil e educação de jovens e adultos, em um total de nove volumes publicados em cadernos impressos, também disponíveis *on-line*⁶. Tais documentos foram construídos com base na necessidade de implementação do ensino fundamental de nove anos, em um "processo simultâneo de valorização e divulgação das ideias e do trabalho realizado por vários profissionais em diferentes escolas" (Juiz de Fora, 2012, p. 4).

⁶ Disponíveis em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/index.php>.

Como sabemos, analisar propostas curriculares é tarefa do campo da educação, uma vez que os documentos relevam concepções de aprendizagem, de linguagem, de conhecimento e objetivos que se pretende alcançar com a escolarização, possivelmente revelando, ainda, o tipo de sujeitos que se pretende formar para a atuação cidadã.

O documento afirma que:

A existência de documentos de referência, que são utilizados pelos professores em todas as etapas do ensino fundamental, educação infantil e EJA, constitui a base para o desenvolvimento de muitas experiências, cujos resultados são a eles incorporados, num movimento contínuo de alimentação, enriquecimento e fortalecimento das concepções e abordagens estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. (Juiz de Fora, 2012, p. 4).

Assim, consideramos que a leitura e análise deste documento conferem uma visão, neste trabalho, da reflexão linguística que se quer empreendida nas escolas da rede municipal.

Apresentamos, na seção seguinte, o detalhamento da perspectiva metodológica adotada.

Metodologia

Nossa metodologia, que se vincula à tradição qualitativa de pesquisa, consiste em um estudo documental (Moreira, Calefe, 2006). A pesquisa se dedicou a analisar um documento para produzir visão exploratória e descritiva da concepção de oralidade e das práticas a ela relacionadas, de modo a esclarecer os princípios condutores da PCLP, com vistas à formulação de futuros projetos educacionais.

Elegemos categorias de análise advindas das diferentes correntes teóricas anteriormente elencadas, a saber:

- concepção de oralidade
- gêneros orais na produção oral
- escuta/compreensão
- reflexão linguística sobre oralidade
- retextualização
- valorização dos textos de tradição oral
- leitura oral (ou leitura oralizada)

A proposta de LP está dividida em seções, como podemos verificar no Quadro 1:

Quadro 1 – Seções Internas da Proposta Curricular de Língua Portuguesa – Juiz de Fora – 2012

1	Concepção de aprendizagem	
2	Concepção de linguagem e ensino de língua portuguesa	
3	Gêneros textuais e ensino	
4	Alfabetização e letramento: revendo conceitos	
5	Oralidade como objeto de ensino	
6	Eixos organizadores do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental	
7	Sugestões de progressão didática de gêneros textuais – uma abordagem em espiral	Quadros de sugestões para a escolha de gêneros textuais orais e escritos no ensino fundamental (produção e recepção) – 1º ao 9º anos – por agrupamento (narrar, relatar, argumentar, expor, instruir)
	Referências	
	Anexo A Eixos organizadores	1 Compreensão e valorização da cultura escrita 2 Apropriação do sistema de escrita 3 Leitura e gêneros textuais 4 Produção escrita e gêneros textuais 5 Produção oral e gêneros textuais 6 Reflexão linguística e gêneros textuais
	Anexo B Orientação para o estudo da poesia no ensino fundamental	

Fonte: Elaboração própria.

Nas seções 1 a 5 (1ª coluna), denominadas na presente pesquisa como *teóricas*, estão os textos que abarcam as concepções teóricas e os fundamentos, trazendo o aporte de diversos estudos da linguagem, predominantemente embasados na perspectiva da Escola de Genebra (Magalhães; Ferreira, 2014). As seções 6 e 7 (1ª coluna) foram denominadas *seção dos descritores*, uma vez que apresentam eixos organizadores do ensino, bem como quadros com sugestões de trabalho para sala de aula, com conhecimentos estruturados em gêneros textuais e um quadro com “conhecimentos e atitudes” e seus desdobramentos em encaminhamentos para atividades de linguagem (a proposta não traz exercícios em si).

Vemos, de acordo com os eixos, que os gêneros constituem um constructo estruturador da proposta, o que pode ser visto como interessante para que o professor proponha atividades de produção e circulação do discurso produzido pelos alunos, sem evidenciar exclusivamente as atividades analíticas dos gêneros, com meras identificações e classificações. As concepções teóricas apresentadas no documento encaminham o professor para a elaboração de exercícios de uso e reflexão, conforme propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil. MEC, 1998).

Passemos, então, à análise de dados.

Concepção de oralidade no documento

A oralidade na PCLP constitui-se como eixo de trabalho, o que consideramos muito pertinente de acordo com os referenciais teóricos, na medida em que o documento anterior ao analisado neste artigo não apresentava esse eixo e não adotava uma concepção de oralidade como objeto autônomo de ensino (Magalhães, Ferreira, 2014).

Dessa forma, o oral autônomo apresenta-se como a concepção fundante da proposta e possui como uma de suas referências Dolz, Schneuwly e Haller (2004), autores que adotam a seguinte perspectiva:

A escola deve levar o aluno a ultrapassar as formas de produção oral cotidiana – uso espontâneo, informal da língua oral – para que possa refletir sobre seus diferentes usos, confrontá-los com outras formas mais institucionais, públicas, que sofrem outros tipos de restrições para a sua produção. (Juiz de Fora, 2012, p. 41).

Além disso, propõem, para o processo de análise e avaliação, o modelo didático⁷ e o agrupamento de gêneros (Schneuwly, Dolz, 2004). Essas propostas têm como objetivo o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Os autores adotam, então, por meio dos modelos didáticos, a ruptura com o modelo tradicional, enfatizando

[...] o trabalho com exemplares de gêneros orais e escritos de cada um dos agrupamentos, distribuídos em cada ano do ensino fundamental. A ideia é a de que, respeitadas as especificidades etárias e cognitivas, os alunos tenham oportunidade de ler, escrever, ouvir e produzir oralmente gêneros de cada agrupamento, num movimento de retomadas e aprofundamentos – abordagem em espiral do ensino. (Juiz de Fora, 2012, p. 46).

Marcuschi (2001), que também é apresentado como um dos autores que fundamentam o documento, possui uma proposta baseada na integração entre oral e escrito, denominada por ele próprio *continuum* de gêneros. De acordo com o autor, fala e escrita são modalidades pertencentes a uma mesma língua. Dessa forma, não devem ser consideradas de maneira dicotômica. A PCLP frisa essa ideia, ao definir que:

Oralidade e escrita configuram, assim, um *continuum* tipológico, caracterizado, de um lado, pelas peculiaridades de cada uma dessas

⁷ Embora o nome sugira um texto exemplar do gênero, um modelo didático de gênero (MDG) é um conceito usado pelo interacionismo sociodiscursivo, que significa um levantamento das dimensões ensináveis de um gênero textual considerando um *corpus* de diferentes textos do gênero em foco a ser trabalhado (exemplo: debate), para que se possam atestar as características dos gêneros, ou seja, os aspectos mais variáveis, bem como as estabilidades; assim, o professor, antes de realizar o trabalho em sala de aula, analisa os textos e elenca tais dimensões ensináveis, considerando os aspectos mais criativos e dinâmicos da língua. Assim, elaboram-se exercícios para a sala de aula. Tais dimensões também servem à avaliação da produção dos alunos. Para uma conceituação mais ampla sobre MDG, ver Machado e Cristóvão (2006).

modalidades e, de outro, pelas semelhanças percebidas em diversos gêneros – o que faz com que, às vezes, se torne bastante difícil definir o limite entre elas. Assim, por exemplo, um bilhete, apesar da forma escrita, guarda muitas semelhanças com uma conversa informal, e uma conferência, embora oral, traz marcas da escrita que atende a um contexto formal. (Juiz de Fora, 2012, p. 39).

Outro aspecto importante presente no documento analisado é a relação entre alfabetização e letramento. Considerando a concepção coerente com Soares (2004), a proposta é que os trabalhos de alfabetização e letramento sejam realizados conjuntamente, para que as capacidades orais e escritas dos alunos possam ser desenvolvidas, pois “[...] alfabetizar e letrar são entendidos como processos distintos, mas complementares na formação do usuário competente da língua” (Juiz de Fora, 2012, p. 42). A proposta enfatiza o aspecto social, em detrimento do desenvolvimento de habilidades individuais e técnicas, reforçando a necessidade de que as experiências de uso da linguagem pelos alunos como autores de seus próprios textos estejam materializadas em projetos para interação na escola e fora dela. Daí a relação alfabetização/letramento focalizando as práticas, e não as atividades analíticas, tradicionalmente presentes nas aulas de LP.

Os gêneros sugeridos para o trabalho nas séries iniciais e finais são apresentados no Quadro 2.⁸

⁸ Vemos neste quadro que, embora tenhamos feito uma listagem dos gêneros a partir da PCLP-JF, os gêneros sugeridos coincidem com as indicações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil. MEC, 1997; 1998).

Quadro 2 – Gêneros Oraís e Escritos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa

Gêneros orais e escritos	Agrupamento	1º ao 5º ano	6º ao 9º ano
	Narrar	Contos, fábulas, adivinhas, lendas, narrativas (aventura, enigma), vídeos e animações, piadas, parlendas, cantigas, trava-línguas.	Contos, mitos, peças teatrais, narrativas diversas (romances, novelas, fábulas), lendas urbanas, cordéis.
Relatar	Relatos de experiências vividas, notícias, anedotas ou casos, casos engraçados.	Notícias, reportagens, relatórios orais de atividades escolares ou experiências científicas.	
Expor	Exposições orais de experiências científicas, exposições orais de trabalhos.	Apresentações orais de trabalhos, seminários.	
Instruir/descrever ações	Direção/localização com apoio de mapas ou roteiros, receitas, regras de convivência, de jogo, de montagem, simpatias.	Instruções orais diversas, regras e tutoriais.	
Argumentar	Textos de opinião, propagandas, anúncios publicitários, debates regrados, entrevistas, depoimentos.	Entrevistas, textos de opinião, debates orais, debates regrados, propagandas, júris simulados.	

Fonte: adaptado de Juiz de Fora (2012).

Nota: adaptação do “Quadro de sugestões para a escolha de gêneros orais e escritos no EF”, que selecionaram apenas os orais ou que podem ser orais/escritos.

Com base na leitura e análise da PCLP, concluímos que o documento apresenta uma perspectiva de ensino de língua com foco nos gêneros textuais, definidos como práticas de linguagem que se materializam em textos nas interações humanas. São sugeridos vários gêneros para que o professor crie situações na escola em que o aluno tenha experiências de produção de linguagem. Dessa forma, ao adotar essa concepção, os autores do documento pautam-se na reflexão e no uso da língua, com o principal objetivo de ampliar as capacidades de linguagem do aluno para que ele exerça seu papel de cidadão capaz de participar efetivamente das diferentes esferas discursivas presentes na sociedade.

Gêneros na produção oral

Considerando a leitura e análise da proposta, foi possível concluir que o foco do documento está na produção oral por meio dos gêneros textuais. Esse pode ser considerado mais um dos aspectos positivos, já que o ensino com base nos gêneros se apresenta como a maneira mais eficaz para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, conforme defendemos na fundamentação teórica. Assim, para desenvolver as capacidades de linguagem dos discentes, o documento propõe atividades para:

Preparar a fala adequadamente levando em conta, no planejamento, os objetivos de quem fala, as expectativas e disposições de quem ouve, o ambiente em que acontecerá a fala: simulação de jornais falados, entrevistas e debates na TV e rádio, entrevistas com pessoas da comunidade, apresentações em eventos escolares, campanhas públicas etc (Eixo 5). (Juiz de Fora, 2012, p. 74).

Essa ênfase na produção oral, em detrimento dos outros itens (escuta e análise linguística, abordados mais à frente), se comprova, por exemplo, no Eixo 5 do documento, que é dedicado à oralidade e denomina-se "Produção oral e gêneros": em pouquíssimos trechos, o eixo em questão e seus desdobramentos englobam atividades de escuta.

Escutar com atenção e compreensão; participando de situações (saudações, instruções e relatos) em que a escuta seja necessária e em eventos, tais como: seminários, palestras, contação de histórias, filmes, apresentações teatrais. (Juiz de Fora, 2012, p. 73).

Participar de situações, em que ocorre intercâmbio oral, que requeiram: ouvir com atenção [...] explicar e ouvir explicações. (Juiz de Fora, 2012, p. 73).

[...] escutar ativamente diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão [...]. (Juiz de Fora, 2012, p. 74).

Dessa forma, acreditamos que a nomenclatura mais adequada para o Eixo 5 seria "Oralidade e gêneros", pois, assim, incluiria as atividades de escuta que, juntamente com as de produção e análise, são de demasiada

importância para ampliação de capacidades de linguagem dos alunos. Por um lado, o nome dado ao eixo é coerente por a quase totalidade de conhecimentos e atitudes ser voltada à produção. Por outro, é incoerente por deixar de abordar a oralidade de forma mais ampla (produção oral, escuta e análise linguística).

Observamos, também, com base na análise, que a seção dos descritores apresenta-se em coerência com a seção teórica, que trata do trabalho com as capacidades dos alunos:

O professor deve entender que as atividades de usos da língua oral em sala de aula precisam ir além da mera participação em respostas curtas a perguntas do professor. Focando sua prática dessa forma, o professor *promove o letramento* de seu aluno, que passa a usar com consciência, com propriedade a língua oral, como prática social, juntamente com a leitura e escrita. (Juiz de Fora, 2012, p. 41).

Dessa forma, o documento analisado propõe nos desdobramentos um trabalho capaz de ampliar as possibilidades discursivas dos alunos, principalmente em instâncias públicas. Assim, é dever da escola instrumentalizar os alunos para que sejam capazes de:

Saber manter postura adequada frente a uma plateia: tom de voz, postura corporal, uso do espaço físico de apresentação e de recursos audiovisuais. (Eixo 5). (Juiz de Fora, 2012, p. 74).

Desenvolver a capacidade de interagir verbalmente segundo as regras de convivência dos diferentes ambientes e instituições, manifestando experiências, sentimentos, de forma clara e ordenada (Eixo 5). (Juiz de Fora, 2012, p. 73).

Consideramos que essa categoria de análise apresenta coerência entre o que propõe a teoria que embasa o documento e seus desdobramentos, pois as sugestões de gêneros para criação de propostas em sala de aula indicam um trabalho com foco nas ações de linguagem materializadas nos textos orais, com objetivo de que os alunos tenham experiências de produção de linguagem na escola.

Entretanto, aspectos relativos à avaliação da produção oral ficam atrelados aos critérios do modelo didático de gênero, que deve ser elaborado pelo professor. Não há aprofundamento sobre a ferramenta modelo didático de gênero nem sobre a avaliação da produção oral.

Escuta/compreensão

O tópico escuta/compreensão está presente no Eixo 5 do documento, de produção oral e gêneros. Com base na análise, concluímos que a categoria que engloba a escuta/compreensão aparece diluída no eixo em questão, com apenas três ocorrências, apresentadas anteriormente. Esse ponto demonstra-se negativo, na medida em que o trabalho com a oralidade envolve tanto atividades de produção como de escuta e análise.

Dessa forma, seria muito válido abordar essa categoria de maneira mais aprofundada.

Na seção teórica, a escuta não é citada. São apresentados aspectos da oralidade na interação, destacando a produção. Esse viés de aluno ativo (que produz e não apenas reproduz) é bastante positivo. Apesar disso, a escuta no eixo da oralidade não evoca passividade, mas compreensão ativa dos gêneros orais, o que é fundamental para a participação na sociedade de forma consciente, na oralidade ou na escrita.

Considerando que a integração produção-escuta pode ser captada no documento apenas por inferência, é possível que ela seja esquecida pelo professor. Assim, pouca ênfase se dá ao tema da escuta.

Reflexão/análise linguística sobre oralidade

A questão da reflexão linguística sobre a oralidade encontra-se nos Eixos 5 (Produção Oral e Gêneros Textuais) e 6 (Reflexão Linguística e Gêneros Textuais). Observamos que, no Eixo 5, a reflexão linguística está atrelada aos gêneros e agrupamentos (narrar, relatar...), como é possível observar no exemplo a seguir:

Adequar a linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola: narrar casos e histórias da cultura popular (variedade coloquial cotidiana), expor oralmente o resultado de trabalhos individuais ou em grupo (linguagem formal), dar recados ou avisos, justificar opinião sobre determinada questão polêmica, saber contar oralmente histórias, com base em sequência cronológica de imagens etc. (Juiz de Fora, 2012, p. 73).

No Eixo 6, a reflexão linguística sobre oralidade está distribuída no quadro geral sobre aspectos linguísticos dos gêneros textuais, e não da oralidade especificamente, não havendo uma parte que trate sobre essa questão. Assim, tornam-se bastante adequadas as reflexões a seguir, que podem se dar tanto na oralidade quanto na escrita:

Reconhecer os componentes canônicos (sequências textuais) dos gêneros do narrar e relatar que respondem às questões: QUEM? O QUE? ONDE? QUANDO? COMO? POR QUE? (Juiz de Fora, 2012, p. 75).

Reconhecer, analisar e empregar: recursos discursivos da exposição oral: organizadores de ordenação e sequência, apresentação prévia à plateia do plano de exposição. (Juiz de Fora, 2012, p. 80).

Perguntas diretas como estratégia de motivação da plateia/leitor, e como controle de atenção e acompanhamento do exposto. (Juiz de Fora, 2012, p. 80).

Outro ponto interessante no Eixo 6 é o fato de que o trabalho com a reflexão linguística encontra-se subordinado aos gêneros textuais. Isso demonstra a valorização de atividades que envolvam o trabalho de análise linguística nos textos, dando sentido ao estudo dos fenômenos linguísticos

atrelados aos contextos de uso, e não como unidades isoladas, conforme tradicionalmente a escola abordou (Mendonça, 2006).

Por um lado, o documento é coerente com uma proposta de integração oralidade-escrita (enfoca reflexão na produção oral). Por outro, aspectos específicos sobre reflexão linguística acerca da oralidade (relações oral-escrito e multimodalidade, por exemplo⁹) não são tratados.

Aspectos não abordados

Os processos de retextualização, conceituados por Marcuschi (2001) como a transformação do texto oral em escrito ou do escrito em oral, apresentam-se como atividade muito pertinente no ensino de língua, uma vez que auxiliam o aluno na compreensão das semelhanças e diferenças relativas às modalidades em questão. Dessa forma, seria de grande valia que a proposta curricular abordasse esse aspecto, o que não verificamos na análise do documento.

Outro aspecto não abordado diz respeito à valorização dos textos de tradição oral. Como já citado na seção 1, o trabalho com textos de tradição oral valoriza a cultura da comunidade, além de fazer com que o aluno seja capaz de identificar algumas características típicas dessa modalidade. Por isso, a presença desses gêneros relacionados é de suma importância no que diz respeito ao ensino de oralidade.

O último aspecto que não encontramos no documento está relacionado à leitura oralizada. Gostaríamos de ressaltar que a não abordagem desse ponto pode ter sido proposital pelo fato de essa atividade já ser a mais recorrente (se não a única) na sala de aula. Muitos professores acreditam que, ao realizar a leitura oral, já estão trabalhando todos os aspectos para o desenvolvimento da oralidade pública. Conforme já mencionado na seção 1, a leitura oralizada é importante, pois auxilia em aspectos como prosódia, entonação, fluência, postura corporal, entre outros, integrados nos projetos de produção oral dos gêneros, como leitura de trechos escritos em *slides* nos seminários, leitura de trechos em debates para fundamentar argumentação etc.

Sintetizamos, no Quadro 3, as categorias analisadas, como forma de visualizar a análise apresentada.

Quadro 3 – Síntese dos Aspectos Analisados na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (Juiz de Fora, 2012)

(continua)

Concepção de ensino de oralidade	Oral autônomo: gêneros orais como objeto de ensino
Ênfases	Produção oral
	Escuta – pouco abordada
	Reflexão linguística específica da oralidade – pouco abordada

⁹ Na oralidade, os aspectos paralinguísticos e cinésicos, como qualidade da voz, pausas, risos/suspiros/choro/irritação, bem como as atitudes corporais, os gestos, as trocas de olhares e as mímicas faciais (Melo; Cavalcante, 2007) constituem a multimodalidade do texto oral, ou seja, na compreensão do texto oral, para construir sentido, usamos os diversos modos que compõem a linguagem em interação.

Quadro 3 – Síntese dos Aspectos Analisados na Proposta Curricular de Língua Portuguesa (Juiz de Fora, 2012)

(conclusão)

Aspectos não abordados	Retextualização
	Valorização dos textos de tradição oral
	Leitura oral(izada)
	Multimodalidade (aspectos paralinguísticos e cinésicos)

Fonte: Elaboração própria.

Pretendemos, neste trabalho, apenas apresentar algumas lacunas do documento, a fim de fundamentar a produção de materiais didáticos e projetos de intervenção em futuras pesquisas. Considerando os fundamentos e desdobramentos da PCLP, há muitas sugestões que podem contribuir para futuras pesquisas e para a prática em sala de aula.

Considerações finais

Com base nessa análise, percebemos que a seção de descritores é condizente com a seção teórica do documento, revelando ao professor concepções para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, principalmente no tocante à produção oral. Vimos, na análise, que a concepção de oralidade é o oral autônomo, ou seja, a oralidade trabalhada como objeto de ensino, não apenas como apoio/caminho para a aprendizagem de diferentes saberes. A proposta, então, avança.

O foco está na integração de atividades de oralidade, leitura, escrita, análise linguística, cujo eixo norteador são os gêneros, tomados como objeto de ensino na PCLP. A escuta/compreensão e as atividades de reflexão linguística no eixo da oralidade ficam alijadas do documento. Aspectos como retextualização, valorização dos textos de tradição oral e leitura oral (ou leitura oralizada) não são abordados. Com base no que observamos, ao tomar o documento como princípio norteador para a prática pedagógica, serão necessárias modificações para inserir atividades de retextualização nos descritores, bem como enfatizar mais a escuta, a relação oral-escrito em sala de aula, necessárias para que o professor atinja os objetivos do ensino reflexivo de oralidade na escola. Aspectos de variação linguística, com valorização dos textos de tradição oral, também precisam ser enfatizados na prática pedagógica.

Com o intuito de trazer reflexões que façam avançar a educação linguística na contemporaneidade, pesquisas são necessárias para focalizar de que modo o professor faz tais adaptações, considerando não apenas os documentos oficiais, mas os livros didáticos, os projetos da escola, as dificuldades dos alunos e os seus próprios saberes, para que tenhamos contribuições efetivas e a escola concretize seu importante papel no desenvolvimento da linguagem dos discentes.

Referências bibliográficas

- BAGNO, M. *Língua materna*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.
- BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BUENO, L; COSTA-HÜBES, T.C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1999.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. *Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente*. Recife, EDUPE, 2014.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; J. DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C.V.O.; AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de Juiz de Fora. Secretaria de Educação. *Proposta curricular: língua portuguesa*. 2012. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/miolo_lingua_portuguesa.pdf>.

LEAL, T. F.; GOIS, S. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006. Disponível em: <www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, F. C. Proposta curricular de língua portuguesa: uma análise de documento da cidade de Juiz de Fora. *Revista Signum*, Londrina, v. 17, n. 2, dez. 2014. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/18318>. Acesso em: 25 jan. 2015.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Nove teses sobre a reflexão para uma valorização da fala no ensino de língua. *Revista da Anpoll*, Santa Catarina, v. 1, n. 4, p. 137-156, jan./jun. 1998. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/284>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

MELO, C. T.V.; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.) *A língua falada no ensino de português: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 75-93.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *Revista Delta*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de língua portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Org). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 183-200.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola, 2016.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, P. E. M.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa: 5ª a 8ª séries: perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Orgs). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 185-210

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1998.

Recebido em 16 de fevereiro de 2017.

Solicitação de correções em 27 de junho de 2017.

Aprovado em 28 de julho de 2017.

Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador

Pilar Cobeñas^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3473>

Resumen

Este artículo comparte reflexiones metodológicas y epistemológicas surgidas en el desarrollo de una investigación sobre procesos de inclusión y exclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad a partir de sus narrativas en Argentina. Se realizó un estudio cualitativo con base en entrevistas semi-estructuradas y observaciones en cuatro escuelas comunes y especiales de la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante un período de dos años. El enfoque adoptado para el desarrollo de la investigación articuló aportes de la teoría de género y los estudios sociales de la discapacidad o Disability Studies. A partir de las perspectivas teóricas asumidas, orientamos nuestros esfuerzos a intentar dar cuenta del punto de vista de las jóvenes sobre los procesos de inclusión y exclusión educativa, a la vez que fueron problematizadas las visiones de las investigadoras sobre dichos procesos. Así, se presenta la articulación entre perspectivas metodológicas construidas para acceder a las narrativas de las jóvenes y un conjunto de reflexiones surgidas en el desarrollo del trabajo de campo organizadas en tres ejes: la concepción de las mujeres con discapacidad como sujetas interrogadas, pero no escuchadas; la relación desigual entre investigada e investigadora y las identificaciones de la investigadora en la relación con la investigada.

Palabras clave: género; educación de personas con discapacidad; inclusión educativa.

^I Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
E-mail: <pilarcobenas@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-0754-4628>>.

^{II} Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Abstract

Researching with disabled women: epistemological and methodological considerations under the feminist-emancipatory approach

This paper shares some methodological and epistemological considerations that emerged of a research, in Argentina, on processes of educational inclusion and exclusion of young disabled women based on their accounts. Through semi-structured interviews and observations, a qualitative study was conducted in four regular and special schools at the province of Buenos Aires, Argentina, over a two-year period. The research approach articulated contributions of the gender theory and the disability social studies or Disability Studies. According to the theoretical perspectives adopted, the point of view of the young women is approached regarding processes of educational inclusion and exclusion, as simultaneously the researchers' views on these processes are problematized. Thus, this article presents the articulation of methodological perspectives developed to access the young women's accounts, as well as a set of considerations raised in the development of the field work which was organized in three axes: the notion of disabled women as a subject interrogated but not heard; the unequal relationship between researcher and subject; and the researcher's perceptions of the subject.

Keywords: gender; education of disabled people; educational inclusion.

Resumo

Pesquisar com mulheres com deficiência: reflexões epistemológicas e metodológicas sob o enfoque feminista-emancipador

Este artigo compartilha reflexões metodológicas e epistemológicas que surgiram no desenvolvimento de uma pesquisa sobre processos de inclusão e exclusão educacional de mulheres jovens com deficiência a partir de suas narrativas na Argentina. Um estudo qualitativo foi realizado com base em entrevistas semiestruturadas e observações em quatro escolas comuns e especiais na província de Buenos Aires, Argentina, durante um período de dois anos. A abordagem adotada para o desenvolvimento da pesquisa articulou contribuições da teoria do gênero e estudos sociais da deficiência ou Disability Studies. Segundo as perspectivas teóricas assumidas, envidaram-se esforços para tentar explicar o ponto de vista das jovens sobre os processos de inclusão e exclusão educacional, ao mesmo tempo que foram problematizadas as visões das pesquisadoras nesses processos. Assim, apresenta-se a articulação entre as perspectivas metodológicas construídas para ter acesso as narrativas das mulheres jovens, bem como um conjunto de reflexões surgidas no desenvolvimento do trabalho de campo

organizado em três eixos: a concepção das mulheres com deficiência como sujeito questionado, mas não ouvido; a relação desigual entre pesquisadora e pesquisada; e as identificações da pesquisadora em relação à pesquisada.

Palavras-chave: gênero; educação de pessoas com deficiência; inclusão educacional.

Introducción

El presente artículo comparte reflexiones metodológicas y epistemológicas surgidas en el desarrollo de una investigación¹ sobre procesos de inclusión y exclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad a partir de sus narrativas en Argentina. El estudio analiza desde una mirada socioeducativa las dinámicas de escolarización de las jóvenes, en el marco de la firma y ratificación por parte de Argentina de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), que en su Artículo 24 obliga al Estado a transformar sus sistemas educativos en inclusivos.

Hemos señalado en una investigación anterior (2015) que, en Argentina, las mujeres jóvenes con discapacidad constituyen el grupo más vulnerable a la exclusión escolar encontrándose menos escolarizadas que los varones en la misma situación, particularmente para el grupo de edad que comprende entre los 15 y 29 años. Sin embargo, existen escasas investigaciones sobre mujeres con discapacidad en el campo escolar, así como en los estudios de género y de discapacidad. De modo que la elección de las jóvenes que formaron parte de este estudio se inscribe dentro de estas fracciones. Nuestro estudio se desarrolló alrededor de las mujeres en la trama de una escolarización que se configura entre la escuela común y la escuela especial dentro del campo escolar. Desde una perspectiva relacional, una problematización central de la investigación implicó comprender dicha relación y los procesos, prácticas y estrategias que esa relación expresa.

El enfoque adoptado para el desarrollo de la investigación articuló aportes de la teoría de género y los estudios sociales de la discapacidad o *Disability Studies*. A partir de las perspectivas teóricas asumidas, orientamos nuestros esfuerzos a intentar dar cuenta del punto de vista de las jóvenes sobre los procesos de inclusión y exclusión educativa, al mismo tiempo que problematizamos nuestras visiones como investigadoras sobre dichos procesos. Así, realizamos un estudio cualitativo a partir de entrevistas semi estructuradas y observaciones en cuatro escuelas comunes y especiales de la provincia de Buenos Aires, Argentina, durante un período de dos años.

El estudio de las diferentes dinámicas de escolarización para diversos grupos con discapacidad evidencia un espectro de posibilidades que van desde prácticas orientadas por el principio de inclusividad, pasando por la integración, hasta estrategias educativas excluyentes basadas en

¹ En el marco de la tesis de doctorado en Ciencias de la Educación titulada "Problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa en jóvenes mujeres con discapacidad", defendida en 2016 y desarrollada con el apoyo de becas doctorales.

clasificaciones limitantes del derecho a la educación. Esto resulta en la producción de una multiplicidad de formas de alumndad entre las personas con discapacidad: los/as integrados/as, los/as considerados integrables y los/as considerados no integrables. Este último grupo es especialmente excluido dentro de las personas con discapacidad y representan, en su mayoría, lo que el sistema educativo llama "multiimpedidos". No solo se los/as consideran no integrables a escuelas comunes, sino también incapacitados/as para comunicarse y aprender en escuelas especiales que los/as privan de formas de comunicación alternativa y aumentativa, entre otras posibilidades educativas. De modo que hemos incluido entre las mujeres que formaron parte de nuestra investigación a aquellas integradas, así como aquellas consideradas por el sistema educativo como "inintegrables".

En función de nuestra experiencia como investigadoras y como mujeres, estudiando a este grupo específico durante los últimos ocho años, hemos encontrado que las herramientas y marcos metodológicos dominantes de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación deberían ser complejizados debido a que, al estar vinculados a procesos de normalización, poseen sesgos sexistas y discapacitantes. De modo que, para acceder a las experiencias de las jóvenes mujeres con discapacidad y poderlas explicar satisfactoriamente, consideramos pertinente abordar su estudio desde un abordaje que articule las perspectivas de la metodología feminista y de la investigación emancipadora. Ambas suponen un punto de vista que permite comprender cómo las relaciones de desigualdad se estructuran alrededor de ciertos grupos específicos, en contextos específicos. Comenzaremos este artículo describiendo dichas perspectivas, para luego compartir algunas reflexiones metodológicas y epistemológicas surgidas en el transcurso de nuestra investigación.

Sobre el marco metodológico: la investigación feminista y la investigación emancipadora

Nuestro enfoque se inscribe en el incipiente área de estudios feministas de la discapacidad cuyo compromiso fundamental está ligado a las luchas por los derechos de las personas con discapacidad y las mujeres, lo que promueve que esas investigaciones sean llevadas adelante por personas con discapacidad, y en particular con mujeres con discapacidad y aliados/as académicos/as activistas y militantes (Shakespeare, 2008; Morris, 1993). El área de estudios feministas de la discapacidad, emergido recientemente, y que presentaremos en tercer término, articula principalmente dos perspectivas de investigación: a) la investigación feminista y b) la de estudios de discapacidad o emancipadora.

La investigación feminista

En primer término, el campo de investigación feminista ha sido sostenido por diferentes referentes, entre ellas Harding, (1983, 1996, 2002),

Haraway (1995), Bartra (2002), quienes aceptan su existencia aun cuando se pueden encontrar diferencias respecto de las características del mismo². Esta posición propone que se pueden identificar ciertos puntos comunes entre ese conjunto de estudios que ha aportado significativos elementos para la problematización de una investigación que ha sido denominada como androcéntrica o sexista. En este sentido, el principal objetivo de la investigación feminista está en correr el velo del androcentrismo o sexismo, aportando elementos para construir conocimiento científico sin dichos sesgos (Goldsmith-Connelly, 2002).

La perspectiva metodológica feminista toma impulso en la década de los 70, asumiendo el compromiso de denunciar la experiencia alienante de las mujeres al ser objeto de estudio (Goldsmith-Connelly, 2002). Sin embargo, estos debates se desarrollaron principalmente en países anglosajones. Se tardó una o dos décadas en acceder a las traducciones al español de algunos artículos fundamentales en los debates sobre investigación feminista. Eso constituye el caso del libro compilado por Eli Bartra, publicado en 1998 (segunda edición, 2002, editado por la Universidad Autónoma Metropolitana, México), que cuenta con trabajos traducidos de Sandra Harding, entre otras autoras anglosajonas. En el caso de América Latina, y particularmente México, como señalan Barrios-Klee (2002), Bartra (2002) y Goldsmith-Connelly (2002), las traducciones al español formaron parte de un proceso de institucionalización de los estudios sobre la mujer que se inició en la década de los 80 al incorporar los debates feministas en universidades y centros de investigación.

Tal como explica Ferguson (1999), los principales cuestionamientos feministas de la década de los 60 y 70 en Europa y Estados Unidos se basaban en demostrar la ausencia de mujeres investigadoras, al tiempo que se señalaba que, dentro del campo científico, los aportes de las mujeres, ya sea como investigadoras o como objetos de estudio, resultaban menos valiosos. Un punto de partida que ha avanzado permitiendo, en la actualidad, pasar de aquel planteo, respecto de la cantidad y representatividad de las mujeres en la ciencia a la promoción de debates donde se problematizan aquellos aspectos relacionados con los métodos, la metodología y la epistemología desde un enfoque feminista (Ferguson, 1999; Harding, 1997, 2002; Haraway, 1995; Barrios-Klee, 2002).

Sandra Harding, una de las pioneras en la investigación feminista, observó tempranamente que algunos aportes del feminismo, como concebir al sexo/género como un sistema de dominación masculina, no solo tenía efectos morales y políticos, sino también epistemológicos, ya que las metodologías existentes no visibilizaban cuestiones como el patriarcado, la misoginia, la violencia contra la mujer, etc., desde una perspectiva que pusiera en el centro el sistema de sexo/género como una forma de organización histórico social constante (Harding, 1983). Así, Harding consideró, desde inicios de la década del 80, que era necesario el desarrollo de una epistemología e investigación feminista que partiera del punto de vista de las mujeres. Sobre dicha perspectiva, Femenías y Spadaro (2013, p. 1) explican que

² Sobre los debates consultar Goldsmith-Connelly (2002) y Harding (1997).

las mujeres que *qua* excluidas del discurso hegemónico, han construido conocimiento desde las márgenes o límites mismos de un cierto saber o una cierta disciplina. Se trata de un conocimiento que cuenta con la particularidad de tener la perspectiva del saber hegemónico, siendo capaz de verlo, desde la externidad, como "otro". Pero esta capacidad de perspectiva rompe a su vez la díada externo/interno, que el pensamiento hegemónico supo montar exitosamente. Ya no habrá más centro y periferia: surgirán miríadas de "sitios", que emergerán contruidos como centro o periferia en el juego dinámico del poder.

Desde este enfoque, Harding (1996) ha señalado que los sesgos producidos por un punto de vista androcéntrico de la ciencia han invisibilizado los aportes de los movimientos sociales, como los feministas, en el avance de la objetividad en la ciencia. Dichos sesgos han favorecido que las explicaciones del desarrollo científico se centren únicamente en los contextos de justificación (esto es, el proceso de validación de hipótesis, etc.) sin considerar los de descubrimiento, que implican situar la producción científica en su contexto socio histórico. Esto permite ver cómo ha sido posible que dentro del campo científico se haya podido seleccionar un determinado tema de estudio y no otro, hacer tal o cual pregunta, por qué se estudian determinados problemas y no otros (Harding, 1996).

Esta perspectiva ha tenido una posición crítica respecto de la idea de la objetividad en investigación indicando que esta expresa, como señaló Adrienne Rich, la subjetividad del varón. "Así, la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la de un individuo real, histórico, con deseos e intereses particulares y específicos" (Harding, 2002, p. 25).

En este sentido, como propone Donna Haraway (1995), la ciencia es una construcción social producida por comunidades científicas que están permeadas por valores, necesidades, deseos, intereses, que expresan las relaciones de poder en un momento sociohistórico determinado y que producen conocimiento en diferentes contextos de descubrimiento. Dichos contextos determinan las preguntas y problemas que son posibles de ser pensados en un proceso histórico social específico, las formas de abordarlos y las respuestas que se ofrezcan. Es en este sentido que Haraway (1995) propone ser posible pensar la objetividad en la ciencia, siempre cuando esta objetividad sea entendida necesariamente como situada y contextual.

La idea de que solo las mujeres tienen la autoridad para hacer investigación feminista es, según autoras como Goldsmith-Connelly (2002), un argumento ahistórico y colonialista. Harding (2012) reconoce que, si bien puede ser atenuada en sus efectos, la relación investigadora-investigada es inherentemente colonialista, debido a cuatro factores que actúan oprimiendo a la investigada al ser la investigadora quien toma las decisiones: el primero es el armado del proyecto y las preguntas de investigación; el segundo, el desarrollo de la investigación; el tercero consiste en el análisis de los datos y el cuarto en la difusión de dichos factores. En esos cuatro momentos, la investigadora corre riesgos de hacer valer solo su propia voz, desempoderando a la investigada.

De este modo, Goldsmith-Connelly (2002) coincide con Harding (1996) cuando, para intentar eliminar o atenuar el sesgo androcéntrico, esta investigadora recomienda que quienes hagan ciencia se reconozcan como feministas (independientemente de si son mujeres, varones, blancos/as, negros/as). Es decir, suponen un punto de vista que cuestione las relaciones de género desiguales en nuestra sociedad, basándose en la experiencia de las mujeres y con un interés especial en mejorar sus vidas.

La investigación emancipadora

La investigación emancipadora creada por Mike Oliver³ en la década de los 90 constituye una perspectiva metodológica y epistemológica dentro del área de estudios sociales de la discapacidad. La investigación emancipadora parte de considerar que los estudios sobre personas con discapacidad resultan alienantes para ese colectivo en al menos tres aspectos: el tema de estudio, el proceso y el producto de la investigación (Oliver, 2008). Con relación a la primera cuestión, los estudios realizados en el marco de los *Disability Studies* o estudios sociales de la discapacidad señalan con preocupación la poca cantidad de trabajos publicados que han recurrido a métodos narrativos (Booth, 1998). En la mayoría de los casos, los puntos de vista de las personas con discapacidad han sido subordinados a los intereses de otras personas ya que “como informadores que participan en la investigación, han sido utilizadas como fuentes de datos para los relatos del sociólogo más que para merecer la consideración de personas que tienen sus propias historias que contar” (Booth, 1998, p. 254). Esto se relaciona, también, con la escasa posibilidad que tienen estos grupos de dar a conocer sus historias a través de sus propias voces dados los efectos discapacitantes de la sociedad como el aislamiento, el prejuicio, la segregación y la falta de posibilidad de disponer y de utilizar sistemas de comunicación acordes a sus necesidades.

De este modo, la forma de hacer investigación vinculada a las personas con discapacidad ha sido cuestionada, exigiendo que se dejen de reproducir las narrativas que resultan opresoras y colonizadoras y se realicen investigaciones emancipadoras en que estos grupos sean entendidos como sujetos políticos, considerándose como centrales los planteamientos y denuncias realizados desde el movimiento de personas con discapacidad (Booth, 1998; Oliver, 2008; Barnes; Mercer, 1997). Esta línea de investigación propone que los estudios sobre discapacidad sean desarrollados en el empoderamiento y la reciprocidad, tomando un punto de vista social de las barreras discapacitantes sobre las personas y no entender a la discapacidad como un problema de un individuo, entre otras (Morris, 1991).

La perspectiva feminista de estudios de la discapacidad

En síntesis, los estudios feministas, así como la investigación emancipadora han contribuido con el fin de limitar o eliminar tanto

³ Mike Oliver es un activista y académico de la discapacidad británico ampliamente reconocido, siendo algunos de sus aportes más significativos a los estudios sociales de la discapacidad el desarrollo de los llamados modelos médico y social de la discapacidad.

los sesgos sexistas como los discapacitantes en la investigación social y educativa. Por su parte, y tal como señala Jenny Morris (1993), la investigación feminista ha partido de crear un espacio para los/as sujetos/as ausentes de la investigación, dado que históricamente las mujeres han sido subvaloradas en sus aportes como investigadoras, al mismo tiempo que cosificadas y alienadas como objeto de investigación. En este sentido,

[. . .] Liz Stanley define tres factores que distinguen el "conocimiento inalienado" en términos feministas:

- el/la investigador/a es establecido como una persona real en un entorno concreto;
- comprender y teorizar son situados y tratados como actividades materiales y no como aquellas inanalizables, "trascendentemente" metafísicas, diferentes por su tipo de las de las "meras personas" y;
- el "acto de conocer" es examinado como un determinante crucial de "lo que es conocido"⁴ (Stanley, 1990, p. 12, *apud* Morris, 1993, p. 58, traducción nuestra).

Sin embargo, el surgimiento de estudios feministas de la discapacidad ha traído nuevas críticas a la investigación feminista, pues argumentan que las mujeres con discapacidad han sido invisibilizadas reproduciendo de esta manera, dentro de los estudios feministas, aquello que era motivo de crítica (Morris, 1993). El planteo es que las mujeres investigadoras no se reconocen a sí mismas como mujeres sin discapacidad investigando sobre mujeres con o sin discapacidad, y atravesadas por ciertos modos de ver y pensar la discapacidad provenientes del modelo médico, no problematizan las relaciones de poder que actúan discapacitando a las personas con discapacidad, entre otros. Así, Jenny Morris (1993), por ejemplo, menciona el problema de aquellas mujeres que investigan a las cuidadoras de personas con discapacidad desde la perspectiva de la cuidadora y nunca de la persona que está siendo cuidada, de quien no se duda acerca de su dependencia o incapacidad.

Un punto de vista feminista de la discapacidad y emancipatorio sobre esta temática lo podemos encontrar en la obra de Eva Feder Kittay (2001, 2005; Feder Kittay; Carlson, 2010), quien adquirió el punto de vista de las mujeres con discapacidad como sujetas a ser cuidadas, problematizando la dependencia a partir de la experiencia de su hija. Esta autora estudia los procesos de estigmatización y opresión de ambas, cuidadoras y cuidadas a partir de pensar en una ética del cuidado.

Feder Kittay y Carlson (2010) parten de problematizar la concepción de las personas con discapacidad como dependientes, señalando que, en el marco de una sociedad donde la independencia es la norma y condición para ser considerado/a ciudadano/a, aquellos que dependen de otros y otras para su cuidado y para ejercer su independencia son estigmatizados y denigrados (Feder Kittay; Carlson, 2010). Asimismo, describe cómo esta estigmatización alcanza a quienes imparten el cuidado. Dentro del grupo de cuidadores/as, Feder Kittay y Carlson (2010) advierten que son las mujeres quienes usualmente desempeñan esta función debido a que el cuidado

⁴ Liz Stanley identifies three factors which distinguish 'unalienated knowledge' in feminist terms:

- the researcher/theorist is grounded as an actual person in a concrete setting;
- understanding and theorising are located and treated as material activities and not as unanalysable metaphysical 'transcendent' ones different in kind from those of 'mere people'; and
- the 'act of knowing' is examined as the crucial determiner of 'what is known' (Stanley, 1990, p. 12, *apud* Morris, 1993, p. 58)

constituye una de las tareas consideradas femeninas y del ámbito de lo privado. Ya sean familiares o empleadas, Feder Kittay y Carlson (2010) denuncian que las mujeres encargadas del cuidado se ven afectadas por la escasa o nula remuneración, siendo altamente vulnerables a la explotación, compartiendo con las personas con discapacidad la condición de oprimidas. De modo que una perspectiva feminista de la discapacidad le permite a Feder Kittay abordar tanto los procesos de opresión que sufren las personas con discapacidad, así como quienes las cuidan, al permitirle posicionarse desde ambos puntos de vista.

Por otro lado, los estudios sociales de la discapacidad han sido descriptos como androcéntricos por las mujeres con discapacidad, alegando que sus experiencias específicas eran invisibilizadas al generalizar la experiencia de los varones con discapacidad como única y neutral (Morris, 1993).

De modo que una investigación feminista de la discapacidad requiere tomar tanto los aportes de los estudios sociales sobre esa temática como aquellos producidos por la investigación feminista al servicio de visibilizar y valorar los aportes de las mujeres con discapacidad, ya sea como investigadoras o como sujetas de estudio, a fin de eliminar los sesgos androcéntricos, sexistas y discapacitantes existentes en la investigación.

Acerca de investigar con mujeres con discapacidad: posibilidades y obstáculos

Consideramos en este punto explicitar que, al momento del encuentro con las jóvenes con discapacidad, nos identificamos como mujer, sin discapacidad, activista, hermana de un joven con discapacidades múltiples, docente e investigadora⁵. Esta identificación ha servido como punto de partida para reflexionar sobre al menos tres ejes sobre los que creemos se debe problematizar a la hora de investigar con mujeres con discapacidad:

- a) Las mujeres con discapacidad como sujetas interrogadas, pero no escuchadas
- b) La relación desigual entre investigada e investigadora
- c) Las identificaciones de la investigadora en relación con la investigada.

Las mujeres con discapacidad como sujetas interrogadas, pero no escuchadas

Considerando que el estudio realizado pretendió producir una descripción densa e inteligible de la concepción de sí de las jóvenes (que no es fija) con discapacidad escolarizadas, y que esto se realizó a través de métodos narrativos que intentan describir la experiencia subjetiva de las sujetas de forma fiel a los sentidos que les dan a sus vidas, creemos que hay una cuestión a considerar si tenemos en cuenta la especificidad

⁵ Reconocemos, siguiendo a Butler (2011), que las identidades y las identificaciones, no son rígidas ni monolíticas, sino maleables, cambiantes.

del grupo a estudiar. Las personas con discapacidad son, generalmente, sujetos que han sido héteronarrados, invadidos, analizados, clasificados, héterodesignados, etiquetados, observados, diseccionados. Son objeto de prácticas constantes de violación y abuso de su privacidad por la evaluación escolar, médica, psicológica, psiquiátrica, entre otras, donde son interrogadas, observadas, pero nunca escuchadas (Morris, 2008). De modo que nos interesamos en pensar cómo generar un encuentro con las mujeres desde la confianza. Cómo poder construir una relación que rompa con la lógica de la invasión, de la interrogación, la opresión, del silenciamiento, con las que están familiarizadas. Consideramos que no nos podemos acercar sin más a investigar a las mujeres con discapacidad sin tener presentes estas cuestiones y sin la voluntad de problematizar la lógica que las deja en una "desnudez pública" (Morris, 2008).

La relación desigual entre investigada e investigadora

Desde una perspectiva antropológica, Pallma y Sinisi (2004) plantean el problema etnográfico de la relación del/a investigador/a con el/la otro/a, al visibilizar la subjetividad del/a investigador/a como inherente al trabajo de campo. De esta forma, las autoras señalan que se torna necesaria la continua reflexión de quien investiga sobre los propios supuestos y categorías desde los/as cuales pensamos el mundo y los/as otros/as. Así, consideramos que al estudiar sobre/desde jóvenes con discapacidad debemos renunciar a la expectativa de "dar la voz". Hemos observado que existen estudios como, por ejemplo, el de Rada (2008), en los cuales se proponen dar la voz a las personas con discapacidad. Encontramos esta posición como colonizadora y consideramos que no problematiza ni intenta deconstruir la relación desigual entre la investigadora y la investigada. Además, tal como describe el trabajo mencionado, al serle dada "generosamente" la voz a la sujeta con discapacidad, se considera que solo quien es investigada se transforma, contrariamente a quien investiga que, en la perspectiva de Rada, permanece inalterable. Por lo contrario, en este estudio aspiramos, desde una perspectiva situada y contextualizada, a poder contribuir a hacer visibles ciertas voces, historias, narrativas de grupos altamente invisibilizados, oprimidos y excluidos en nuestra sociedad y que, en su encuentro, nos modifican.

Considerando esto, la segunda cuestión gira en torno al problema acerca de la posibilidad de escuchar y pensar(nos) a las mujeres con discapacidad desde sus propias lógicas, dado que tanto discapacidad como mujer son condiciones inferiorizadas, victimizadas, silenciadas estructuralmente en nuestra sociedad. Se torna necesario, entonces, revisar los supuestos que poseemos acerca de las mujeres y las personas con discapacidad, para no reproducir estas ideas en nuestra relación con las mujeres y en la investigación.

Asimismo, Elizalde (2004, p. 1) señala la necesidad de "dar cuenta de los modos en que las diferencias de género, clase y edad son enunciadas,

representadas y negociadas en el *campo de lucha* de la entrevista y el registro antropológico”, especialmente en el estudio de las identidades juveniles, y en nuestro caso, de género y discapacidad. Por otro lado, la autora describe ciertos cuestionamientos que le atribuyen un estatuto imperialista a la interrogación en las ciencias sociales, a partir de los cuales propone “revisar más finamente desde allí si las preguntas que formulamos no están ellas mismas producidas *dentro* de la gramática dominante del género” y la normalización (Elizalde, 2004, p. 8). En este sentido Elizalde (2004, p. 9), con base en Spivak (1988), Rimstead (1997), Franco (1992) y Bhabha (2002), señala las críticas que ha recibido el formato de entrevista antropológica clásico por parte de cierta zona del feminismo y de los estudios de la subalternidad, los que postulan el perfil colonizador de su objetivo, esto es,

[. . .] la pretensión de incitar al otro/a a que produzca un texto sobre sí mismo a partir de ubicarlo/a en una posición enunciativa previamente establecida por el/la investigador/a con el fin de facilitar su posterior localización, clasificación y análisis.

Así, la autora propone para construir un conocimiento de los/as otros/as desde los/as otros/as, cuestionar la legitimidad sobre la entrevista como medio para conocer de modo directo la voz de los/as otros/as mediante la visibilización permanente del lugar activo de el/la entrevistador/a. En este sentido, Butler (2009, p. 50), retomando a Cavarero (2014), sugiere que la pregunta sobre el reconocimiento, sobre quiénes somos y cuál debería ser nuestra relación con el otro, no debería ser la que plantea Foucault: ¿en qué puedo convertirme?, sino ¿quién eres? Esto supone que las formas de identificación que asumimos ante la pregunta de ¿quién eres? varían dependiendo de quién realice la pregunta.

Las identificaciones de la investigadora en la relación con la investigada

Siguiendo el cuestionamiento de Elizalde (2004) mencionado, surge el problema acerca de cómo juega en la relación con las mujeres investigadas las identificaciones de la investigadora al momento del encuentro con las jóvenes, como mujer joven, universitaria, activista, docente que indaga sobre otras mujeres con discapacidad, jóvenes, escolarizadas, y en qué medida eso constituye una restricción al acceso a ellas o genera complicidad/confianza (Zago, 2003). Asimismo, debemos considerar que, tanto las identificaciones de la investigadora como de las sujetas de nuestro estudio no son fijas, sino cambiantes.

Según Elizalde (2004), la apuesta debería pasar por concebir el espacio de la entrevista o la observación como una posibilidad de deconstrucción de sentidos, posiciones y consecuencias del discurso para lo cual se debe renunciar al lugar previsible de la condición de “experta” y renunciar a la idea

de escuchar las mujeres estudiadas desde una posición "autotransparente", a partir de la cual ellas podrían reconocerse en su alteridad o, peor aún, sostener la pretensión de hablar *por* ellas. Por otro lado, propone sostener el lugar de la entrevista como

[. . .] un espacio de deconstrucción de los significados dominantes sobre la juventud, la mujer y la feminidad "deseables" o "apropiadas", permitiendo la producción de narrativas que incluyan la *propia posición de quien relata*, como requisito para una eventual agencia cultural y políticamente transformadora de la primacía androcéntrica (Elizalde, 2004, p. 10)

De este modo, es necesario revisar cómo las mujeres viven las ideas victimizantes y estigmatizantes que circulan sobre ellas. En este sentido, si bien la entrevistadora se puede identificar como mujer joven, universitaria, que investiga sobre otras mujeres, es necesario conocer cómo la ven las entrevistadas que, hipotetizamos, podrían verla como una pseudo-maestra, o como una alumna más. Dado que tienen entre 15 y 21 años, quizás la vean como una adulta.

Dos de las jóvenes entrevistadas, que asisten a una escuela especial para personas con "retraso mental y discapacidad motriz" y "multiimpedidas" respectivamente, son analfabetas y no se comunican convencionalmente, ni verbalmente. En las escuelas no han construido con ellas un sistema de comunicación. En este sentido, una primera condición para acceder a sus visiones de sí es la de problematizar y deconstruir las miradas sobre este grupo como incapaz de comunicarse o siquiera tener algo para decir que nos permita luego construir un modo compartido de comunicación entre la investigadora y las investigadas. Eso se convirtió en una condición previa e ineludible para el acceso a las voces de las jóvenes.

Hacia la profundización de estudios feministas de la discapacidad

El interés de nuestro estudio residió en problematizar los procesos de inclusión y exclusión en que están insertadas las jóvenes mujeres con discapacidad, fundamentalmente desde sus narrativas. En este artículo compartimos un conjunto de reflexiones producto de lo que hemos encontrado que, para estudiar a este grupo específico, las herramientas y marcos metodológicos de las ciencias sociales deberían ser complejizados desde las perspectivas de la metodología feminista y la investigación emancipadora, ya que sus sesgos sexistas y discapacitantes invisibilizan a las sujetas y contribuyen a su opresión. Es en este sentido en que se ha cuestionado la forma de hacer investigación sobre las mujeres con discapacidad, exigiendo que se deje de reproducir las narrativas tradicionalmente otorgadas a las personas con discapacidad y las mujeres, que resultan opresoras y colonizadoras. Desde el área de estudios de la investigación emancipadora, así como de la feminista, se plantea la necesidad

de que en la investigación sobre esos sujetos que se piense a estos grupos como políticos, y se consideren los planteamientos y denuncias realizados desde el movimiento de personas con discapacidad y de mujeres.

Compartimos las perspectivas asumidas y reflexiones metodológicas con la expectativa de que constituyan un aporte para pensar las relaciones de poder y problematizar los roles en la investigación socioeducativa. Asimismo, creemos que los análisis sobre el estudio con mujeres con discapacidad merecen ser desarrollados desde perspectivas feministas, que consideramos una potente vía para la investigación con otros y otras sujetos/as pertenecientes a grupos particularmente vulnerados en sus derechos.

Bibliografía

BARNES, C.; MERCER, G. Breaking the mould? An introduction to doing disability research. En: BARNES, C.; MERCER, G. *Doing disability research*. Leeds: The Disability Press, 1997.

BARRIOS-KLEE, W. La propuesta metodológica feminista. En: BARTRA, E. (Comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. Ciudad de México: Ed. UNAM, 2002.

BARTRA, E. (Comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. Ciudad de México: Ed. UNAM, 2002.

BHABHA, H. K. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2002.

BOOTH, T. El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En: BARTON, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 1998. p. 253-272.

BUTLER, J. *Dar cuenta de sí mismo: violencia, ética y responsabilidad*. Madrid: Amorrortu, 2009.

BUTLER, J. *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós, 2011.

CAVARERO, A. *Relating narratives: storytelling and selfhood*. New York: Routledge, 2014.

COBEÑAS, P. Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. 2016. 249 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2016.

ELIZALDE, S. ¿Qué vas a hacer con lo que nos preguntes? Desafíos teóricos y políticos del trabajo etnográfico con jóvenes institucionalizados/as. *KAIRÓS: Revista de Temas Sociales*, San Luis, v. 8, n. 14, p. 1-16, oct. 2004.

FEMENÍAS, M. L.; SPADARO, M. C. Subvirtiendo la estructura de los saberes: algunas reconsideraciones sobre sus presupuestos. *Labrys, Études Féministes*, n. 23, jan./jun. 2013. Disponible en: <<https://www.labrys.net.br/labrys23/filosofia/marialuisa.htm>>.

FEDER KITTAY, E. *Love's labor: essays on women, equality and dependency*. New York: Routledge, 1999.

FEDER KITTAY, E. When caring is just and justice is caring: justice and mental retardation. *Public Culture*, v. 13, n. 3, p. 557-579, oct. 2001.

FEDER KITTAY, E. At the margins of moral personhood. *Ethics*, Chicago, v. 116, n. 1, p. 100-131, 2005.

FEDER KITTAY, E.; CARLSON, L. (Eds.). *Cognitive disability and its challenge to moral philosophy*. Malden: John Wiley & Sons, 2010.

FERGUSON, A. ¿Qué son los estudios de la mujer y cuál es su futuro? *Hiparquia*, Buenos Aires, v. 10, n. 1, p. 9-32, jul. 1999.

FRANCO, J. " Si me permiten hablar": la lucha por el poder interpretativo. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, v. 18, n. 36, p. 111-118, 1992.

GOLDSMITH-CONNELLY, M. Feminismo e investigación social: nadando en aguas revueltas. En: BARTRA, E. (Comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. Ciudad de México: Ed. UNAM, 2002. p. 35-62.

HARAWAY, D. J. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reivindicación de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.

HARDING, S. Why has the sex/gender system become visible only now? En: HARDING, S.; HINTIKKA, M. B. *Discovering reality: feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science*. Dordrecht: Springer Netherlands, 1983. p. 311-324.

HARDING, S. *Ciencia y mujer*. Madrid: Morata, 1993.

HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1996.

HARDING, S. Comment on Hekman's "truth and method: feminist

standpoint theory revisited”: whose standpoint needs the regimes of truth and reality?. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Chicago, v. 22, n. 2, p. 382-391, 1997.

HARDING, S. ¿Existe un método feminista? En: BARTRA, E. (Comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. Ciudad de México: Ed. UNAM, 2002. p. 9-34.

HARDING, S. Feminist standpoints. En: HESSE-BIBER, S. N. (Ed.). *Handbook of feminist research: theory and praxis*. Los Angeles: Sage, 2012.

MORRIS, J. *Pride against prejudice: a personal politics of disability*. London: Womens Pr Ltd., 1991.

MORRIS, J. Feminism and disability. *Feminist Review*, n. 43, p. 57-70, 1993.

MORRIS, J. *Feminism, gender and disability*. 1998. Text of a paper presented at a seminar in Sydney, Australia. Disponible en: <<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/morris/gender%20and%20disability.pdf>>.

MORRIS, J. Lo personal y lo político: una perspectiva feminista sobre la investigación de la discapacidad física. En: BARTON, L. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de “disability and society”*. Madrid: Morata, 2008. p. 315-326.

OLIVER, M. Políticas sociales y discapacidad: algunas consideraciones teóricas. En: BARTON, L. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de “disability and society”*. Madrid: Morata, 2008. p. 19-33.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU). *Convención por los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006*. 2008. Disponible en: <<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>

PALLMA, S.; SINISI, L. Tras las huellas de la etnografía educativa: aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires, n. 19, p. 121-138, 2004.

RADA, T. S. Dar la voz en la investigación inclusiva: debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 6, n. 2, p. 157-171, 2008.

RIMSTEAD, R. Subverting poor me: negative constructions of identity in poor and working-class women's autobiographies. In: RIGGINS, S. (Ed.). *The Language and Politics of Exclusion. Others in Discourse*. Londres: Sage Publications, 1997. p. 249-280.

SHAKESPEARE, T. La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿Un nuevo movimiento social? En: BARTON, L. (Comp.). *Superar las barreras de la discapacidad, 18 años de "Disability and society"*. Madrid: Morata, 2008. p. 68-85.

SPIVAK, G. C. Can the subaltern speak? In: NELSON, C.; GROSSBERG, L. (Eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana-Champaign: University of Illinois, 1988. p. 271-313.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. En: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Recebido em 3 de agosto de 2017.

Solicitação de correções em 16 de novembro de 2017.

Aprovado em 12 de dezembro de 2017.

Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB

Rita Cristiana Barbosa^{I, II}

Maria Eulina Pessoa de Carvalho^{III, IV}

Alejandra Montané López^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3409>

Resumo

Este artigo discute questões de acesso à educação superior e inclusão digital de mulheres. Os sujeitos são alunas de três cursos de licenciatura na modalidade a distância ofertados pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Virtual: Letras, Pedagogia e Ciências Agrárias. A pesquisa foi qualitativa e exploratória, focada em perspectiva de gênero, com abordagens documental e empírica. O método empregado consistiu na análise textual discursiva de material composto de vários tipos de narrativas. No marco teórico, utilizaram-se obras de Cecília Castaño, Fúlvia Rosemberg, Rena M. Palloff e Keith Pratt, entre outras. As narrativas coletadas e analisadas indicam que algumas mulheres têm, simultaneamente, acesso ao ensino superior e às tecnologias de informação e comunicação (TIC), por meio da educação a distância (EaD), o que propicia a recriação de suas identidades e seu empoderamento. A EaD pode ser, então, uma porta de inclusão, contribuindo para a diminuição da brecha digital de gênero.

Palavras-chave: educação superior; educação à distância; gênero; inclusão.

^I Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Bananeiras, Paraíba, Brasil. *E-mail:* <rcrisbarbosa@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0708-2216>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

^{III} Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. *E-mail:* <mepcarv@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2947-5814>>.

^{IV} Doutora em Currículo, Ensino Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, East Lansing, Michigan, Estados Unidos.

^V Universidade de Barcelona (UB), Barcelona, Catalunha, Espanha. *E-mail:* <smontane@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-3844-8076>>.

^{VI} Doutora em Pedagogia pela Universidade de Barcelona (UB), Barcelona, Catalunha, Espanha

Abstract

Women's educational, digital and social inclusion in the countryside of Paraíba: an experience at UFPB

This paper discusses issues of access to higher education and women's digital inclusion. Research subjects are female students from three distance-learning undergraduate programs for teacher training offered by Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Virtual: Portuguese Language and Literature, Education, and Agricultural Sciences. The research was qualitative and exploratory, focused on a gender perspective, and combining documentary and empirical approaches. The method employed was the discursive textual analysis of a material composed of various types of narratives. The theoretical framework included contributions from Cecília Castaño, Fúlvia Rosemberg, Rena M. Palloff and Keith Pratt, among others. The narratives collected and analyzed indicate that some women have simultaneously access to higher education and to information and communication technologies (ICT), through distance learning (Educação à distância – EaD), which allows for a rebuild of their identity and empowerment. Thus, EaD may be an enabler of digital inclusion, contributing to diminish the gender digital gap.

Keywords: higher education; distance learning; gender; inclusion.

Introdução

Este texto enfoca questões de gênero, acesso e inclusão educacional, digital e social frente à expansão da educação superior a distância no Brasil, particularizando a Unidade de Educação a Distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Virtual, que integra a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída pelo Decreto nº 5.800 de 2006 como sistema integrado de universidades públicas. O artigo 1º desse decreto enuncia a finalidade do sistema UAB, que é “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Entre seus objetivos, destacam-se:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; [...]
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País. (Brasil, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 havia incluído a educação a distância (EaD) como regime de ensino em seu artigo 80, o qual postula que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis

e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996). Paralelamente, o Ministério da Educação (MEC), por meio inicialmente da Secretaria de Educação a Distância (Seed) e posteriormente da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),¹ buscou investir na formação docente inicial, principalmente de professores que já lecionam na educação básica sem o curso de licenciatura exigido pela LDB, e na expansão da educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

De acordo com o Censo Escolar 2016, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do País, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior (Brasil. Inep, 2017a). Cabe notar que esse número vem aumentando já que, de acordo com o Censo Escolar de 2007, havia 135.502 professores não licenciados na educação básica (Brasil. Inep, 2009). Com efeito, “o foco da ação da UFPB Virtual é a formação (graduação) de professores leigos atuantes nas escolas públicas e o atendimento da enorme massa de jovens e adultos que residem no interior do estado e que não têm acesso à educação superior pública” (Figueiredo, 2011).

A expansão da educação superior e a inclusão digital visam atender às exigências da sociedade globalizada e do conhecimento. O Brasil vem elaborando políticas para ampliar a oferta de ensino superior mais diversificado e flexível, com o objetivo de expandir, mas contendo os gastos públicos. As políticas de expansão intentam reverter a grande exclusão nesse nível de ensino e foram mais intensamente desenvolvidas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Mesmo assim, a porcentagem de matrículas da população de 18-24 anos na educação superior era de apenas 14,4% em 2009, chegando a 18,1% em 2015. A meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2024 é de 33% (Observatório do PNE, 2013). O Censo da Educação Superior de 2009 confirmava os resultados de tal crescimento: entre os anos 2001 e 2009, o número de matrículas no ensino superior praticamente duplicou, passando de 3.036.113 para 5.954.021, das quais 5.115.896 eram de cursos presenciais e 838.125 de cursos a distância, sendo que esses últimos representavam 14,1% do total de matrículas na graduação em 2009 (Brasil. Inep, 2010). Nesse mesmo período, os cursos de EaD aumentaram 30,4% e os presenciais 12,5%. Nas instituições de ensino superior públicas, as matrículas em cursos de EaD passaram de 5.359 para 172.696. Quanto ao grau acadêmico conferido pelos cursos, cabe notar que cerca de metade das matrículas em EaD em 2009 (420.094) eram em cursos de licenciatura, das quais 97.523 foram feitas em instituições públicas. Dados de 2011 revelavam que a taxa de matrícula em licenciaturas a distância era de 43,3%, contra 16,1% nas presenciais (Inep, 2013). As licenciaturas constituíam a maioria dos cursos a distância, acima dos 30,2% dos cursos de bacharelado e 26,6% dos tecnológicos (Brasil. Inep, 2013).

O censo realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), EaD.BR 2016, contabilizou 561.667 alunos em cursos regulares totalmente a distância, 217.175 em cursos regulamentados semipresenciais,

¹ A União, por meio da Capes, assumiu junto aos estados e municípios a formação de professores de educação básica pela Lei Ordinária nº 11.502/2007.

1.675.131 em cursos livres não corporativos e 1.280.914 em cursos livres corporativos.² Os cursos de licenciatura tiveram o maior crescimento – de 3,3% em 2016 –, quando comparado a 2015, ano em que o número de ingressantes teve queda (Abed, 2017). Entretanto, observou-se um crescimento de 2,2% em 2016 porque a modalidade a distância aumentou mais de 20% entre os dois anos, enquanto nos cursos presenciais houve decréscimo no número de ingressantes de 3,7% (Brasil. Inep, 2017b). Hoje os cursos de licenciatura constituem a maioria dos cursos a distância no Brasil, totalizando 663, com 327.573 ingressos em 2016 e 89.873 concluintes (Brasil. Inep, 2017b).

A maior parte do alunado e dos concluintes dos cursos superiores no contexto dessa expansão é do sexo feminino e se concentra em cursos feminizados (Rosemberg, 2002), como é o caso das licenciaturas preparatórias ao magistério, como se demonstrará a seguir. Por isso, a importância de se investigar a educação superior da perspectiva de gênero (Projeto Riaipe 3, 2010).

A antiga divisão social e sexual do trabalho produziu guetos “gendrados” na formação profissional (Rosemberg, 2002) e no trabalho assalariado (Bruschini, 2007; IBGE, 2010) que persistem até os dias de hoje em todo o mundo. Em estudo comparativo entre a Espanha e outros países europeus, Castaño (2010, p. 22) afirma que há segregação horizontal de gênero, com homens e mulheres concentrados em determinados cursos acadêmicos, profissões e setores de atividade econômica, além de segregação vertical de gênero, com mulheres concentradas em funções com pouco poder de decisão e baixa remuneração. O magistério infantil e de níveis “inferiores” (pré-primário, primário e secundário) se consolidou ao longo do século 20 como um desses guetos femininos. No Brasil, as mulheres tiveram acesso aos cursos normais a partir de 1835, devido à necessidade de formar mestras para as escolas primárias destinadas a meninas (Beltrão; Teixeira, 2004). A partir de 1880, elas já apareciam como maioria de discentes desses cursos, evidenciando o processo de feminização do magistério (Silva, 2008). Todavia, até a LDB de 1961, o curso normal não habilitava ao ingresso em cursos superiores e o magistério era uma profissão técnica de nível médio, que também incluía grande número de professoras e professores leigos. Na década de 1970, as mulheres brasileiras ingressaram massivamente nos cursos superiores, principalmente nas áreas de ciências humanas e sociais (Rosemberg, 1994), nas quais se encontra grande parte dos cursos de licenciatura (Letras, História, Ciências Sociais, Pedagogia, Educação Artística e Filosofia).

As mulheres são cerca de 75% do professorado brasileiro. Os únicos segmentos em que não constituem a maioria do corpo docente são a educação profissional (ensino técnico) e o ensino superior. Os dados mais recentes disponíveis sobre a composição de sexo do magistério da educação básica no Brasil – que inclui os níveis infantil (0-5 anos), fundamental (6-14 anos) e médio (15-17 anos) – apontam que, em 2016, de cada dez docentes, oito eram mulheres (Brasil. Inep, 2017a). Em 2014, 80,1% dos docentes da educação básica de todas as redes eram mulheres (TPE, 2016). Nesse mesmo

² O Censo EaD.BR se refere aos tipos de curso: regulamentados totalmente a distância, regulamentados semipresenciais, regulamentados presenciais, livres não corporativos e livres corporativos.

ano, havia 97,7% de professoras atuando em creche, 95,5% em pré-escola e 87,8% nos anos iniciais do ensino fundamental (TPE, 2016). No Censo do mesmo ano, a minoria de homens que leciona na educação básica está em disciplinas que integram o currículo da segunda etapa do nível fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio, como matemática, ciências naturais, física, química e biologia. Eles também se concentram na educação profissional, em que são 55,2% (TPE, 2016).

Desde o final do século 20, mulheres constituem a maioria dos estudantes que obtêm acesso ao ensino superior, o que não significa equidade de gênero devido a segregação em áreas do conhecimento e cursos gendrados (Carvalho; Rabay, 2013). Em 1998, elas haviam ultrapassado os homens em matrículas – 54% – e conclusões – 61,4% – (Brasil. Inep, 1999). Em 2009, perfaziam 55,1% das matrículas e 58,8% das conclusões em cursos de graduação presenciais; nos cursos a distância, em especial, atingiam 69,2% das matrículas e 76,2% das conclusões (Brasil. Inep, 2010). Em 2016, 71,1% das matrículas em cursos de licenciatura eram de pessoas do sexo feminino (Brasil. Inep, 2017a). Especificamente na modalidade a distância, a frequência do público feminino é maior que a do masculino em quase todos os cursos e categorias administrativas. Nos cursos totalmente a distância, perdem para os homens ligeiramente apenas naqueles cursos ofertados em órgão público, organização não governamental (ONG) e terceiro setor ou em instituição do Sindicato Nacional de Aprendizagem – SNA – (Abed, 2017). Portanto, pode-se afirmar que o perfil discente de graduação a distância é feminino, concentrado em cursos de licenciatura (Brasil. Inep, 2017a).

Constata-se, então, que a clientela dos cursos de licenciatura a distância é majoritariamente feminina, mantendo o contexto no qual a maioria dos docentes da educação básica é constituída por mulheres, entre as quais muitas carecem da qualificação exigida por lei, sobretudo em áreas geográficas onde não existem instituições de educação superior.

Por outro lado, as mulheres estão menos incluídas digitalmente do que os homens. O mapa da inclusão digital no Brasil revela que o percentual de acesso digital (a computador e a computador com internet) de mulheres brasileiras é menor que o dos homens: 15,1% menor, no caso do uso doméstico da internet, e 11,7% menor no acesso ao computador em geral (Neri, 2012). Segundo Neri (2012, p. 30), "homens têm 18% a mais de chances de acessar do que mulheres com as mesmas características observáveis".

Diante desse panorama, é importante considerar dois aspectos. O primeiro é que a EaD se baseia no uso de artefatos tecnológicos, de tal forma que o discente se insere, necessariamente, em dois processos de inclusão: digital e social. O segundo é que as tecnologias são, tradicionalmente, um campo de conhecimento e prática masculinos (Wajcman, 2006).

Formula-se, então, a problemática inicial das questões de gênero e acesso e inclusão educacional e digital no contexto da UFPB Virtual: a aquisição de formação acadêmica em ambiente virtual e com recursos didáticos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) requer uso efetivo dos artefatos tecnológicos. Assim, a EaD pode ser uma porta de inclusão digital (e, conseqüentemente, social), contribuindo para a

diminuição da brecha digital de gênero, classe e localização geográfica (inter e intranacional), especialmente de mulheres, ponto que não tem sido salientado na literatura que trata das TIC e da EaD no Brasil. Com efeito, a alfabetização digital de todo o alunado da educação básica brasileira atrelada ao currículo acadêmico depende da inclusão digital das professoras, em particular, daquelas em formação na EaD, objeto desta pesquisa.

Nas seções seguintes, apresentam-se o campo de estudo, os sujeitos e os procedimentos metodológicos, destacando os cursos de licenciatura e a distribuição por sexo das matrículas na UFPB Virtual. Alguns aspectos das imbricações entre educação a distância, inclusão digital e empoderamento em TIC também são discutidos, com base em narrativas de mulheres estudantes de três cursos: Letras, Pedagogia e Ciências Agrárias.

Campo, sujeitos e procedimentos metodológicos

A UFPB, uma das 63 instituições federais de ensino superior (Ifes) do Brasil, encontra-se na 47ª posição no *ranking* das 100 melhores universidades da América Latina, divulgado pelo Instituto Internacional de Avaliação *Webometrics Ranking Web of World Universities*,³ em sua edição de 2017. Além disso, o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) foi igual a 4 em 2016.

Desde 2007, a UFPB passou a ofertar cursos de licenciatura em polos localizados na Paraíba e em outros estados do Nordeste por um núcleo específico: Unidade de Educação a Distância, cuja aprovação formal só ocorreu em 4 de abril de 2011, com a publicação da Resolução nº 02/2011, do Conselho Universitário – Consuni (Diniz; Van Der Linden; Fernandes, 2011, p. 49). Atualmente, são dez os cursos de licenciatura oferecidos: Matemática, Letras (Língua Portuguesa) e Pedagogia (Educação Infantil), desde 2007; Ciências Naturais, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas, desde 2008; Letras em Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), desde 2010 (Cabral; Lima Júnior, 2010); Computação, em 2013, e Letras Inglês e Letras Espanhol, em 2014. Dos 21 polos iniciais localizados em municípios dos estados da Paraíba, Pernambuco, Ceará e Bahia, em 2006, passaram a 28 polos distribuídos nos estados referidos, além do Rio Grande do Norte.

Segundo Cabral e Lima Júnior (2010), os processos seletivos para ingresso reservam metade das vagas ofertadas especialmente para docentes da rede pública. Apesar disso, essas cotas não eram preenchidas. Conforme Cabral e Lima Júnior (2010), não obstante a criação dessa cota, a taxa de aprovação de professores nos vestibulares ficou em 30,7% no primeiro vestibular em 2007; 29,9% no segundo em 2008; 31,1% em 2009; e 20,8% em 2010. O número de alunos de ambos os sexos matriculados nas licenciaturas da UFPB Virtual totalizava 8.549 das 8.810 vagas ofertadas desde o segundo semestre de 2007 até 2010, notadamente nos cursos mais antigos (Pedagogia, Letras e Matemática). Observava-se maior presença de estudantes na faixa etária de 30 a 39 anos (35,1%, 32,7%, 31,1% e 29,5%,

³ Iniciativa do *Cybermetrics Lab*, um grupo de pesquisa pertencente ao Conselho Superior de Investigações Científicas (CSIC), o maior organismo público de investigação da Espanha, situado entre as primeiras organizações de investigação básica na Europa. Disponível em: <<http://www.webometrics.info/en>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

respectivamente, de 2007 a 2010); todavia, constatava-se uma tendência de crescimento da demanda por vagas entre pessoas mais jovens.

Com relação ao sexo dos estudantes ativos nos cursos da UFPB Virtual, atualmente o percentual de mulheres soma 63,37% contra 36,63% de estudantes do sexo masculino, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Discentes das Licenciaturas da UFPB Virtual por Sexo: Matrículas em 2017

Cursos		Mulheres		Homens	
		N	%	N	%
1º	Pedagogia	896	83,90	172	16,10
2º	Letras Português	756	80,00	189	20,00
3º	Letras Libras	394	75,19	130	24,81
4º	Letras Espanhol	103	73,05	38	26,95
5º	Ciências Naturais	142	77,17	42	22,83
6º	Ciências Biológicas	271	66,75	135	33,25
7º	Letras Inglês	81	60,45	53	39,55
8º	Ciências Agrárias	314	41,76	398	58,24
9º	Matemática	184	34,39	351	65,61
10º	Computação	57	18,27	255	81,73
Total		3.280	63,37	1.896	36,63

Fonte: UFPB. NTI (2017).

Vê-se que, em Pedagogia, Letras Português, Letras Libras, Letras Inglês, Letras Espanhol, Ciências Naturais e Ciências Biológicas, predominam estudantes do sexo feminino, enquanto que, em Ciências Agrárias, Matemática e Computação, predominam estudantes do sexo masculino, assim como na distribuição de matrículas por sexo nos cursos presenciais.

Os cursos a distância têm índices altos de evasão e repetência. Para Cabral e Lima Júnior (2010, p. 8), na "EaD essa questão se reveste de novas características, a heterogeneidade do perfil do aluno UAB se acentua, tendo em vista as diferenças entre os municípios polos e a realidade socioeconômica dos discentes". Pode-se supor que um dos motivos da evasão seja o fato de os cursos a distância já exigirem inclusão digital.

A partir de 2011,⁴ as primeiras turmas começaram a se diplomar. Nesse ano, 80 estudantes do sexo masculino e 262 do sexo feminino concluíram seus cursos pela UFPB Virtual, totalizando 342 pessoas. Em 2012, 125 homens e 343 mulheres colaram grau. Até o segundo semestre de 2013, os egressos eram 1.364, sendo 1.012 mulheres (74,2%) e 352 homens (25,8%).

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as experiências e aprendizagens de mulheres alunas e ex-alunas da UFPB Virtual, ressaltando a inclusão educacional e digital e as evidências de empoderamento de gênero em TIC.

O termo empoderamento pode adquirir múltiplos significados de acordo com os projetos políticos acionados em cada contexto, conforme aponta Gohn (2004, p. 23), referindo-se tanto

⁴ Sistema de Informação da UFPB – NTI – Diplomados da UFPB Virtual de 2007 a 2012.

ao processo de mobilizações e práticas destinadas a promover e impulsionar grupos e comunidades – no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas (material e como seres humanos dotados de uma visão crítica da realidade social), como a ações destinadas a promover simplesmente a pura integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, que não contribuem para organizá-los.

Aqui se compreende empoderamento como inclusão quando favorece o fortalecimento, no sentido de aumento do poder e, conseqüentemente, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais.

Portanto, empoderamento implica práticas de significação que tecem marcas identitárias produzindo determinados modos de ser sujeito, bem como regras que marcam corpos e comportamentos e regem modos de viver. A identidade é individual, social e cultural, está sujeita a mudanças e inovações e refere-se “ao sujeito e sua inserção no mundo [...] como nos constituímos, percebemos-nos, interpretamos e nos apresentamos para nós mesmos e para os outros” (Escosteguy, 2010, p. 145).

Entendemos que o acesso e o domínio das TIC são fatores de inclusão educacional e social. Apesar de mais escolarizadas, as mulheres ainda se encontram em situação de desvantagem social no mercado de trabalho e na distribuição de renda e poder. O índice de desigualdade global de gênero⁵ do Fórum Econômico Mundial confere uma posição preocupante para o Brasil: 79º lugar dentre 144 países, com índice de 0,687 em 2016. Vale salientar que, apesar da escolarização, a brecha digital de gênero não vem diminuindo ao longo do tempo (Castaño, 2008). Para as mulheres, então, a inclusão digital representa a possibilidade de acesso à informação e tomada de decisão na busca de direitos e oportunidades na sociedade da informação (Castaño, 2008).

Os sujeitos deste estudo⁶ são mulheres interioranas, de extrato socioeconômico baixo, excluídas da educação superior ou da cultural digital, algumas professoras leigas. O levantamento de suas narrativas foi um processo lento e repleto de obstáculos: dificuldades de acesso às cursistas interpostas pela gestão da UFPB Virtual e de alguns cursos e indisponibilidade das cursistas em geral de responderem aos instrumentos, tanto em diálogo no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Moodle quanto mediante convites em outros meios de comunicação. Portanto, um conjunto de estratégias foi utilizado para o acesso às narrativas das alunas no período de 2011 a 2014: trechos dos perfis e diários da aprendente no AVA, solicitação de depoimentos pelo AVA⁷ ou por correio eletrônico e entrevistas *on-line* (de forma síncrona ou assíncrona), realizadas pelo *Facebook* ou por *e-mail*. Algumas narrativas se configuram em autobiografias, enquanto outras cobrem apenas determinado momento. As construções foram livres e induzidas. O recorte analítico para este texto incluiu narrativas de alunas dos cursos de Letras, Pedagogia e Ciências Agrárias (Barbosa, 2015).

Os dados foram analisados com base em método indutivo, que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “não recolhe dados ou provas com o objetivo

⁵ Esse é um dos indicadores internacionais de desenvolvimento humano, que mede perdas decorrentes da desigualdade de sexo em quatro dimensões: participação econômica e oportunidades, nível educacional, saúde e sobrevivência e participação política, sendo a paridade de sexo expressa pelo valor 1. (World Economic Forum, 2016).

⁶ A pesquisa foi cadastrada e aprovada pelo comitê de ética da instituição sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 36253414.5.0000.5188, seguindo todas suas orientações. Há também termo de anuência da UFPB Virtual e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos sujeitos.

⁷ Agradecemos à professora Leblam Tamar Silva Bezerra, então coordenadora de Pedagogia, que facultou acesso ao AVA.

de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. A estratégia visou examinar as narrativas das mulheres, o que elas contam sobre suas vidas, seus estudos e aprendizagens, suas relações familiares e laborais, suas habilidades com o computador e os *softwares*, suas descobertas com a internet e suas dificuldades e desafios, por meio de análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011). Esse tipo de análise transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso e se fundamenta em quatro importantes elementos: o *corpus*, a unitarização, a categorização e a comunicação. Neste texto, buscou-se compreender aspectos da categoria empoderamento em TIC e suas repercussões na reconfiguração das identidades de gênero e na inclusão educacional e social das mulheres.

Narrativas de inclusão digital e empoderamento de mulheres alunas da UFPB virtual

Em lugares longínquos das grandes cidades, muitas mulheres e professoras não teriam o direito à educação superior assegurado por lei se não fosse pela EaD, tampouco teriam acesso à utilização de TIC, como computadores, internet, plataformas de aprendizagem e outros *softwares*, ou aprenderiam a realizar pesquisas e *downloads*, navegar em *sites* e manejar recursos de interação virtual, postar documentos, fotos e vídeos etc. A inclusão digital incentivada pela participação intensiva num AVA, o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e a presença na cibercultura, ampliando o acesso à informação e a redes sociais digitais, deverão repercutir em suas vidas laborais – na prática pedagógica ou em outras ocupações – e em suas vidas pessoais. Com efeito, quais os significados, desafios e ganhos da inclusão digital para essas mulheres, possibilitados pelo acesso a um curso superior a distância? Como é possível analisar as repercussões dessa inclusão na perspectiva de gênero?

O conceito de gênero se refere à construção social, cultural e histórica das diferenças percebidas e nomeáveis entre os sexos, sendo as relações de gênero uma forma primária de relações de poder (Louro, 2006; Scott, 1999). Contudo, as representações de masculinidade e feminilidade vão além de identidades, comportamentos e sentimentos atribuídos e autoatribuídos por mulheres e homens e se estendem aos objetos, lugares e práticas materiais e simbólicas (Lauretis, 1994; Carvalho, 2007), daí o monopólio masculino da tecnologia (Bourdieu, 1999). A construção de gênero, imposta pelas instituições sociais, mas também assumida pelos sujeitos, é aprendida e incorporada como *habitus*, estrutura psicossomática (Bourdieu, 1999). A ordem social de gênero, que distingue homens e mulheres, objetos, lugares, atividades e valores masculinos e femininos, opera de forma que a subjetividade e a objetividade social se reforçam mutuamente (Bourdieu, 1999). Nesse contexto, é interessante entender as relações estabelecidas

pelas mulheres com artefatos tecnológicos e com os novos contextos de estudo/formação mediante a dinâmica da EaD.

Em geral, as definições de EaD, enunciadas por vários autores referidos por Litto e Formiga (2009), fazem menção ao lugar-tempo e aos artefatos tecnológicos. O artigo 1º do Decreto nº 9.057/2017⁸ traz a seguinte definição:

Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Desses dois aspectos – lugares e tempos diversos e mediação tecnológica – decorrem outros igualmente importantes, como as capacidades de manejar *softwares* e ferramentas, de desenvolver interações virtuais e de aprender com autonomia, acessando fontes de informação e pessoas *on-line*, que configuram um modo de aprendizagem distinto da aula presencial. Geralmente, quando se ressalta o papel da EaD, enfatiza-se sua característica de democratização do conhecimento, atendendo a grupos marginalizados e excluídos: pessoas pobres, moradores do campo e de lugares distantes dos grandes centros, pessoas idosas e – dentre esses grupos – mulheres (Martins, 1991). Todavia, segundo Palloff e Pratt (2004), há um perfil de aluno *on-line*: autônomo e hábil em TIC. Nem todas as pessoas se enquadram nesse perfil, pois nem todas são sequer proprietárias de um computador.

Algumas considerações sobre o lugar-tempo das mulheres que estudam na UFPB Virtual se referem à organização de suas vidas frente ao novo desafio de estudar e trabalhar, mas não só isso, de estudar de forma diferente, nunca antes imaginada. Estudar numa classe sem paredes, sem porta, sem quadro. Estudar em uma turma que nunca se encontra no mesmo lugar nem ao mesmo tempo. Estudar no sítio ou em pequenas cidades, lugares às vezes esquecidos. Estudar sozinhas, com computador, internet e livros. Estudar num tempo em que um dos valores culturais e sociais é possuir um computador conectado à internet e também estar atualizado com o desenvolvimento de TIC. Estudar com a exigência de familiaridade com elementos digitais num tempo em que isso ainda é território tradicional de jovens e homens. Estudar em casa, em meio às múltiplas demandas domésticas e familiares. E, acima de tudo, estudar para se diplomar ao mesmo tempo que exerce a docência.

Muitas alunas retomaram seus estudos depois de alguns anos dedicados aos trabalhos de casa, ao cuidado dos filhos e/ou ao ensino em escolas das pequenas cidades ou locais onde residem. Voltar a estudar num tempo marcado pelo advento das novas TIC e ainda mais numa modalidade – EaD – renovada por tais tecnologias pode ocasionar estranhamento. Considera-se ainda que algumas dessas mulheres sequer imaginavam a oportunidade de acesso a um curso superior. Sem a EaD, de fato, isso não seria possível,

⁸ Esse decreto revoga os anteriores: Decreto nº 5.622 de 9 de dezembro de 2005 e o art. 1º do Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007.

assim como a inclusão digital de indivíduos que residem em pequenas cidades interioranas, que não dispõem de instituições de educação superior. Isso é ressaltado na fala de uma aluna do curso de Letras da UFPB Virtual, que reside em Bonito de Santa Fé, pequena cidade de 11.818 habitantes, a 50 km do polo mais próximo, que pôde realizar o sonho de retomar os estudos e aprender a usar o computador:

Tenho 45 anos e o meu sonho era fazer o curso de Letras. Como moro numa cidade pequena em que para realizá-lo tinha que andar 150 quilômetros todos os dias, surgiu a EaD. Fiquei feliz, porém não entendia nada de computador. No início tive grandes dificuldades: voltar a estudar, que havia deixado há 20 anos, e me familiarizar com internet foi difícil, porém sinto-me uma apaixonada pelo computador. Conversando com as filhas no *MSN*, que já têm curso superior, ficam felizes, me parabenizando todos os dias por estar vivenciando uma oportunidade impar na minha vida: concluir Letras e saber lidar com o computador, peça fundamental no século 21. (M.P.B., 45 anos, casada, duas filhas, reside em Bonito de Santa Fé/PB. Aluna do polo de Itaporanga/PB – 2011.1. Mensagem pessoal pelo Moodle. Curso: Letras, 2º período).

Essa narrativa demonstra a satisfação de realizar sonhos: educação superior e inclusão digital. Mesmo sem desconsiderar as dificuldades oriundas da exclusão, tanto de conhecimentos – “voltar a estudar que havia deixado há 20 anos” – como digital – “não entendia nada de computador” –, a mulher vence os desafios e se encanta com os novos horizontes que ela mesma abriu para si ao se submeter a um exame classificatório de ingresso à universidade. Como lembra Castaño (2010), diante da constância de estereótipos de gênero, não é suficiente a conquista formal de direitos iguais para que se dê a inclusão das mulheres; nem basta o desejo ou interesse delas, se não há condições objetivas de inclusão, que requerem a conciliação de novos empreendimentos, como a obtenção de um diploma superior com a administração doméstica e o cuidado dos filhos.

Outros depoimentos que demonstram inclusão digital por meio da EaD vêm de alunas do curso de Ciências Agrárias da cidade polo de Itabaiana, com 24.519 habitantes, e do curso de Letras da cidade polo de Conde, com 23.965 habitantes:

O curso a distância para mim foi de uma importância ímpar. Sem dúvida alguma me proporcionou grandes aprendizagens. Ao iniciar o curso eu era praticamente analfabeta digital. A informática veio para minha vida juntamente com o curso. Foi quando comprei um computador, me informatizei, me inseri neste mundo globalizado e tudo graças ao curso [...] além da formação recebida em Ciências Agrárias, vale destacar a quantidade de pessoas que foram inseridas no mundo digital e informatizado através deste curso a distância. (S.F.S., 40 anos, solteira, não tem filhos, técnica da Emater/PB, reside em Itabaiana/PB. Aluna do polo de Itabaiana/PB. Mensagens pessoais via *e-mail* [14.03.2013 8:42 e 25.03.2013 19:33]. Curso: Ciências Agrárias, egressa).

Sou natural de Conde e sou viúva, tenho 56 anos, sou feliz porque estou cursando Letras onde estou aprendendo muitas coisas boas, principalmente mexer em computador. Eu nunca tinha sentado em

frente de um, a primeira vez foi neste curso. Aconteceu na minha vida uma transformação muito boa. Como eu não sabia mexer em computador, veja agora: depois deste curso comprei um e estou agora acessando de minha casa. Eu era muito tímida, mas estou melhorando, nunca falei isto para ninguém, mas é uma verdade e deve ser dita. Pesando bem, este curso foi a melhor coisa que ganhei na minha vida. Estou feliz e satisfeita. (G.S.P., 56 anos, viúva, professora, reside em Conde/PB. Aluna do polo de Conde/PB – 2011.2 [12.08.2011]. Diário da Aprendente – Moodle. Curso: Letras, 2º período).

Percebe-se que a oportunidade de cursar uma licenciatura a distância aumenta as possibilidades de inclusão digital, o que por sua vez amplia a percepção de mundo e a participação no mundo. O reconhecimento de “poder”, aumentado pela chance de comprar um computador e se inserir na cibercultura, traz satisfação, autoconfiança e empoderamento.

Palloff e Pratt (2004) afirmam que, quando se envolvem com um processo de aprendizagem em que a tecnologia é utilizada, os estudantes aprendem mais do que a matéria do curso. Nesse sentido, são pertinentes as afirmações de que a EaD objetiva a democratização do conhecimento, não apenas o conhecimento específico de cada curso, mas também o prático, de habilidades e destrezas, e isso se configura em inclusão digital e social. Há, portanto, um duplo processo de aprendizagem: um conduzido, sistematizado e deliberado por um docente e um tutor; e outro de forma autônoma, sem acompanhamento sistematizado, ao longo do curso. Segundo Lévy (1999), o ensino na modalidade a distância pode trazer uma nova missão: a de orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento do *know-how* das pessoas, inclusive os saberes não acadêmicos.

Reconhece-se tanto o benefício do acesso a um curso superior a distância quanto os efeitos empoderadores da aprendizagem das TIC, como se pode constatar nos depoimentos das alunas do curso de Letras, da cidade de Belém, de 17.173 habitantes, distante 12,6 km do polo de Duas Estradas e do curso de Pedagogia dessa cidade polo, com 3.640 habitantes:

Com certeza a EaD foi minha chance de inclusão no mundo universitário [...] Eu fiquei muito mais ativa virtualmente depois da EaD, muito mais curiosa [...] Lembro que no início do curso, sentia-me agoniada. Eu não sabia nem postar minhas tarefas. Ficava pensando: onde estão todos? Como sei se estou certa? Quem vai me ajudar? Como ando dentro dessa casa nova? [...] Foi difícil aprender @ e outros sinais. Descobrir as teclas e suas funções... E até me sentia envergonhada, pois sentava ao lado de pessoas que digitavam com muita rapidez, enquanto eu catava as teclas. Na EaD desenvolvi as técnicas que não conhecia, como, por exemplo, postar documentos em RTF, postar vídeos, fazer pesquisas com maiores cuidados. Também aprendi que as interações na EaD passam por uma peneira, a netiqueta virtual [...] Antes eu usava a internet no âmbito das relações íntimas, no uso coloquial, trocava mensagens com meus amigos e familiares [...] Hoje domino muito bem o espaço e até escrevo no calameo⁹ [...] Na minha cidade não tem um polo e não tem universidade. Eu dou graças a Deus o polo de Duas Estradas estar de pé e recebendo pessoas que querem o ensino superior. (E.Z.A., 45 anos, casada, três filhos, técnica em enfermagem, reside em Belém/PB. Aluna do polo de Duas Estradas/PB – 2011.1. Mensagem pessoal por e-mail [12.06.2011 12:19]. Curso: Letras, 2º período).

⁹ Site aberto para publicação de produções textuais.

Fui aluna de Pedagogia entre 2007 a 2012 na UFPB Virtual, hoje sou tutora presencial de Letras. Sinto-me muito feliz pelo [...] salto que as universidades deram em romper seus muros. Minha experiência em EaD me rendeu um projeto [...] e trabalho [...], ambos apresentados no I Simpósio sobre Formação Docente e Tecnologias do Conhecimento em 2010. Percebo que as questões de pós-graduação ainda estão muitíssimo limitadas para nós, os mais afastados dos grandes centros urbanos... Eu tenho muito desejo de ingressar em um mestrado. (J.S.B.S., 37 anos, casada, não tem filhos, professora, coordenadora e tutora presencial, reside em Duas Estradas/PB. Aluna do polo de Duas Estradas/PB – 2014.1. Mensagem pessoal pelo Facebook [06.04.2014]. Curso: Pedagogia, egressa).

Esses relatos, ao mesmo tempo que confirmam a ampliação do mundo, das interações sociais e dos conhecimentos, também demonstram aspectos de empoderamento, como passar a publicar textos e iniciar-se na carreira de profissional de EaD. Para Braga (2004, p. 5),

o domínio das linguagens da comunicação mediada por computador (CMC) por mulheres pode ser visto como um domínio em que, pelo engajamento na atualização tecnológica, se relativiza a subordinação laboral e a dominação masculina: espaço de mulheres modernas.

Esse “espaço de mulheres modernas” pode ser uma conquista a partir da inclusão digital e do empoderamento individual na aquisição de autoconfiança. As alunas de Ciências Agrárias dos polos de Coremas, com 15.418 habitantes, e Itabaiana, com 24.519 habitantes, ilustram isso:

Pra mim o curso através da informática tem trazido significativas contribuições para o progresso da minha aprendizagem, cultural e científico, principalmente quando possibilita o suporte tecnológico [...] Isso é possível pelo fato de a internet ser um instrumento de pesquisa e comunicação, onde todas as atividades podem ser acompanhadas e direcionadas dentro da própria rede, o que faz com que possa despertar para a pesquisa e descobrir novas informações que estão disponíveis na internet, ajudando no aprendizado e fortalecendo. Aprendi através do curso a distância a lidar com o computador, como enviar arquivo, digitação e formatação de texto, participar de fórum e conversar com os alunos e professores através de mensagens. Com certeza, hoje estou em sala de aula onde os alunos e os professores do estado vão ganhar um *tablet*, e eu estou pronta para trabalhar com eles. (L.D.M.A., 29 anos, solteira, não tem filhos, professora, reside em Coremas/PB. Aluna do polo de Coremas/PB. Mensagem pessoal via *e-mail* [12.3.13]. Curso: Ciências Agrárias, egressa).

Desde o ano 2009, que eu trabalho na Emater-PB, sou extensionista social. E utilizo diariamente a informática (relatórios, pesquisas, *slides*, cadastros...). Existe um sistema na Emater-PB, que se chama Sigater, [...] uma ferramenta que tem como objetivo monitorar a execução do planejamento estratégico do órgão estadual de assistência técnica, qualificando as informações e os resultados dos projetos e programas desenvolvidos na agricultura familiar. Nele se faz uma espécie de cadastro completo dos serviços e assistência prestada aos agricultores, às associações, às comunidades e às famílias em geral que são atendidas por nós extensionistas. Para tanto, é preciso conhecimento na área da informática e este conhecimento foi adquirido no curso a distância, compreende? Inclusive, tenho ajudado colegas, da empresa que sentem

dificuldades no uso da informática a utilizar o sistema. (S.F.S., 40 anos, solteira, não tem filhos, técnica da Emater/PB, reside em Itabaiana/PB. Aluna do polo de Itabaiana/PB. Mensagens pessoais via *e-mail* [14.03.2013 8:42 e 25.03.2013 19:33]. Curso: Ciências Agrárias, egressa).

Observa-se, quer seja em prospectiva – “estou pronta para trabalhar com eles em sala de aula” –, quer seja na transformação de sua posição social – “tenho ajudado colegas da empresa que sentem dificuldades no uso da informática” –, que a inclusão digital se torna empoderamento de gênero em TIC. A mulher se reconhece sabedora e faz uso desse “poder” em contextos distintos.

Portanto, ao mesmo tempo que vivenciam novas experiências com as TIC, essas mulheres vão (re)construindo suas identidades, vislumbrando possibilidades de ser e de tornar-se.

Abandono e evasão na UFPB Virtual: reflexos das brechas digitais de gênero?

Sabe-se que a cultura da EaD é construída sob as exigências da vida contemporânea: muito trabalho, pouco tempo, uso cotidiano frequente de TIC, desenvolvimento profissional contínuo e novas aprendizagens ao longo da vida. Nesse contexto, a EaD oferece flexibilidade de horários e maior autonomia no estudo, o que pode favorecer indivíduos que trabalham, em especial, mulheres, que têm dupla jornada, permitindo a conciliação entre estudo, trabalho e obrigações domésticas e familiares. Simultaneamente, há reclamações de pessoas que não têm tempo para leitura, estudo e pesquisas, nem para realização das tarefas propostas, para as participações nos fóruns ou para aprender habilidades com as TIC.

Por outro lado, parece razoável deduzir que um dos maiores obstáculos enfrentados pela modalidade a distância – a evasão (Abed, 2016) – pode estar relacionado com a exclusão digital e que inclusão educacional e digital requer tempo. Além disso, o estereótipo de que os homens lidam com TIC e espaços virtuais com mais facilidade não deve ser desconsiderado, o que implica um fator subjetivo desestimulante para mulheres. Uma pesquisa realizada por Mill (2006) revelou que, dentre 150 docentes de EaD, 50 eram mulheres e 10,17% delas creem nesse estereótipo.

De acordo com o banco de dados da UFPB (2014), o número de estudantes evadidos¹⁰ com motivação declarada é de 1.547, sendo 686 homens e 861 mulheres. Das mulheres que abandonaram os cursos 5,45% apontaram como motivo a dificuldade com a modalidade EaD, 2,43% confirmaram dificuldade com informática, 2,67% perderam o período de matrícula e 5,80% consideraram o curso muito difícil. Entre os homens, as proporções para esses motivos são muito menores, sendo mais acentuadas questões relacionadas com o trabalho. Observando os motivos descritos pelas mulheres, é possível inferir que a dificuldade com o manuseio de computadores e internet pode estar ligada a todos os outros

¹⁰ O número da evasão na UFPB Virtual é preocupante e, em 2011, somava um total de 8.591, sendo maior do que o de matriculados entre 2007 e 2010, que foi de 8.549.

motivos, representando um percentual de 16,35% de desistências. Outras razões relacionadas pelas alunas são: falta de identificação com o curso, distância do polo, doença, duplicidade de curso em instituição pública, outra graduação completa, mudança de residência, não conciliação com o trabalho, questões familiares, não sabe e outros. Contudo, cabe ressaltar que o problema da evasão não diz respeito apenas ao alunado, mas também é de responsabilidade dos cursos, tanto na oferta de apoio inicial como no acompanhamento.

Junto a isso, questões como autonomia, determinação e persistência são colocadas num mesmo patamar para continuar um curso a distância com êxito. No diálogo virtual com as alunas, aparecem obstáculos de ordem subjetiva, que evidenciam tanto a representação quanto a autorrepresentação de gênero feminino como incapaz de aprendizagens intelectuais e técnicas: desestímulo de maridos que duvidam de suas capacidades de aprender por se tratar de um curso superior e por ser mediado pelas TIC; vergonha por não saber “mexer” no computador; constrangimento por precisar sempre da ajuda do marido ou dos filhos; e dúvidas quanto à própria capacidade de aprender. A falta de autoconfiança e o desânimo se somam à falta de tempo e de apoio técnico como causas de desistência. A seguir, exemplos desses obstáculos entre estudantes entrevistadas:

O curso virtual precisa de muita força de vontade e tempo disponível para obter o objetivo desejado, pois o aprendente deve ter capacidade, habilidade e autonomia para desenvolver suas atividades com sucesso [...] muitas vezes me senti desestimulada por não possuir autonomia para usar o Moodle, para enviar minhas atividades sem ajuda, mas fui persistente e estou aqui vencendo essa dificuldade com muita força de vontade. (F.T.S.D. reside em Araruna/PB. Aluna do polo de Araruna/PB – 2011.2. Diário da Aprendente – Moodle. Curso: Letras).

Neste lugar reservado posto todas as minhas esperanças de concluir este curso. Não está sendo fácil concluir. Não desisti ainda, porque sou uma pessoa que gosto de tudo o que é difícil. (L.N., casada, um filho e uma filha, diarista de locução, reside em Conde/PB. Aluna do polo de Conde/PB – 2011.2. Diário da Aprendente – Moodle. Curso: Letras, desbloqueada¹¹).

Ingressei na UFPB Virtual por me interessar em fazer um curso superior. Fiquei muito feliz com a aprovação no vestibular, mas tive muitas dificuldades. Consegui concluir o primeiro período na quinta tentativa e estou na segunda do 2º período. Isso se dá principalmente por ter pouco tempo disponível, vivemos numa corrida desenfreada. (S.M.B.A.S., casada, dois filhos, um com deficiência intelectual, diretora de escola, reside em São Bento. Aluna do polo São Bento/PB. Mensagem pessoal via *e-mail* [25.08.2011 22:40]. Curso: Letras, evadida).

Vou confessar: a minha habilidade com a informática não é das melhores, bem como o saber o que fazer diante da plataforma EaD. Perdi algumas atividades por não saber postar... No entanto, a culpa se resume a minha pessoa. E que agora estou saindo do “silêncio virtual”... ou pelo menos, estou tentando... (C.S., reside em Juripiranga/PB. Aluna do polo de Itabaiana/PB – 2011.2. Diário da Aprendente – Moodle. Curso: Letras, 2º período).

¹¹ Dá-se o nome de “desbloqueado” ao estudante que não segue mais a ordem da estrutura curricular de um curso. Em geral, isso acontece por trancamentos e reprovações em uma ou mais disciplinas.

Parece haver uma crença de que um curso a distância não exige muito tempo e que, como não há tempo para se fazer um curso presencial, é possível fazer um curso pela internet. Mas essa crença se desfaz logo no início e, em alguns casos, destrói o sonho que começava a se realizar. É visível a quantidade de dificuldades na realização de uma graduação a distância pela sua longa duração, especialmente para mulheres que assumem o papel cultural a elas atribuído, doméstico e materno, com todas as suas exigências. Como lembra Perista (2004, p. 6),

o tempo é repartido, para a maioria da população feminina, num 'infindável' número de actividades [...] todas estas actividades exigem, para a sua concretização, tempo, o qual é completamente subestimado em termos de valor social e econômico.

A importância do tempo é reconhecida pelas alunas, mas não necessariamente por professores do sexo masculino. Em uma aula presencial no polo de Araruna/PB, algumas alunas relataram que um professor da UFPB Virtual reagiu de maneira indiferente às reclamações de estudantes do sexo feminino envolvendo a falta de tempo e outras dificuldades, afirmando que só faz um curso superior quem pode.

Aliadas a questões de falta de tempo, brechas digitais também têm sido apontadas como motivos de desistência dos cursos a distância. Segundo Pérez Rul e Domínguez (2012), as brechas digitais são o fenômeno tecnológico entendido como o acesso desigual à informação, que pode causar uma brecha cognitiva e, conseqüentemente, a exclusão da universidade. Para esses autores, um dos fatores responsáveis pelo acesso desigual à informação (ou e-exclusão), para além do acesso e da conectividade, é a carência de habilidades digitais (ou e-habilidades): saber usar devidamente o equipamento com todas as suas aplicações/ programas.

A experiência mostrou que, no caso da UFPB Virtual, os três tipos de brechas (carência de acesso, habilidades e conectividade) estão presentes. Uma aluna do curso de Letras, por exemplo, lamentou morar na zona rural, não ter computador em casa, levar três horas para chegar ao polo e, às vezes, encontrá-lo fechado, caracterizando a brecha mais elementar no acesso à TIC. Outro problema é que os mantenedores dos polos recebem uma antena do MEC e uma cesta de serviços de rede para inclusão digital, por meio do Programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac), que provê conexão à internet banda larga, predominantemente via satélite; porém, a conexão nem sempre é satisfatória. Mesmo quando contratam outros meios para suprir as necessidades (serviços oferecidos por empresas de internet a cabo ou a rádio), o problema de conectividade/ velocidade não é resolvido, o que configura a terceira brecha digital, de acordo com Pérez Rul e Domínguez (2012).

Entretanto, Castaño *et al* (2009) afirmam haver uma brecha digital de gênero. A concepção de brecha digital aqui é ampliada para fatores decorrentes da falta de oportunidades e de uma educação tecnológica,

da ausência de atitudes culturais sobre o uso de computadores e das informações que circulam na rede, do desconhecimento da língua inglesa e das limitações de recursos econômicos e educativos para o manejo da informática.

Os efeitos desiguais ocorrem em função de sexo, idade, nacionalidade, classe social, etnia, nível formativo, qualificação profissional e posição social. A presença dessas brechas pode ser confirmada pelo Mapa de Inclusão Digital do Brasil (Neri, 2012).

A cultura midiática anuncia que, em relação a tecnologias, tudo é simples, fácil e mágico, basta um "clique". A observação cotidiana apresenta uma visível facilidade de crianças, jovens e homens na fase adulta com os aparelhos digitais. "Assim como a ciência, a tecnologia também possui uma referência androcêntrica. Culturalmente, os homens parecem estar mais à vontade com a tecnologia, tanto na criação quanto no uso das novidades tecnológicas" (Carvalho; Covolan, 2008, p. 15). Como exemplifica a aluna C.S., isso pode confirmar a ideia de que a "minha" dificuldade se torna um fracasso e a responsabilidade é "minha", por não pedir ajuda, por não aprender rapidamente com a primeira ajuda ou por ter medo de explorar e aprender por tentativa e erro.

Reflexões finais

O acesso ao computador e à internet em todos os setores da vida formativa e produtiva abre possibilidades de aprendizado e empoderamento para grupos excluídos e em desvantagem social, como é o caso de mulheres e professoras leigas residentes em pequenos municípios. As políticas de expansão universitária via EaD têm contribuído para a inclusão educacional e digital desses grupos, em especial as mulheres, que constituem a maioria do alunado dos cursos de licenciatura da UFPB Virtual.

Por meio das análises das narrativas de alunas dos cursos de Letras, Ciências Agrárias e Pedagogia, foi possível captar sinais de inclusão educacional e digital e empoderamento de gênero em TIC, bem como brechas digitais de gênero e impedimentos nos processos de aprendizagem, relacionados a fatores como disponibilidade de acesso reduzida e baixa autoconfiança com as TIC. Tais fatores deveriam ser considerados pelas políticas educacionais de expansão dos cursos superiores na modalidade EaD, visando combater a evasão. O tempo das mulheres tem sua especificidade, já que elas são as cuidadoras da família e da casa e estão sujeitas à dupla jornada de trabalho e ao estresse decorrente dessa longa jornada. Elas também sofrem socialização de gênero que ensina certa impotência aprendida (Bourdieu, 1999), daí sua necessidade de empoderamento.

É interessante refletir que, para adquirir qualquer formação acadêmica em ambiente virtual e com recursos didático-metodológicos oriundos das TIC, é essencial o desenvolvimento de determinadas habilidades. Esse desenvolvimento deve estar previsto nas propostas dos cursos.

Além do acesso digital necessário para a formação a distância, a EaD pode ser uma porta de inclusão digital, contribuindo para a diminuição da brecha digital. Todavia, ela não vem sendo percebida como tal, nem em termos gerais, nem em termos da brecha digital de gênero. É preciso atentar para a afirmação de que o analfabetismo digital tem consequências em todos os campos da vida do indivíduo, porque afeta a capacidade de aprendizado, a conectividade e a disseminação de informações (Neri, 2012). O pressuposto que orientou este texto é que o contrário também é válido, isto é, a inclusão digital, favorecendo o aprendizado, a conectividade e a disseminação de informações, gera autoconfiança e empoderamento para grupos e indivíduos excluídos, entre os quais as mulheres e as professoras leigas do interior do Brasil.

Conclui-se que a UFPB Virtual, assim como outras instituições formativas, ao implementar a política de expansão e interiorização universitária e formação de professores, precisa considerar questões de gênero e inclusão digital. Diante disso, recomenda-se:

- melhorar a organização e atualização dos bancos de dados, desagregados por sexo, para melhor acompanhamento, avaliações e planejamento de novas ações;
- (re)avaliar e reestruturar, junto às coordenações, os projetos pedagógicos dos cursos (PPC), de modo a incorporar novas perspectivas, como as de gênero, inclusão digital e formação docente, para o uso avançado e pedagógico das TIC;
- reforçar programas de formação continuada (treinamentos) para docentes *on-line*, professores e tutores, considerando o investimento em competências em TIC e a perspectiva de gênero;
- elaborar material instrucional docente para servir de guia de educação *on-line* para melhor usufruto das TIC em aulas *on-line*;
- encontrar/testar novas alternativas e modelos de EaD que atendam às necessidades e demandas diversas dos estudantes, das aulas presenciais, dos exames avaliativos, do estágio supervisionado etc.;
- garantir as perspectivas de gênero e de inclusão digital na estrutura curricular de novos cursos, a fim de elevar os níveis de confiança em TIC para incorporação nas práticas pedagógicas.

Sabendo-se que as licenciaturas, não apenas as realizadas na modalidade EaD, são responsáveis pela preparação docente atualizada, sua implementação curricular deve propiciar o uso efetivo das TIC a fim de atender às perspectivas da "geração Net" – nascidos em meados dos anos de 1980 até o final dos anos de 1990 e conectados à web (Abbott *et al.*, 2010) –, o que já estava indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil. MEC, 1998), mas permanece como desafio. Nesse contexto, os cursos de formação docente mediados por TIC devem ser prioridade política e trazer efeitos benéficos abrangentes no tocante à inclusão educacional, digital e social de mulheres interioranas.

Referências bibliográficas

ABBOTT, G. et al. (Ed.) *Handbook for achieving gender equity through education*. 2. ed. New York; London: Routledge, 2010. p. 191-214.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Abed). *Censo EAD.BR*: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>.

BARBOSA, R. C. *Mulheres e formação docente em tempos de TIC*: narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB Virtual. 267 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8582/2/arquivototal.pdf>>.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. de P. *O vermelho e o negro*: raça e gênero na universidade brasileira: uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. Rio de Janeiro: IPEA, 2004. (Texto para discussão, n. 1052).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*: fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Ed., 1994.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRAGA, A. Da 'Cultura Feminina' de Simmel aos weblogs: mulheres na internet. In: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA da INTERCON, 4., Porto Alegre, 2004. *Anais...* São Paulo: Intercon, 2004.

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

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jun. 2006. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 maio 2017. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 1998*. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística sobre o professor: censo escolar 2007: versão preliminar*. Brasília: Inep, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior 2009: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica*. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior 2016: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2017a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUSCHINI, C. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 537-572, set./dez. 2007.

CABRAL, L. dos A. F.; LIMA JÚNIOR, E. de F. *Relatório acadêmico da UFPB virtual: período: 2006 a 2010*. João Pessoa: UFPB/ UEAD, 2010.

CARVALHO, M. E. P de. Uma agenda de pesquisa, formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. de L. F. *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. Maceió: Ed. UFAL, 2007. p. 21-43.

CARVALHO, M. E. P. de; RABAY, G. *Gênero e educação superior: apontamentos sobre o tema*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2013.

CARVALHO, M. G. de; COVOLAN, N. T. *Refletindo gênero na escola: gênero, diversidade sexual, ciência e tecnologia*. Curitiba-PR, 2008. Módulo 3.

CASTAÑO, C. C. (Org.). *Género y TIC: presencia, posición y políticas*. Barcelona: Ed. UOC, 2010. (Sociedad Red, n. 3).

CASTAÑO, C. C. (Org.). *La segunda brecha digital*. Valencia: Ediciones Cátedra, 2008.

CASTAÑO, C. C. et al. *Las generaciones tecnológicas en la segunda brecha digital: un análisis de su incidencia sobre la incorporación efectiva sobre las mujeres a internet*. Barcelona: Observatorio e Igualdad, 2009.

DINIZ, E. de C., VAN DER LINDEN, M. M. G.; FERNANDES, T. A. (Org.). *Educação a distância: coletânea de textos para subsidiar a docência on-line*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

ESCOSTEGUY, A. C. D. *Cartografias dos estudos culturais: uma versão americana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FIGUEIREDO, Marcos. Primeira turma da UFPB Virtual cola grau. *Agência de Notícias da UFPB*, João Pessoa, 21 jul. 2011. Disponível em: <http://www.agencia.ufpb.br/vernoticias.php?pk_noticia=12877>

GOHN, M. da G. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. *Saúde e sociedade* [online], v. 13, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas*. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2013.

LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade. *Presença Pedagógica*, Maringá, v. 12, n.72, nov./dez. 2006.

MARTINS, O. B. *A educação superior à distância e a democratização do saber*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MILL, D. *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. 2006. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NERI, M. C. (Coord.). *Mapa da inclusão digital*. Rio de Janeiro: FGV; CPS, 2012.

OBSERVATÓRIO DO PNE. *Metas do PNE*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Education at a Glance 2016*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PÉREZ RUL, M. N.; DOMÍNGUEZ, P., D. A. La deserción estudiantil de la educación virtual como consecuencia de la brecha digital. In: JERÓNIMO MONTES, J. A. (Coord.). *Aprendizaje y mediación pedagógica con tecnologías digitales*. Zaragoza: FES, 2012. p. 330-336. Disponível em: <http://www.interfacto.net/dolors/Libro_CIAMTE2012.pdf>.

PERISTA, H.; FREITAS, F.; MAXIMIANO, S. Família, gênero e trajetórias de vida: uma questão de (usos do) tempo. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 4., 2004, Lisboa. *Acta 166*, 2004. p. 1-17. Disponível em: <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462dffeb8da19_1.PDF>. Acesso em: 29 jun. 2013.

PROJETO RIAIPE 3. *Programa marco interuniversitário para a equidade e a coesão social na educação superior*. 2010. Disponível em: <<http://www.riaipe-alfa.eu>>. Acesso em: 29 jun. 2013.

ROSEMBERG, F. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H.; MUÑOS-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos/Nipas; Brasília: Unicef, 1994. p. 27-62.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulheres e relações de gênero: balanço preliminar da década de 90. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. (Orgs.). *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 2002. p. 195-224.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1999.

SILVA, R. M. Formação do magistério feminino e a concepção de educador em Anísio Teixeira. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 143-149, maio/ago. 2008.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). *Professores no Brasil: perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros*. 2016. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/perfil_docente_tpe.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). *Núcleo de Educação a Distância*. 2012. Disponível em: <<http://portal2.virtual.ufpb.br/>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI). *Dados gerais da UFPB*. 2014. Disponível em: <http://www.ufpb.br/ntiufpb/aplicacao/aplicacao.ufpb>. Acesso em: 21 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). *Banco de dados: motivos do abandono*. João Pessoa: UFPB, 2014. Planilha Excel.

WAJCMAN, J. *El tecnofeminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2006. (Colección Feminismos).

WORLD ECONOMIC FORUM. *The global gender gap report*. Geneva, 2016.

Recebido em 15 de junho de 2017.

Solicitação de correções em 8 de novembro de 2017.

Aprovado em 14 de dezembro de 2017.

Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores

Éderson Oliveira Passos^{I, II}
Eduardo Kojy Takahashi^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3095>

Resumo

Este artigo apresenta e discute os critérios considerados pelas professoras/colaboradoras desta pesquisa na escolha e no uso de recursos didáticos para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A constituição dos dados constou de três etapas: questionário, observação e entrevista. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamentou-se na análise de conteúdo temática. Pela análise, constatou-se que o aluno é o aspecto mais considerado pelas professoras ao optar por recursos didáticos. Verificou-se, ainda, que importantes recursos didáticos, como o ábaco e o Material Dourado, não foram objetos de estudo e reflexões práticas no processo de formação profissional em matemática das professoras dos anos iniciais. Conclui-se que a formação de professores quanto ao uso de recursos didáticos, em especial para o ensino de matemática, passa por problemas e que os critérios relevantes para a orientação da escolha desses recursos para a sala de aula, como conteúdo específico e tendo em vista os objetivos pretendidos, estão sendo negligenciados ou até mesmo desconsiderados.

Palavras-chave: ensino de matemática; ensino fundamental; recurso didático.

^I Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: <passos_luo@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-4513-5430>>.

^{II} Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: <ektakahashi@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4303-1088>>.

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

Abstract

Teaching resources in the primary-years mathematics classes: criteria to guide teacher's choice and use

This paper presents and discusses the criteria used by this research's teachers/contributors to choose and employ mathematics teaching resources in the early years of elementary school. Data research consisted of three stages: questionnaire, observation and interview. Furthermore, this research, that uses a qualitative approach, was based on the analysis of the thematic content. According to it, the student is the aspect most taken into account in the selection and use of didactic resources. It was also verified that important teaching resources, such as the abacus and the Golden Bead Material, were not part of the mathematical professional-training process of the primary education teachers. In conclusion, there is a problem with the professional training of teachers regarding the use of didactic resources, especially in the mathematics teaching, and there is a neglect or even a disregard with the criteria relevant to guide the selection of classroom didactic resources, such as the specific content and the aimed objectives.

Keywords: mathematics teaching; elementary school; didactic resource.

Introdução

Este texto é o recorte de uma pesquisa de mestrado concluída, que teve como objeto de estudo as necessidades formativas em matemática dos professores regentes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), os estudos sobre análise de necessidades formativas surgiram no final da década de 1960 e, desde então, têm auxiliado na estruturação, reflexão e organização de processos de formação docente, no sentido de encontrar respostas mais adequadas às dificuldades da prática profissional. Nesses estudos, o termo necessidade é utilizado "com o intuito de designar o que faz falta – ou melhor, aquilo que é percebido como fazendo falta" (Leone, 2011, p. 93). Dessa forma, entende-se que as necessidades "emergem em contextos histórico-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais" (Rodrigues; Esteves, 1993, p. 14). Evidencia-se assim que, para a análise das necessidades de formação docente, torna-se essencial considerar o amálgama dos saberes profissionais dos professores.

Quanto aos saberes docentes, diferentes pesquisadores procuram analisar os conhecimentos necessários, sustentados pela premissa da existência de um conjunto de conhecimentos comuns. Dentre os trabalhos de autores sobre essa temática, citam-se Shulman (2005),

Tardif e Raymond (2000), Tardif (2010) e Pimenta (1996). Esses autores utilizam os termos “conhecimento” ou “saberes” ao se referirem ao que os professores deveriam compreender para melhor desempenharem sua prática profissional. Especificamente em relação aos saberes docentes matemáticos, destacam-se os pesquisadores Ball, Thames e Phelps (2008).

A respeito da base de conhecimento para a docência, Shulman (2005) assinala sete categorias mínimas: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral ou conhecimento pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e das suas características, conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Baseando-se no referencial teórico proposto por Shulman, os pesquisadores Ball, Thames e Phelps (2008), referindo-se especificamente aos saberes matemáticos necessários à docência, sugerem que, além do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo, originalmente propostos pelo seu predecessor, os professores necessitavam ainda de um conhecimento específico para o ensino. Para eles, as demandas do ensino de matemática exigem um conhecimento matemático para o ensino – “Mathematical Knowledge for Teaching” (MKT) –, necessário especificamente aos professores que ensinam matemática, pois nenhum outro grupo de profissionais precisa explicar o porquê daquele conhecimento.

Uma das razões apresentadas por Ball, Thames e Phelps (2008) para a (re)elaboração das categorias da proposta de Shulman é a de que um sentido mais claro das tipologias do conhecimento do conteúdo para o ensino pode servir para a elaboração de materiais e recursos didáticos para os professores. Além disso, esses autores entendiam que esse refinamento poderia auxiliar a formação de professores e seu desenvolvimento profissional.

Mesmo partindo da premissa de que existe uma base comum de saberes necessários à prática docente, sabe-se, conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que não há um caminho único e melhor para o ensino de qualquer disciplina. Nos PCN (Brasil. MEC, 1997b), reconhece-se uma limitação no ensino de matemática, sendo ainda comum a prática docente em que se expõe o conteúdo a partir de definições, exemplos e demonstrações. Essa prática parte do pressuposto de que o aluno aprende pela reprodução correta do que lhe foi apresentado em exercícios de aprendizagem, fixação e aplicação. Assim, sobre a necessidade de mudança no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos matemáticos, os PCN apontam que “há urgência em reformular objetivos, rever conteúdos e buscar metodologias compatíveis com a formação que hoje a sociedade reclama” (Brasil. MEC, 1997a, p. 12).

Nesse sentido, este artigo questiona quais são os critérios considerados e como são selecionados pelos professores para a escolha e o uso dos recursos didáticos nas suas aulas de matemática dos anos iniciais. Para responder a esses questionamentos, apresenta e discute os aspectos da

formação e da atividade docente, bem como os critérios considerados para a escolha e o uso dos recursos didáticos por um grupo de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso por entender a importância desses recursos no processo de ensino e aprendizagem de matemática, meio pelo qual o trabalho do professor é subsidiado na/para apresentação de conteúdos matemáticos a serem abordados.

Antes, porém, da descrição dos aspectos metodológicos, do perfil dos colaboradores e da apresentação dos resultados, convém esclarecer os fundamentos desta pesquisa.

O ensino e a aprendizagem em matemática e o uso de recurso didático

No ensino de matemática, ainda prevalece a ênfase em algoritmos, fórmulas, “macetes” e regras, ou seja, predomina a visão utilitarista dos conhecimentos matemáticos, a “visão da matemática como caixa de ferramenta” (Nacarato; Mengali; Passos, 2011, p. 25).

Muitas vezes, termos como “recurso didático”, “material didático”, “recurso educativo”, “material concreto” e “material manipulável” são usados pelos professores para descrever os instrumentos utilizados como facilitadores da aprendizagem.¹ Segundo Lorenzato (2009), recurso didático são os instrumentos empregados pelo professor como aliados no processo de ensino-aprendizagem. O autor esclarece que, por melhor que seja o recurso utilizado, ele “nunca ultrapassa a categoria de meio auxiliar de ensino, de alternativa metodológica à disposição do professor e do aluno” (Lorenzato, 2009, p. 18). Nesse sentido, Passos (2009, p. 78) observa que

os recursos didáticos nas aulas de matemática envolvem uma diversidade de elementos utilizados principalmente como suporte experimental na organização do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, considero que esses materiais devem servir como mediadores para facilitar a relação professor/aluno/conhecimento no momento em que um saber está sendo construído.

Pelas definições elencadas, entende-se que os recursos didáticos podem ser variados e vão desde uma simples embalagem, um livro até jogos, vídeos, calculadoras, computadores, entre outros. Essa variedade faz com que se concorde com a visão de Sadovsky (2010) quanto à ingenuidade ao utilizar como recurso didático algo que não colabore com o processo de aprendizagem. Isso porque a falta de critérios na escolha e utilização desses recursos pode ir contra o propósito e as relações a serem estabelecidas entre o material utilizado e o conhecimento a ser assimilado pelos discentes.

Considera-se que apenas o uso de recursos didáticos não garante que a aprendizagem seja significativa, pois, segundo Lorenzato (2009, p. 21), para haver significado, “faz-se necessária também a atividade mental, por parte do aluno”. Essa ação intelectual deve ser instigada, e o uso de

¹ Para este texto, optamos, exclusivamente, por empregar o termo “recurso didático”.

recursos pedagógicos é uma das formas. A escolha desses recursos não deve ser aleatória, mas de acordo com os objetivos do professor. Para isso,

[...] o professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. (Souza, 2007, p. 111).

Sendo assim, cabe ao professor ponderar sobre quais recursos didáticos deverão ser usados e/ou confeccionados pelos próprios discentes e, até mesmo, se realmente são necessários. Para isso, as escolhas devem ser pautadas em minucioso planejamento dos processos e das possíveis situações que poderão ocorrer na abordagem dos conteúdos e nos objetivos almejados, inclusive em relação à motivação esperada por parte dos alunos.

A fim de definir critérios para escolha e uso mais adequado dos recursos didáticos, torna-se imprescindível que o professor tenha uma formação consistente, tanto na metodologia quanto no conteúdo específico da disciplina. Portanto, o papel da formação profissional, da experiência e dos saberes docentes é fundamental pelo fato de o professor estar diretamente relacionado ao aluno, pois “[...] se este professor não estiver bem preparado pode haver um desequilíbrio no processo de ensino e de aprendizagem, prejudicando, assim, a aquisição do conhecimento de seu aluno” (Souza, 2007, p. 111).

As ponderações do professor sobre a escolha e o uso de determinado recurso didático devem responder às perguntas “como”, “qual”, “por que”, “quando” e “para quê”. Dessa forma, torna-se “importante que este professor tenha clareza das razões pelas quais está utilizando tais recursos, e de sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, deve saber também, quando devem ser utilizados” (Souza, 2007, p. 111).

É imprescindível, ainda, avaliar se o uso de determinado instrumento é realmente indispensável ou meramente ilustrativo, uma vez que, historicamente, em muitos momentos, o ensino de matemática é baseado apenas na transmissão do conhecimento pronto e acabado, considerando o aluno um ser que aprende passivamente, por memorização, e que é capaz de aplicar os métodos de resolução em situações semelhantes. Nessa concepção, muito provavelmente os recursos didáticos sejam considerados perda de tempo, uma atividade com finalidade apenas recreativa ou, ainda, seu uso assuma caráter de perturbação da disciplina e do silêncio da sala de aula. Assim, mesmo quando utilizados, os recursos didáticos desempenham papel apenas de facilitador da exposição, visualização e memorização do conteúdo.

A clareza de critérios para embasar a escolha e o uso dos recursos didáticos é importante porque

o uso inadequado de um recurso didático pode resultar no que se chama “*inversão didática*”, isso acontece quando o material utilizado passa a ser visto como algo por si mesmo e não como instrumento que auxilia o processo de ensino e de aprendizagem, um exemplo disso seria um

professor que deve ensinar matemática com o uso do ábaco apenas deixar as crianças brincarem com o objeto sem resgatar a historicidade do mesmo e sua importância para o ensino da matemática. (Souza, 2007, p. 113, grifo nosso).

De acordo com os PCN (Brasil. MEC, 1997a), os recursos didáticos desempenham relevante papel no estabelecimento de significado de conteúdos da própria matemática escolar, bem como de conexões entre esta e outras disciplinas e com o cotidiano dos alunos. Para isso, não se pode selecionar seus conteúdos utilizando apenas a lógica interna da área de conhecimento. É importante observar as articulações necessárias para que o enfoque desejado possa ser facilitado por meio de recursos didáticos bem utilizados.

Compreende-se que os recursos didáticos podem ser diversos. No entanto, alguns podem assumir papel mais relevante no processo de ensino e aprendizagem do conhecimento matemático. Os recursos didáticos na prática docente têm, muitas vezes, papel fundamental na apresentação, assimilação e/ou consolidação do conteúdo por parte dos alunos. Assim, acentua-se a importância do professor ao selecionar e empregar o recurso didático mais adequado aos seus alunos, ao conteúdo, aos objetivos e aos resultados esperados. Por isso, torna-se necessário estabelecer critérios claros para escolha e utilização dos recursos nesse processo.

Aspectos metodológicos da pesquisa: a abordagem e o processo analítico dos dados

Metodologicamente, o processo de constituição dos dados da pesquisa constou de três etapas: questionário, observação e entrevista, respectivamente. A pesquisa foi feita com professores polivalentes² de duas escolas da rede pública municipal de uma cidade do interior mineiro.

Ambas as escolas selecionadas ofertam o ensino fundamental do 1º ao 9º ano, possuem biblioteca e laboratórios de informática e de ciências e obtiveram notas semelhantes no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2009, 2011 e 2013, com diferença de apenas um décimo entre elas.

O município em que a pesquisa foi desenvolvida está localizado na região do Triângulo Mineiro e conta com várias faculdades e uma universidade federal. Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, há 69 escolas estaduais e, pelas informações da Secretaria Municipal de Educação, 42 escolas municipais cadastradas na zona urbana do município.

A opção por instituições da rede pública municipal seguiu a recomendação prevista no artigo 11, inciso V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao incumbir prioritariamente aos municípios a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental. Foram escolhidas escolas localizadas em regiões urbanas distintas – uma mais periférica e outra em um bairro mais central da cidade – pelo fato de “o trabalho

² A expressão polivalente é empregada para denominar “professores da educação infantil ou das quatro séries iniciais do ensino fundamental” (Curi, 2004, p. 16).

pedagógico, os conteúdos de ensino e as expectativas dos docentes para com as aquisições dos alunos diferirem de um estabelecimento a outro em função de sua localização geográfica” (Vasconcellos, 2004, p. 273).

Para a realização da pesquisa, foram entregues 32 questionários que correspondiam ao total de docentes polivalentes dos anos iniciais – 1º ao 5º ano – nas duas escolas selecionadas. Por questões éticas, procurando preservar a identidade das instituições de ensino e dos participantes da pesquisa, os questionários foram identificados com códigos alfanuméricos (de P01a P32) e distribuídos aleatoriamente. Ressalta-se, ainda, que o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado por comitê de ética em pesquisas com seres humanos e que cada colaborador assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No processo de observação direta, duas professoras do 5º ano foram acompanhadas, uma em cada escola, por uma semana, nas aulas de matemática. A opção por turmas de 5º ano é justificada por ser o ano de encerramento da etapa de escolarização em questão, momento em que se consolida, geralmente, a divisão no campo de atuação profissional entre o professor polivalente e o professor com licenciatura em áreas específicas. Convém esclarecer que a escolha das professoras para essa etapa foi definida pela aceitação ao convite do pesquisador.

A realização da entrevista como última etapa do processo de investigação garantiu um conjunto maior de aspectos a serem aprofundados junto ao grupo pesquisado. Assim, foram realizadas três entrevistas, considerando cada escola selecionada. Duas entrevistas ocorreram em grupo (um grupo com quatro e outro com três participantes) e a terceira foi individual. A entrevista individual se deu pela impossibilidade de participação da referida colaboradora no horário agendado e por ela própria se dispor e sugerir sua participação em outro momento.

Como procedimento analítico dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo temática (Franco, 2007). Esse processo foi iniciado pelas informações dos questionários em que a íntegra das respostas foi considerada como unidade de contexto e, em seguida, palavras e até mesmo orações completas foram destacadas como unidades de registro.

Perfil das colaboradoras: aspectos da formação inicial e experiência profissional

Inicialmente, é importante traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Dos 32 questionários entregues, a metade foi respondida e devolvida. Convém destacar, ainda, que houve representatividade de docentes pertencentes a todos os anos do ensino fundamental, ou seja, regentes de turmas do 1º ao 5º ano.

A caracterização quanto à habilitação docente em nível médio (antigo magistério), à formação profissional em nível superior, à rede a que pertence a instituição formadora e ao ano de conclusão do curso é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização da Formação do Grupo de Colaboradoras da Pesquisa

Professora	Magistério em Ensino Médio	Curso Superior	Rede - graduação	Conclusão - graduação	Tempo de docência (em anos)
P02	NÃO	Pedagogia	Privada	2011	02
P03	NÃO	Pedagogia	Privada	-	04
P05	NÃO	Pedagogia	Pública	2005	10
P08	SIM	Letras	Pública	1993	24
P09	Não Identificou	Pedagogia	Pública	2001	27
P11	SIM	Pedagogia	Privada	2005	20
P12	NÃO	Pedagogia	Privada	2005	10
P13	SIM	Biologia	Privada	1992	23
P16	SIM	Normal Superior	Privada	2007	08
P18	SIM	Pedagogia	Privada	1995	39
P21	SIM	Biologia	Privada	2005	20
P24	NÃO	Não identificou	Pública	2002	02
P26	SIM	Pedagogia	Privada	-	22
P29	SIM	Geografia	Pública	-	28
P30	NÃO	Pedagogia	Pública	2011	02
P32	NÃO	Pedagogia	Pública	2008	12

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 1, observa-se que o grupo é formado predominantemente por professoras consideradas experientes, pois, analisando o tempo de docência, constata-se que a maioria das participantes possuem 10 anos ou mais de atuação profissional, sendo que metade das colaboradoras tem 20 anos ou mais de atuação. No entanto, também há professoras com pouco tempo de docência – menos de 5 anos, ou seja, em uma fase mais inicial da carreira profissional, como é o caso das colaboradoras P02, P03, P24 e P30.

Verifica-se, ainda, que as colaboradoras concluíram sua graduação em instituições públicas e privadas e que metade delas cursou o antigo magistério em nível médio. É possível visualizar que o grupo é constituído por 10 professoras com formação em pedagogia, uma formada no curso

normal superior e outra não respondeu. O grupo pesquisado é completado por outras quatro professoras com habilitação em licenciaturas de áreas específicas: uma em geografia, uma em letras e duas em biologia. Constata-se que essas quatro professoras cursaram o antigo magistério em nível médio. Esse cenário formativo torna o processo de ensino ainda mais desafiador, tendo em vista que na maioria dos antigos cursos de magistério “não havia educadores matemáticos que trabalhassem com as disciplinas voltadas à metodologia de ensino de Matemática – muitos eram pedagogos, sem formação específica” (Nacarato; Mengali; Passos, 2011, p. 17).

Atribui-se essa diversidade formativa profissional das professoras ao disposto no artigo 62 da LDB, ao estabelecer que

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, *como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio* na modalidade normal. (Brasil, 2014, p. 36, grifo nosso).

A legislação não distingue níveis de ensino quanto à atuação profissional docente com formação em nível superior, aponta apenas “para atuar na educação básica” (Brasil, 2014, p. 36, grifo nosso). Conforme estabelecido nas alíneas a, b e c do inciso I do parágrafo 4º da referida lei, a educação básica é composta por pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Compreende-se, assim, que “é possível existirem professores especialistas desde o início do ensino fundamental, até mesmo na educação infantil” (Mello, 2000, p. 100).

Tendo em vista a formação, é possível afirmar que as colaboradoras apresentam instrução profissional adequada às exigências da legislação educacional vigente. No entanto, ante o panorama encontrado, considera-se que uma situação é a professora com formação específica em matemática, geografia, história, letras ou qualquer outra área de conhecimento ministrando as disciplinas para a qual foi habilitada inicialmente; outra situação é ter a docente com formação em área específica como professora polivalente nos anos iniciais.

Em síntese, os dados apresentados sobre o perfil do grupo pesquisado, além de favorecerem a caracterização da amostra, permitem perceber percursos e contextos gerais de suas vivências e formações docentes.

Considerações sobre a escolha de recursos didáticos pelas professoras

Apresentam-se agora as questões relacionadas aos critérios considerados pelas professoras para a escolha dos recursos didáticos utilizados na abordagem de conteúdos matemáticos em sala de aula.

Ao questionamento sobre os recursos didáticos utilizados nas aulas de matemática e o momento em que eles são empregados, as respostas mais

abrangentes foram obtidas por meio dos questionários das colaboradoras identificadas no Quadro 1, tais como:

- P02 – Normalmente, a própria escola possui o material de apoio.
- P03 – Geralmente temos materiais que nos auxiliam na prática.
- P08 – Utilizo as mídias digitais.
- P16 – Planejo minhas aulas sabendo dos recursos didáticos que já possuo.
- P18 – Para [conteúdo de] medidas, uso instrumentos para cada tipo de medida e para frações, material concreto.
- P26 – Material concreto diferente.
- P29 – Uso materiais concretos.
- P32 – Muitas vezes iniciamos o conteúdo explorando atividades do cotidiano.

Pelas informações analisadas, as professoras consideram a disponibilidade e o cotidiano dos alunos ao utilizar os recursos didáticos em sala de aula. No entanto, durante uma das entrevistas, as colaboradoras deixaram transparecer de que forma o dia a dia dos discentes subsidia a exemplificação do conteúdo:

- P32 – Uma das coisas que eu mais percebo [...] é essa descrença com o conhecimento matemático de alguns, porque eles acham muito difícil. Eu falo que não tem nada difícil [...]. Então, eu falo: “Quer ver?” Aí eu começo: de onde você veio? Da barriga da minha mãe.
- P29 – Mas quantos meses você ficou lá?
- P32 – Você ficou na barriga da sua mãe, por quê? Aí a gente vai, divisão celular, processo de desenvolvimento, multiplicação e por aí vai... E o que você fez hoje quando se levantou? Eu fiz isso e isso... *Assim, vamos achando matemática em tudo* (grifo nosso).
- P26 – Que horas? Quanto tempo faz?

O diálogo das professoras corrobora o fato de que,

[...] frequentemente, os docentes afirmam que “a matemática está em toda parte” para convencer seus alunos da importância de seu estudo. Embora seu estudo seja, sim, relevante, a matemática não é visível em toda parte. A frase “soa” tão distante da experiência dos estudantes que dificilmente será capaz de motivá-los de alguma maneira interessante para o ensino. (Sadovsky, 2010, p. 102-103).

Segundo Sadovsky (2010, p. 103), não se estimula o estudo, principalmente da matemática, apenas fazendo referência a um contexto de uso, ainda mais se considerarmos que “muitas vezes, com o propósito de motivar os alunos, é apresentada uma situação totalmente desligada do tema a ser estudado em seguida”.

Especificamente sobre os critérios que orientam as escolhas docentes quanto aos recursos didáticos para o ensino de matemática nos anos iniciais, as professoras responderam:

- P02 – As necessidades dos educandos.
- P03 – A facilidade e a compreensão do material para o aluno.
- P05 – A realidade dos meus alunos.

- P09 – A facilidade no manuseio e o fácil entendimento dos alunos.
- P13 – As dificuldades dos alunos.
- P16 – Materiais de fácil acesso aos meus alunos.
- P26 – Tento usar os mais próximos das crianças.
- P30 – Algo que estimule e incentive os alunos a gostar das aulas.

Pelas respostas das colaboradoras, entende-se que o aluno é o principal aspecto considerado na escolha e utilização dos recursos didáticos para aulas de matemática nos anos iniciais. Em relação aos recursos didáticos, Passos (2009) esclarece que a opção por determinado material exige do professor “reflexões teórico-pedagógicas sobre o papel histórico do ensino da matemática que deverá cumprir sua função essencial: *ensinar matemática!*” (Passos, 2009, p. 91, grifo da autora).

Por meio da análise dos dados, entende-se que os aspectos considerados pelas professoras ao optar pela utilização de recursos didáticos em sua prática profissional são atribuídos de forma generalizada e, portanto, superficial, desconsiderando elementos importantes no processo de ensino e aprendizagem, como objetivos pretendidos e conteúdo específico a ser abordado.

Essa análise corrobora os apontamentos dos pesquisadores Ball, Thames e Phelps (2008), que defendem que o saber docente deve ir além do senso comum, uma vez que o processo de ensino envolve fundamentações próprias da matemática para os significados de termos empregados e as explicações dos conceitos abordados em sala de aula. Dessa forma, o conhecimento matemático para o ensino requer do professor a capacidade de escolher situações e exemplos que sejam apropriados ao processo de aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Pela análise das entrevistas, compreende-se que o conteúdo específico de matemática pode estar relegado a um plano secundário ou, ainda pior, ser considerado implícito ao próprio recurso utilizado. Essa visão simplista quanto aos recursos didáticos pode destituir os conteúdos de seus reais significados (Sadovsky, 2010) e comprometer sua assimilação pelos alunos.

A falta de clareza quanto aos critérios para seleção dos recursos didáticos foi constatada também durante a fase de observações. Por questão de concisão, destaca-se apenas uma das situações presenciadas. No caso, a colaboradora P26 apresentou o ábaco como recurso didático em um único momento. Ela mostrou-o aos alunos, percorrendo a sala e passando entre as carteiras, durante a abordagem do conteúdo das operações matemáticas com números decimais. Durante o percurso, ela aproveitou para explicar aspectos físicos do objeto, como o traço presente na vertical da base do material que representava a vírgula, cuja finalidade seria a de separar a parte inteira da parte decimal. Nesse momento, alguns alunos diziam não conhecer o ábaco enquanto outros diziam já o terem visto. Os alunos se sentiram instigados com aquele material, ainda mais quando a professora afirmou que o entregaria para que a turma o manuseasse. Porém, o ábaco foi apenas entregue aos alunos para que visualizassem e, em seguida, repassassem para os colegas. Ao passarem o ábaco, alguns alunos analisavam o objeto com mais atenção e, inclusive, começavam a manipular as peças soltas

nos seus pinos, ao passo que a professora solicitou-lhes cuidado para que o ábaco “não fosse desfeito”.

Não havia, portanto, objetividade na proposta pedagógica quanto ao uso do recurso didático, pois não houve, efetivamente, atividade manipulativa relacionada ao conteúdo abordado, conforme defendido por Lorenzato (2009). Da forma como foi apresentado, o material utilizado desempenhou apenas função ilustrativa e/ou informativa, sem que houvesse um processo mental dos aprendizes. Assim, defende-se que

[...] o uso do recurso didático tem sua importância no que tange ao ensino aprendizagem do aluno, porém, é mister que o professor, que é a figura mais próxima desta criança, esteja preparado para utilizar tais recursos visando o objetivo de fazê-lo apreender realmente o conteúdo de determinada disciplina. (Souza, 2007, p. 113).

Durante a fase das entrevistas, também foi possível averiguar sobre como são adotados os critérios para a escolha e o uso de recursos didáticos. A constatação dessa fase da pesquisa é que a seleção dos recursos para o ensino de matemática está sendo influenciada por questões administrativas e pelos saberes experienciais de colegas mais experientes de profissão, fazendo com que as professoras, em início de carreira, assumam a mesma postura das profissionais com mais tempo de docência, ao lançarem mão de recursos didáticos manipuláveis em favor de aulas mais expositivas, conforme o depoimento da colaboradora P30.

[...] o *Material Dourado* [...] eu já tentei usar em sala, só o que acontece, inclusive eu até coloquei no questionário da pesquisa, a pecinha da unidade é bem pequenininha e a gente tem aqui na escola um material ótimo, que é individual, um para cada, *só que as pecinhas somem demais*. Então, devido ao *número de alunos por sala*, acaba complicando para mim, porque *me chamam a atenção* [referindo-se à equipe administrativa escolar] e eu não dou conta de olhar aluno por aluno para identificar aqueles que perderam as pecinhas. [...] eu já tenho observado uma coisa, *quando comecei, eu gostava muito de levar jogos para a sala e eu não via quase ninguém levando* aqui na escola e, hoje, em três anos, eu *já estou diminuindo a quantidade de vezes que eu levo jogos para a sala, então, eu já estou começando a entender as professoras mais antigas*, porque é complicado. (Colaboradora P30, grifos nossos).

A colaboradora atribui à equipe administrativa uma mudança de postura quanto ao uso dos recursos didáticos. Esse aspecto é relevante, considerando que essa professora está em início de carreira, conforme demonstrado no Quadro 1. Para Tardif (2010), as dificuldades dessa fase podem ser superadas mais facilmente se a equipe gestora apoiar o docente, ao invés de manter controle “policial” do profissional. Dessa forma, a falta de apoio da equipe administrativa em nada contribui para o processo de superação das dificuldades docentes, principalmente em início de carreira, pois pode desestimular a utilização de metodologias relevantes para o processo de ensino.

Como revelado pela colaboradora, a postura da gestão pode inibir a aplicação de recursos didáticos e metodológicos modernos na abordagem

dos conteúdos matemáticos, privilegiando aulas expositivas em que o aluno exerce papel passivo no processo de aprendizagem. Constata-se, ainda, que a professora não assume papel de protagonista no processo educacional, diminuindo a importância da sua atividade profissional por conta da concepção de ensino e aprendizagem de colegas mais experientes. Nas palavras da colaboradora P30: "já estou começando a entender as professoras mais antigas, porque é complicado".

No caso específico da matemática, segundo a literatura especializada (Lorenzato, 2009), o ábaco e o Material Dourado são considerados recursos didáticos que possibilitam maior liberdade manipulativa e, assim, exigem participação mais efetiva por parte dos alunos. A relevância do uso de recursos didáticos, tais como os mencionados, é ainda mais significativa nos contextos dos anos iniciais, em que os principais conceitos matemáticos são apresentados aos alunos. Desse modo, defende-se que "no início da escolaridade é normal e muitas vezes desejável utilizar material manipulável para tarefas de contagem, que progressivamente vai sendo substituído por representações icônicas e mais tarde apenas pelo registro simbólico" (Serrazina, 2012, p. 269).

A opção por determinado recurso didático exige que o docente tenha formação profissional adequada para que a escolha didático-metodológica da sua prática seja embasada em aspectos significativos para os alunos e para a apropriação do conhecimento desejado. A importância dessa formação é ainda mais significativa nas fases iniciais, pois se compreende que nessa etapa "essas questões deverão ser discutidas, refletidas e dimensionadas, para que possam ocorrer, na futura prática docente, novas reflexões, considerando então o contexto em que o professor atua" (Passos, 2009, p. 91).

No entanto, durante a fase de entrevista foi possível entender melhor o processo de formação docente em relação aos recursos didáticos para o ensino de matemática. Quanto aos processos formativos das colaboradoras, destaca-se o diálogo entre três participantes (P02, P08 e P11) que explicitam a ausência de formação quanto aos recursos.

P02 – Mas eu formei recentemente, me formei em 2011 e eu não peguei no Material Dourado na faculdade!

P08 – Você veio conhecer esse material dentro da... na sua prática pedagógica!?

P02 – Dentro da escola, inclusive, quando eu recebi o material, eu não sabia usar! O que eu vou fazer com esse tanto de pecinhas? Então, foi troca de informação.

P11 – Interessante...

P02 – Porque na minha formação eu aprendi a confeccionar joguinhos...

P11 – Jogos, né?

P02 – É... trilhas, esses joguinhos, assim, com dados, de tabuleiro. Esse material que a gente tem aqui na escola não foi visto. Foi citada, a Maria Montessori, essa coisa toda. Isso foi falado, a teoria mesmo! Mas, o prático ali, de vamos fazer um grupo e vamos trabalhar isso aqui, vamos explorar... Não tive!

Durante outra entrevista, também ficou evidente a ausência de formação em relação a outro recurso didático considerado relevante: o ábaco. A esse respeito, P32 questiona:

[...] aí você vai usar o ábaco, que é um recurso que a gente devia usar nas aulas lá na faculdade, por que não ensinaram isso para a gente? Se aquilo é tão bom para a gente trabalhar, principalmente para os alunos que não estão dominando o conteúdo e que chegarão ao quarto ano sem os conceitos mínimos.

As situações relatadas pelas professoras são preocupantes, mesmo porque os recursos citados, como o Material Dourado, podem ser utilizados

[...] para trabalhar muitos conceitos, como introdução ao sistema de numeração decimal, operações aritméticas, frações e decimais, podendo também ser utilizado para representação de expressões algébricas. Essa diversidade de aplicações permite que os alunos estabeleçam conexões entre os diversos conceitos intrínsecos à manipulação do material. (Passos, 2009, p. 87).

Dessa forma, constata-se que relevantes recursos didáticos para o ensino e a aprendizagem em matemática, principalmente nos anos iniciais, não são sequer abordados no processo de formação inicial dessas professoras, inclusive em processos formativos mais recentes.

Considerações finais

As constatações quanto à formação profissional inicial do grupo pesquisado sugerem que muitos dos conhecimentos matemáticos para a docência nos anos iniciais, em particular de professoras com licenciaturas em componentes curriculares específicos, advêm dos seus processos de escolarização enquanto alunas da educação básica ou dos antigos cursos do magistério em nível médio.

Compreende-se que as colaboradoras são conscientes de suas necessidades formativas de matemática ao apontarem que “não sabiam usar” os recursos ou “devia usar nas aulas lá na faculdade”. Ao mesmo tempo, as participantes não conseguem demonstrar consciência do impacto dessa lacuna de sua formação em sua prática profissional, pois destacam, quase que exclusivamente, o aluno como critério de escolha para os recursos didáticos utilizados em sala.

É relevante para o processo de ensino e aprendizagem em matemática, principalmente nos anos iniciais, que as professoras tenham clareza dos critérios de utilização e seleção dos recursos didáticos, bem como reflitam acerca dos conteúdos, objetivos e resultados pretendidos. Esses aspectos são essenciais por possibilitarem ao aluno a compreensão de conceitos matemáticos e por permitirem estabelecer com clareza a relação entre o objeto e o conhecimento abordado.

A utilização de recursos didáticos sem objetivos específicos e sem relacioná-los aos conteúdos matemáticos, ou seja, como uma finalidade em si mesma, pode contribuir, como encontramos na literatura, para o desenvolvimento de uma “inversão didática” (Souza, 2007) e, assim,

gerar aversão pela matemática ou por determinado conteúdo ou campo específico dessa área de conhecimento, prejudicando todo o processo de formação dos aprendizes. Nesses casos, a assimilação do conhecimento específico do conteúdo pode ser comprometida, destituindo-o, inclusive, de seus reais sentidos.

Outra constatação preocupante é o fato de que recursos didáticos importantes, como o Material Dourado e o ábaco, não estão sendo objetos de estudo e reflexões práticas em seus processos de formação profissional. De tal modo, julga-se imprescindível que os docentes que lecionam matemática nesse nível de ensino tenham sólida formação nessa área de conhecimento.

Observa-se também que a escola, da forma como concebe o processo de ensino e aprendizagem, principalmente relacionado à questão disciplinar, intimida ações dos professores com recursos didáticos. Os docentes que tentam utilizá-los com os alunos tendem a diminuir e até interromper a parte prática, limitando-se a aulas expositivas.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores no tocante ao uso dos recursos didáticos para o ensino de matemática, tanto inicial quanto continuada, enfrenta problemas e que os egressos podem não considerar critérios relevantes na escolha e no uso desses recursos em sua prática. Entre os motivos para essa omissão, destaca-se a falta de clareza no que diz respeito à opção e utilização de recursos didáticos ou ainda possíveis desconhecimentos de elementos essenciais, tais como objetivos, conteúdo e a relação entre estes, além de outros aspectos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, Washington, v. 59, n. 5, p. 389-407, nov./dez. 2008.

BRASIL. *LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CURI, E. *Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos*. 2004. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

LEONE, N. M. *Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência*. 2011. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (Org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

SADOVSKY, P. *O ensino de matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Ática, 2010.

SERRAZINA, M. L. M. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 266-283, 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355/162>>. Acesso em: 13 maio 2015.

SHULMAN, L. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42831/24722>>. Acesso em: 06 jul. 2014.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1., JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4., SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: "INFÂNCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS", 13., 2007, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em: 1º abr. 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VASCONCELLOS, M. D. A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 273-278, abr. 2004.

Recebido em 1º de dezembro de 2016.

Solicitação de correções em 27 de junho de 2017.

Aprovado em 22 de agosto de 2017.

Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo *kaingang*

Jorge Alejandro Santos^{I, II}

Leonel Piovezana^{III, IV}

Ana Paula Narsizo^{V, VI}

^I Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
E-mail: <jorgesantosuba@gmail.com>; <https://orcid.org/0000-0002-9081-5881>.

^{II} Doctor en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

^{III} Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: <leonel@unochapeco.edu.br>; <https://orcid.org/0000-0001-8577-319X>.

^{IV} Doutor em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

^V Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: <narcisoana@unochapeco.edu.br>; <https://orcid.org/0000-0002-6166-6928>.

^{VI} Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3423>

Resumen

Este trabajo presenta la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas dictadas por la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó dentro de la tierra indígena *kaingang*. A partir de esta experiencia, se propone esbozar una metodología intercultural que sirva para pensar en una pedagogía específica para la educación indígena en la región. La experiencia consiste en el desarrollo de un programa destinado a la formación de profesores indígenas de la etnia *kaingang* para las escuelas iniciales y medias de sus comunidades. Si bien el proceso de formación tuvo resultados positivos y logró formar una cantidad significativa de profesores, percibimos la ausencia de un contenido curricular y una pedagogía específica y diferenciada para la educación indígena. A partir de esta percepción surgió la necesidad de proponer una metodología intercultural específica que recoja y sistematice la experiencia de estos años, a fin de esbozar una pedagogía adecuada a las necesidades específicas de las comunidades indígenas.

Palabras clave: educación; pedagogía; educación intercultural; escuela indígena.

Abstract

An intercultural methodology for an indigenous pedagogy: the experience of indigenous intercultural licentiate courses with the kaingang people

This paper presents the experience of Indigenous Intercultural Licentiate Courses offered by the Regional Community University of Chapecó, within Kaingang's territory. Based on this experiment, there is the proposal of an intercultural methodology that contemplates a specific pedagogy for indigenous education in the region. Thus, the experiment is the development of a program to train kaingang teachers, to supply early childhood and primary education in their communities. Despite the positive results of the training process, which reached a large number of teachers, it was noticeable the lack of curricular content and a specific and distinctive pedagogy for indigenous education. This understanding brought the need to propose a specific intercultural methodology to collect and systematize these years' experience, to outline a contextualized pedagogy.

Keywords: education; pedagogy; intercultural education; indigenous schools.

Resumo

Proposta de uma metodologia intercultural para uma pedagogia indígena: a experiência das licenciaturas interculturais indígenas com o povo kaingang

O artigo apresenta a experiência das licenciaturas interculturais indígenas oferecidas pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, dentro da terra indígena kaingang. Com base no experimento, propõe-se esboçar uma metodologia intercultural que possibilite pensar sobre uma pedagogia específica para a educação indígena na região. A experiência consiste no desenvolvimento de um programa para a formação de professores indígenas da etnia kaingang para escolas de educação infantil e ensino fundamental de suas comunidades. Embora o processo de formação tenha obtido resultados positivos ao conseguir formar um número significativo de professores, percebe-se a ausência de um conteúdo curricular e uma pedagogia específica e diferenciada para a educação indígena. Mediante essa percepção, surgiu a necessidade de propor uma metodologia intercultural específica que reúna e sistematize a experiência desses anos, a fim de delinear uma pedagogia adequada às necessidades das comunidades indígenas.

Palavras-chave: educação; pedagogia; educação intercultural; escola indígena.

Introducción

Este trabajo presenta la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas dictadas por la Universidad Comunitaria de la Región de Chapecó (UnoChapecó) dentro de la tierra indígena *kaingang*, en el oeste del estado de Santa Catarina, Brasil. A partir de esta experiencia, se propone esbozar una metodología intercultural que sirva para pensar en una pedagogía específica para la educación indígena en la región.

La propuesta surge de un trabajo conjunto que, en sí mismo, es una práctica intercultural, pues parte de los aportes de profesores de la UnoChapecó que trabajan dentro de las aldeas en el programa, egresados de las licenciaturas interculturales indígenas y la colaboración de investigadores de la temática pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. La colaboración binacional se da principalmente a través de una estancia posdoctoral en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la UnoChapecó de un investigador especializado en el área de educación intercultural indígena perteneciente al proyecto Ubacyt: La noción de ciudadanía sudamericana desde una perspectiva ético-política intercultural. Estudio crítico a partir de los proyectos del Mercado Común del Sur (Mercosur), la Unión de Naciones Suramericanas (Unasur), la Comunidad Andina (CAN) y la Conferencia Sudamericana sobre Migraciones (CSM), radicado en la Sección de Ética, Antropología y Filosofía Intercultural del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. La estancia posdoctoral es financiada por una beca de la Coordinación de Mejora de Personal de Nivel Superior (Capes).

La experiencia a presentar consiste en el desarrollo de un programa destinado a la formación de profesores indígenas de la etnia *kaingang* para las escuelas iniciales y medias de sus comunidades. Si bien el proceso de formación tuvo resultados positivos y logró formar una cantidad significativa de profesores, percibimos la ausencia de un contenido curricular y una pedagogía específica y diferenciada para la educación indígena a nivel de formación de profesores y en los demás niveles educativos. A partir de esta percepción surgió la necesidad de proponer una metodología intercultural específica que recoja y sistematice la experiencia de estos años a fin de esbozar una pedagogía contextualizada.

El artículo, siguiendo ese objetivo, comenzará con una breve reseña sobre la historia del pueblo *kaingang* y con la exposición del surgimiento y desarrollo de las licenciaturas interculturales indígenas de Chapecó. Continuará con una enumeración de logros y dificultades surgidos durante el programa para, finalmente, proponer un método pedagógico que recoja los éxitos y sirva para superar los obstáculos que enfrenta la educación indígena de la región.

El marco teórico de esta propuesta es la pedagogía crítica basada en las ideas de Paulo Freire y Frei Betto a la que sumamos la perspectiva intercultural a partir de los estudios de Estermann sobre filosofía indígena, de Fornet Betancourt y Raimon Panikkar sobre traducción y diálogo intercultural y de Adriana Puiggrós respecto de la educación intercultural en el contexto latinoamericano.

1 Breve reseña de la historia del pueblo *kaingang*

Los *kaingang* constituyen la principal sociedad jê del Brasil Meridional. Su territorio tradicional abarcaba los estados de São Paulo, de Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul y la provincia argentina de Misiones. Su economía se sustentaba en la caza, recolección, pesca y agricultura complementaria. Los primeros contactos registrados son de misioneros jesuitas españoles en el año 1626 que intentaron reducirlos sin éxito en la misión de Guairá. Solo a finales del siglo 18 el interés económico y político lleva a los portugueses a adentrarse en su territorio donde encuentran una tenaz resistencia. La conquista comienza con una Real Expedición Militar el 1810, en 1812 se da inicio a la reducción de la población en aldeas y catequesis.

La colonización fue realizada en el marco de una guerra justa contra los "indios bárbaros" que podían ser aprisionados y esclavizados de acuerdo a una Carta Regia de 1809. Paso siguiente a la guerra sigue la ocupación pastoril y la extensión sucesiva a otros territorios como Campo de Palmas en el actual oeste catarinense y los Campos de Nonoai. A partir de 1850 comienza la penetración del territorio por el centro-norte de Paraná y por el sur desde Rio Grande a medida que se extendía la frontera agrícola y pastoril impulsada por la inmigración extranjera. La violencia de la ocupación luso-brasileña fue generalizada contra los que se opusieran a ella, incluso frecuentemente practicada por grupos indígenas sometidos o aliados a los ocupantes.

La expansión de la yerba mate en Paraná y de los plantíos de café en el sur de São Paulo continuó impulsando la ocupación del territorio que todavía se encontraba libre. Muchas reservas indígenas fueron creadas desde principios del siglo 19 como campos de caza y recolección y la población reducida a ella. Hasta que resurgía el interés económico por esas tierras y eran víctimas de nuevas ocupaciones y despojos. Esto ocurre incluso luego de la creación del Servicio de Protección al Indio (SPI) y posteriormente de la Fundación Nacional del Indio (Funai), revirtiéndose parcialmente la situación a finales del siglo 20 (Veiga, 1994).

Actualmente, la población *kaingang* es de 50.000 personas aproximadamente en 25 áreas de reserva en los estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul. Un número equivalente sobrevive en las periferias de las ciudades. Consideramos que, tras el ropaje de "pueblo aculturado" con que son vestidos, los *kaingang* guardan fidelidad a su cosmología y siguen con las balizas colocadas en dirección de su cultura después de la nebulosa civilizatoria en que se transformó su tierra a partir del contacto (Veiga, 1994, p. 1).

En el estado de Santa Catarina, la mayoría de las tierras demarcadas están en la región oeste, entre ellas la Aldea Toldo Chibangue, donde se dicta la Licenciatura a la que concurren estudiantes de todas las aldeas cercanas. La zona es uno de los mayores polos alimenticios y agroindustriales de Brasil, y por ello muchos indígenas son contratados con sueldos mínimos por los frigoríficos como mano de obra de esa industria.

Vale recordar que los territorios indígenas demarcados no son propiedad de las comunidades, el usufructo es otorgado para su subsistencia física y cultural, pero son territorios de la Unión. Por lo tanto, la posesión de la tierra es precaria incluso si ha sido demarcada.

2 La experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas de la Unochapecó

2.1 Contexto histórico e institucional de su surgimiento

Para comprender el surgimiento de las licenciaturas interculturales y el nuevo paradigma que intentan instaurar, es importante hacer un breve recorrido sobre la historia de la educación indígena en Brasil. Según Piovezana (2007), pueden distinguirse cinco etapas: la primera corresponde al período colonial. Como vimos, la ocupación del territorio indígena se iniciaba con una campaña militar y continuaba con la reducción de la población indígena a aldeas para catequizarlos. Es decir, en este período la educación indígena estaba ligada a una perspectiva religiosa dirigida por la Iglesia católica que actuaba como sustituto del Estado y tenía como finalidad la conversión religiosa con la consecuente desaparición de la cultura indígena, sus instituciones y sus valores tradicionales. Este esquema se mantuvo con pocas variantes hasta finales del siglo 19.

La segunda etapa se consolida con la creación del SPI (1910-1967) y se caracteriza por tener cierta receptividad a las necesidades y especificidad cultural de los distintos grupos. Diferencia la educación indígena de la impartida a la población rural y ve como necesaria la adecuación de la enseñanza de acuerdo con el grado de "aculturación". Sin embargo, no considera viable la educación en lengua indígena ni la instauración de una educación bilingüe.

La tercera etapa ocurre con sustitución del SPI por la Funai y con la actuación del Summer Institute of Linguistic (SIL), que fue receptiva del bilingüismo en la educación, pero tenía como objetivo la conversión de la población al protestantismo, llegando a traducir textos bíblicos a varias lenguas indígenas. La actuación del SIL se dio dentro del paradigma integracionista: el objetivo de la educación era integrar o asimilar al indígena como parte de la cultura nacional brasileña. Dentro de ella, es válido respetar algunas diferencias de las poblaciones indígenas y sus valores tribales, por lo que se reconoce en 1973 la obligatoriedad de la enseñanza bilingüe a través del Estatuto del Indio. La obligatoriedad no se reflejó en la práctica. En 1977, luego de tensiones internas entre la Funai y el SIL por la conversión al protestantismo de la población, se rompe el convenio entre estos actores. El SIL se reconvierte en la más científica y menos religiosa Sociedad Internacional de Lingüística y el acuerdo se retoma en 1983. La matriz siguió siendo la misma y no tuvo éxito apreciable por estar desatenta a las necesidades concretas de las comunidades y tradiciones indígenas.

Paralelamente, al final de la tercera etapa, comenzó a gestarse una cuarta fase que incluso se aplica en paralelo a las políticas de la Funai y,

en ocasiones, en conflicto con ella. Lo que marca el inicio de esta fase es la participación de organizaciones no gubernamentales de componente indígena en la educación escolar: Operación Anchieta (Opan-1969), Consejo Indigenista Misionero (Cimi-1972), Comisión Pro-Indio (CPI-SP 1977), Centro Ecuménico de Documentación e Información (Cedi-1980). Sustentados en este trabajo, los indígenas crean sus propias organizaciones y generan en 1979 el I Encuentro de Educación Indígena Escolar, que produce importantes documentos para una educación diferenciada que atienda las necesidades reales de las comunidades. Estas propuestas se consolidan en las innovaciones introducidas en la Constitución de 1988, que marca el comienzo de la quinta fase y etapa actual de la educación indígena.

La quinta fase se caracteriza por un fortalecimiento del movimiento indígena en Brasil y en toda América. Esto posibilita que las comunidades y los profesores indígenas elaboren propuestas y directrices básicas para una escuela diferenciada, mostrando que pueden articularse políticamente para conseguir una escuela que responda a sus necesidades. La Constitución Federal de 1988 reconoce a las poblaciones indígenas su organización social, costumbres, lengua, creencias y tradiciones (Art. 231). Estas normas se traducen en una serie de decretos y reglamentaciones complementarias. El Decreto Presidencial nº 26 de 1991 junto con la Portaria 559 pone en manos del Ministerio de Educación en conjunto con las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación la responsabilidad de elaborar una propuesta de educación indígena que contemple la enseñanza tradicional del grupo y el Sistema Educativo de la sociedad envolvente. A la normativa Federal se suma la regulación del Estado de Santa Catarina que en su Constitución (Art. 210) asegura a las comunidades indígenas el uso y la enseñanza en sus lenguas maternas, así como sus propios procesos de aprendizaje. Llevar estos principios a la práctica es un gran desafío, pues, todavía, hoy no existen una cantidad sustantiva de profesores indígenas con formación adecuada para atender las necesidades de las comunidades. Asimismo, una metodología específica está todavía en desarrollo, y el material pedagógico y didáctico diferenciado es escaso. (Dias de Paula, 2017).

La Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte de Santa Catarina, con base en esta normativa, propone las directrices básicas para la educación escolar de los pueblos indígenas que atienda los intereses de las comunidades. Una de las dificultades que rápidamente se evidenció fue la falta de profesores indígenas suficientes que pudieran enseñar en el interior de sus comunidades. Surge la necesidad de formarlos para revertir esta situación. Se incentiva a los jóvenes indígenas a formarse como profesores, pero no se hace una propuesta diferenciada. Se promueve su formación en las mismas instituciones y con las mismas modalidades con que se formaba al profesor no indígena.

Aquí surge un nuevo inconveniente, pues el porcentaje de evasión de los estudiantes indígenas en las universidades de la región sur de Brasil alcanza a un 90 % (Unochapecó, 2012). Ocurre el mismo fenómeno observado en formación inicial y media: si el niño o el joven indígena tiene que salir de su comunidad para recibir educación el salto social y cultural es tan

fuerte que la mayoría desiste y apenas un 10 % aproximadamente logra resultados aceptables.

Para enfrentar la problemática se implementan desde la Secretaría de Educación Estadual y con apoyo de las secretarías municipales políticas específicas entre las que se encuentra el dictado de las licenciaturas interculturales indígenas por la Unochapecó, que además de proponer un currículo adaptado a las necesidades de formación para una escuela diferenciada, se dicta en el interior de la tierra indígena. Es decir, la Universidad va al territorio indígena en lugar de que el estudiante tenga que salir de él para ir a la Universidad. Este movimiento implica una interculturalización de la enseñanza universitaria y mostró ser efectivo para reducir la alta evasión de los estudiantes indígenas.

2.2 La experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas de la Unochapecó

La licenciatura intercultural indígena fue autorizada para operar en Unochapecó por la Resolución 053/Consun/2009. Su ejecución tuvo lugar en la segunda mitad de ese año con un régimen particular: se desarrollan de manera intensiva y en forma presencial los viernes y sábado. La carga de trabajo es de 4215 horas, con una duración de 10 semestres y con sesenta lugares para la formación general.

El curso da el título de licenciado intercultural indígena en diferentes áreas: pedagogía, matemáticas y ciencias naturales; humanidades y ciencias sociales; idiomas, arte y literatura (Unochapecó, 2012). Los contenidos son equivalentes a los dictados en la licenciatura no indígena. Sin embargo, existe la directiva de adaptarlos lo mejor posible al contexto cultural, social, económico y geográfico donde los futuros profesores se desempeñarán. Esta adaptación y contextualización se hace de manera empírica, por ensayo y error. El objetivo de este trabajo es dar algún grado de sistematización a esa experiencia.

En la primera llamada se inscribieron 96 postulantes de los que fueron seleccionados 60. Fue una tarea ardua para los profesores que tuvieron que "aprender" el nuevo contexto y hacer un esfuerzo de adaptación de los contenidos de la licenciatura, también para los alumnos, pues el nivel de exigencia es alto. Los resultados fueron muy buenos, en el 2014, 34 alumnos recibieron el grado de licenciatura y otros 24 completaron el curso, pero dejaron materias pendientes que están volviendo a cursar. Es decir, el porcentaje de evasión se invirtió, el 90 % mantuvo la regularidad y un 10 % abandonó el curso. Eso demuestra lo efectivo de las políticas públicas aplicadas. Los profesores formados están trabajando en los diferentes niveles de la educación indígena.

Una nueva camada de profesores se está formando hoy y si bien el dictado del curso presenta dificultades, el principal obstáculo se ha vencido: la evasión de estudiantes se redujo de manera sustancial.

Este logro nos da una clave para pensar una pedagogía intercultural indígena: lo fundamental es pensar una pedagogía *para*, pero también *con* las comunidades indígenas.

2.3 Logros y dificultades de las licenciaturas interculturales indígenas en la Unochapecó

El éxito más notable de las licenciaturas interculturales es la capacidad de contención de los estudiantes dentro del curso. El 90 % mantuvo la regularidad y un 56 % recibió el grado de licenciatura en tiempo y forma.

Es importante subrayar la necesidad de políticas específicas y diferenciadas adecuadas al contexto y a los problemas reales. Pues si bien las normas que establecen una educación indígena específica, diferenciada, intercultural y bilingüe son de gran trascendencia, llevarlas a la práctica concreta implica solucionar una enorme cantidad de problemas cotidianos. Podemos conceptualizar esos problemas con la idea de fronteras, de ciertos límites que debemos atravesar (*inter* también significa *entre* dos espacios) para alcanzar las interacciones entre culturas que llamamos interculturalidad: fronteras físicas, culturales y económicas.

Las fronteras físicas son las más evidentes, las comunidades indígenas del oeste catarinense están distribuidas en la zona rural. Para entrar o salir de ellas es necesario recorrer varios kilómetros por caminos de tierra que no suelen tener las mejores condiciones. Hay un adentro y un afuera físico, territorial. Esa frontera física es la más evidente y más fácil de solucionar. La Unochapecó dicta el curso dentro del territorio de una de las aldeas y cuenta con un transporte que recoge a los estudiantes de las otras y los traslada hacia el *Toldo Chimbangui*. Así y todo el ausentismo es elevado por lo que es preciso mantener contactos fluidos con los líderes de las comunidades para que promuevan la asistencia a clase.

La frontera cultural es menos visible y por lo tanto más difícil de atravesar. Por ejemplo, muchas de las estudiantes son madres jóvenes o se encuentran en estado de gravidez, por lo que la presencia de niños en el aula es frecuente, cosa muy poco común en el contexto universitario no indígena, este simple hecho ya marca una diferencia cultural relevante. Por otra parte, existe un excesivo respeto hacia el profesor no indígena, que muchas veces se evidencia con el silencio durante el dictado de clases. Eso muestra un persistente temor a la descalificación, así como una autoestima personal y cultural muy baja, producto del genocidio, etnocidio, políticas de aculturación y/o aislamiento de las que han sido objeto las poblaciones indígenas de toda nuestra región incluidos los *kaingang*. Ante esta circunstancia, las políticas que pretendían formar profesores indígenas en las mismas instituciones y con similar pedagogía con las que se forman profesores no indígenas se muestran ingenuas y descontextualizadas, incapaces de enfrentar la envergadura real de la problemática.

Por este motivo, el movimiento inverso ha sido fundamental para el éxito del programa: la universidad es la que va a la aldea. Y esto genera un nuevo logro: los profesores de la universidad reciben educación intercultural, pues al ir al territorio ven con sus propios ojos la realidad económica, social y cultural de la población y perciben cuales son las dificultades que enfrentará el profesor indígena en la aldea. La interculturalidad como

requisito de la educación indígena requiere un esfuerzo mucho mayor de la sociedad no indígena. Los estudiantes tienen años, y sus familias siglos, de experiencia intercultural, de adaptación a valores totalmente distintos, de estrategias de supervivencia frente al avance constante de la sociedad envolvente sobre su cultura, sus tierras y hasta sobre sus cuerpos y su vida. En general, la sociedad envolvente carece de experiencia intercultural, pues nunca hubo interés, exceptuando las investigaciones antropológicas, de aprender de las poblaciones originarias. Por lo tanto, los profesores universitarios son también educados y alfabetizados interculturalmente al compartir comidas, charlas, escucha de lengua indígena, fiestas o con su sola presencia en el contexto social y cultural de la aldea. Poco a poco, la frontera cultural se va atravesando y la interculturalidad de los discursos y las leyes se pone en práctica de manera real y concreta. Actualmente veinticuatro profesores de los cursos regulares de la Unochapecó (áreas: educación y pedagogía, exactas, ambientales, ciencias de la salud, ciencias sociales, humanas y jurídicas y maestría en educación), dictan clases en las diferentes áreas de las licenciaturas interculturales y especializaciones *lato sensu* para los estudiantes indígenas, pero el plantel se va renovando cada año por lo que en el transcurso de ocho años, los profesores de la institución que han pasado por la experiencia de enseñanza (y aprendizaje) intercultural son treinta y cuatro, además de profesores invitados de otras instituciones universitarias: Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidad Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidad Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, profesores invitados de la Funai y de la Secretaría de Educación del Estado de Santa Catarina, y de profesores indígenas bilingües formados que trabajan en el aprendizaje de sus pares.

El esfuerzo para atravesar la frontera cultural rinde rápidamente sus frutos: varios de los que obtuvieron su grado de licenciatura en la primera promoción están haciendo una especialización en educación indígena dictada por la Unochapecó en su sede urbana. Una de las autoras de este texto obtuvo su título de magíster en Educación y puede dar testimonio de lo arduo que es atravesar las fronteras culturales formadas por prejuicios establecidos desde hace siglos sobre la población originaria. La trascendencia de educar en la aldea ha sido confirmada por experiencias similares a las nuestras (Silva; Ferreira; Ferreira, 2017).

Finalmente, está la frontera económica, pues es notorio que las poblaciones indígenas se encuentran en una clara posición de desventaja frente a la sociedad envolvente. Sobreviven recurriendo a una agricultura de subsistencia, venta de artesanía o como mano de obra poco calificada en frigoríficos de la zona. Esto hace que los coordinadores de las licenciaturas interculturales de la Unochapecó hagan esfuerzos constantes para obtener recursos que mejoren transporte, alimentación, fomenten actividades extracurriculares de formación, etc. El porcentaje del presupuesto educativo dirigido a esta educación específica ha mejorado respecto de algunas décadas atrás, pero la frontera económica en relación con la sociedad envolvente aun es notable.

3 Propuesta para una pedagogía intercultural indígena

Muchas de las políticas pedagógicas que se implantaron en las licenciaturas interculturales responden a una pedagogía de inspiración freireana, por ejemplo, el hecho de abordar la enseñanza a partir del contexto vivencial de los estudiantes. Sin embargo, Freire no abordó la problemática de la educación indígena en su complejidad. La propuesta teórica de este artículo es adaptar algunos de los principios de su pedagogía a la educación intercultural indígena a la luz de la experiencia expuesta. La idea es construir una pedagogía *con* los estudiantes y profesores indígenas y no apenas una pedagogía *para* ellos.

3.1 El núcleo de la reflexión freireana

Hay tres premisas fundamentales que a nuestro entender atraviesan la reflexión del pedagogo brasileño y dan coherencia a su pensamiento. Estos principios adaptados al contexto intercultural nos servirán para sentar las bases de una pedagogía intercultural indígena:

1) *La afirmación del carácter político de la práctica educativa*: la educación así como la producción y reproducción del conocimiento no es una práctica neutra, es una actividad política. En el proceso educativo existen relaciones de poder que pueden entramarse de distinta forma para conformar espacios opresivos y de dominación o espacios de libertad y liberación.

2) *Dialogicidad*: si queremos que la educación sea un espacio para la libertad debe ser una actividad dialógica. Esta forma se debe oponer a la tradicional forma de transmitir conocimientos que llama "bancaria" en la cual el docente trasfiere y deposita conocimiento en el alumno pensado como un receptáculo vacío. La educación dialógica implica crear entramados de poder que estimulan las prácticas liberadoras y desactivan las opresivas.

3) *Partir del contexto del educando*: el proceso educativo de corte liberador y dialógico debe estar centrado en el contexto del alumno y en el entorno en que ha desarrollado su experiencia. No es posible aprender si el conocimiento está en contradicción con la vivencia personal de quien aprende. El maestro debe partir de este entorno, es el primer paso de la relación pedagógica. Al final del proceso educativo todos volvemos a repensar nuestro entorno con los nuevos conocimientos para comprender mejor la propia realidad.

Estos principios han sido tomados como modelo por una infinidad de grupos de educadores populares que desarrollan su actividad político-pedagógica en los sectores más olvidados de Latinoamérica y de todo el tercer mundo.

En el próximo apartado los releeremos desde una perspectiva intercultural a partir de la experiencia de las licenciaturas indígenas.

3.2 Propuesta metodológica intercultural para una pedagogía indígena

La propuesta pedagógica consiste en replantear los principios freireanos a partir de una perspectiva y un contexto intercultural.

3.2.1 Politicidad de la educación y primer paso metodológico: la cultura indígena en el centro del proceso educativo

Una de las afirmaciones clásicas de la pedagogía de Freire consiste en señalar que responder a la pregunta ¿quién conoce y quién educa en la práctica educativa? implica tomar una postura ideológica. Esto muestra que en la vinculación maestro-alumno hay relaciones de poder establecidas desde un discurso que determina quien tiene saber y quien no (y por lo tanto quien tiene poder y quien no). La posesión del saber determina las relaciones y los roles en la práctica educativa.

En un contexto intercultural, hay que sumar dos preguntas ¿lo que se enseña y aprende de qué contexto cultural procede? y ¿En qué lengua se enseña y se aprende?

Si el que educa pertenece a una cultura hegemónica que define el contenido de lo que enseña y el vehículo en que es transmitido (la lengua) y el alumno pertenece a una cultura subalterna, silenciada y que, en ocasiones, ni siquiera maneja fluidamente la lengua del docente, estamos ante una situación de opresión más seria que la descrita por Freire con el adjetivo de "bancaria". Las relaciones de poder se hacen más asimétricas y no basta para transformarlas un replanteo de las relaciones educador-educando: hay que redimensionar las relaciones entre las culturas que se ponen en contacto.

Adriana Puiggrós señala:

Del más importante debate pedagógico de la época colonial, el de los "justos títulos", no surge la decisión de ningún intercambio cultural, de incorporación alguna de elementos culturales indígenas a lo europeo [. . .] La resistencia de los españoles a la penetración cultural indígena fue de hierro. Ellos impusieron su palabra, su nombre, y su Dios congelado [. . .] Identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión dominadora, y no por el conocimiento de la propia. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación (Puiggrós, 1996, p. 97-98).

La mirada de la sociedad envolvente sobre la población indígena es todavía la mirada del colonizador. Es evidente para los que trabajamos en territorio que los *kaingang*, así como otros pueblos originarios del sur de Brasil (situación extensible prácticamente a toda América), son identificados como no-educados por su ignorancia de la lengua, la cultura, religión y/o la ciencia de origen occidental. Nunca se los reconoce como educados por el conocimiento de su propia lengua, de su cultura, de su religión y del entorno natural que lo rodea, hacerlo implicaría colocar a la sociedad envolvente como no-educada al menos parcialmente. Y menos aún se reconocen los aportes

de las culturas indoamericanas a la cultura occidental e incluso universal como el cultivo de la papa, el maíz y el tomate, siendo actualmente algunas de las especies más cultivadas del mundo y que fueron apropiadas por los colonizadores (Dias de Paula, 2017).

Los profesores de la licenciatura asumimos que en el proceso de aprendizaje no solo enseñamos, también aprendemos y somos parcialmente ignorantes de la cultura indígena. Por lo que es fundamental valorizar esos saberes, ese lenguaje, esa religiosidad, ese conocimiento diverso del entorno en que habitan, profundizar el trabajo con los ancianos (*Kof ag*) de la tribu como poseedores y transmisores de los saberes tradicionales. Hay comunidades donde muchos jóvenes no hablan *kaingang* pues durante mucho tiempo "la política" educativa fue educar en portugués y censurar a quien usara la lengua indígena. Esto llevó a muchos padres a no transmitir el idioma a sus hijos para evitarles una mayor estigmatización.

La política ha cambiado y actualmente las directrices reivindican esos saberes, piden que sean integrados en el proceso educativo a fin de elevar la autoestima del niño, del joven y del adulto indígena. Todos somos parcialmente ignorantes, todos tenemos algo que aprender en cualquier situación, pero mucho más en un contexto intercultural. La escuela con una "política" intercultural pretende dejar de ser un instrumento del etnocidio y transformarse en una herramienta para la autonomía, la autoestima y las oportunidades para el pueblo *kaingang*.

La aplicación práctica y concreta de estas directrices dista de ser sencilla. Cambiar la inercia de las instituciones educativas históricamente encargadas de la aculturación es una tarea compleja. Ni siquiera existe material didáctico específico ni una metodología pedagógica, se van construyendo en la práctica con ensayo y error.

En conclusión, el primer paso metodológico para una pedagogía indígena es definir el lugar de la cultura tradicional: una pedagogía en este contexto tiene que elaborar una estrategia para revertir la herencia persistente desde el tiempo de la colonización que señala a las poblaciones originarias como ignorantes. Esta pedagogía asume que los indígenas son personas con saberes lingüísticos, espirituales y científicos valiosos que precisamos aprender como educadores interculturales y como sociedad multicultural. Esto elevará la autoestima del alumno que ve valorizada su cultura originaria, a su comunidad y a él mismo. Las licenciaturas y la escuela en las tierras indígenas comenzaron lentamente a recorrer ese camino.

3.3 Segundo paso metodológico: diálogo intercultural y ejercicio de escucha

La necesidad de diálogo en una educación liberadora se radicaliza en un contexto intercultural. Además de requerir dialogicidad entre educador y educando, es preciso establecer un diálogo entre culturas. Este diálogo necesita de cuidado y compromiso si no queremos que se transforme en monólogo. Si docente y alumno no comparten el terreno común de la lengua y, aun siendo bilingües, no es lo mismo aprender o enseñar en un idioma

no "propio". Además, si los partícipes responden a una forma de ser y estar en el mundo diferente, una distinta noción del tiempo, de la naturaleza, de lo sagrado, ¿en qué condiciones podría existir un intercambio real?

El riesgo que se corre es que, bajo la formalidad de diálogo (*día: dos, logos: sentidos, racionalidades o perspectivas*), se dé un *mono-logo* basado en la lengua, las categorías y los valores de la cultura hegemónica. Si no tenemos cuidado, el diálogo intercultural puede transformarse en una caricatura, similar a una película donde se representan situaciones históricas con ropajes y arquitectura de época, pero los actores hablan, actúan, se comportan y sostienen los valores del burgués norteamericano promedio.

Hay una intuición muy fuerte en Freire sobre cierto contenido emocional-empático en el diálogo educativo. Al hablar de cómo se obtiene la palabra generadora nos dice:

No solo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos [...] De esta fase se obtiene resultados muy ricos para el equipo de educadores no solo por las relaciones que se establecen, sino por la riqueza del lenguaje del pueblo, que a veces ni se sospechan. Las entrevistas revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas, deseos de participación, como también momento altamente estéticos en el lenguaje del pueblo. (Freire, 1969, p. 109).

En el proceso de aprendizaje hay algo que tiene que ver con deseos y sentimientos y va mucho más allá del contenido racional de lo que se quiere transmitir. Hay siempre un contenido no dicho, no expresado, que suele ser muy importante para el éxito de la práctica educativa.

Debe existir una suerte de empatía o identificación del docente con los saberes del alumno, como por ejemplo para los pueblos originarios del sur de Brasil, que desarrollaron su cultura en un vínculo íntimo con la naturaleza. Por lo que su sabiduría parte de una concepción de la naturaleza diferente, no es un mero objeto material a ser conocido y dominado por un agente externo, es algo vivo, una totalidad viviente de la que forma parte, de la que no se diferencia de forma absoluta. No se coloca fuera de lo conocido, sino que está sumergido en ello y en esa comunión encuentra canales de comunicación que le permiten interactuar y aprender de su entorno.

Si uno es parte de lo que conoce, si dialoga con la naturaleza, si la ama, la respeta, la teme y su conocimiento está impregnado de estas emociones, seguramente el resultado del proceso será de una calidad distinta. ¿Será verdadero o falso? Los criterios con los que juzgamos la validez o no del conocimiento dependerán del espacio cultural en que nos ubiquemos. Desde un punto de vista pragmático, con seguridad, el conocimiento de los *kaingang* no será de mucha utilidad práctica en una ciudad occidental y viceversa, el conocimiento científico descontextualizado no serviría de mucho para la vida cotidiana de una aldea en la deteriorada Mata Atlántica.

Esta intuición está en las palabras de Freire, la educación "bancaria" se basa en la idea de que existe un conocimiento verdadero y un sujeto que lo posee (el educador), este lo debe depositar intacto en el alumno, sea que

signifique algo o no, sea que tenga relación con su experiencia vital, sus deseos y expectativas, o no tenga que ver con ellos. Ese conocimiento objetivo, racional, verdadero, frío, es el que justifica una relación de poder opresiva. El conocimiento que tiene como fin el dominio de su objeto, es un conocimiento que legitima una relación de dominación, de colonización y de conquista.

Por lo tanto, el segundo paso metodológico para una pedagogía indígena es: la implementación de diálogo intercultural constante y sobre todo la necesidad de escucha. Es fundamental para la experiencia de las licenciaturas interculturales la escucha, la apertura y la flexibilidad. Es necesario sostener la autoestima de la población, es importante que los estudiantes sientan que los docentes aprecian los saberes de su cultura y que no los censuran como hasta hace algunas décadas. Hay que crear sentimientos de empatía y comprensión mutua. El ejercicio de escucha es fundamental para la comprensión del otro, implica reconocer la propia ignorancia en muchos aspectos y la necesidad de darle un lugar a la palabra, la sabiduría y el conocimiento del otro y en definitiva a su *logos* diferenciado.

3.3.1 Partir del contexto del educando y tercer paso metodológico: alfabetización intercultural del educador

El trabajo sobre el contexto y desde el contexto de la población *kaingang* ha sido una premisa fundamental para los dictados de las licenciaturas interculturales desde la Unochapecó. El hecho más significativo es haberse insertado físicamente en el contexto de vida de la población: el programa se desarrolla dentro del territorio indígena por lo que la metodología, el contenido y la pedagogía están abiertos al contexto cultural, social, económico y a las necesidades y expectativas de la población. Esta inserción contextual es uno de los motivos de la reducción de los porcentajes de evasión.

La inserción contextual unida a los dos pasos metodológicos anteriores producirá por sí misma el tercer paso metodológico: la alfabetización intercultural del educador. Esta alfabetización tiene un alto contenido existencial porque para lograrla hay que vivir la experiencia de estar "entre" culturas, que en definitiva es vivir entre dos concepciones del mundo.

Lo que brinda la experiencia de transitar otra forma de "ser" humano y una manera distinta de "estar" en el mundo, difícilmente, pueda expresarse completamente en un cuerpo de conocimiento objetivo. El resultado tendrá mucho de personal, de único e intransferible, lo que no lo hará menos verdadero ni menos útil. Esta es una experiencia que transforma tanto al educador como al educando, pues como sostiene Freire: nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, nos educamos en comunión.

La inserción empática y dialógica del educador en el contexto intercultural fue una de las claves del éxito de las licenciaturas interculturales indígenas. El hecho de que la universidad vaya a la aldea a enseñar tiene un altísimo valor simbólico e implica una transformación intercultural de la misma. Es una forma de tender puentes interculturales que son de ida y vuelta, pues una vez formados en tierras indígenas muchos adquieren la confianza para hacer cursos en la sede urbana de la universidad.

Conclusiones

En el desarrollo del texto logramos describir brevemente la historia del pueblo *kaingang* y la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas articuladas desde la Unochapecó.

A partir de esa experiencia y valiéndonos de una interpretación intercultural de los principios de la pedagogía freireana, logramos articular una propuesta metodológica para una pedagogía intercultural en la formación de profesores indígenas que consta de tres principios: 1) colocar la cultura indígena en el centro del proceso educativo a fin de revertir la herencia colonial y comenzar valorizar a los estudiantes por el conocimiento de su cultura, su lengua, su espiritualidad, su contexto social y natural y su experiencia vital como miembro de un pueblo que ha sobrevivido a políticas estatales históricamente etnocidas; 2) ejercicio constante del diálogo intercultural, de la traducción contextual y fundamentalmente de la práctica de escucha de la voz del otro: de los estudiantes indígenas y sus comunidades; 3) alfabetización intercultural del educador no indígena a través de su experiencia en la aldea, de su participación en actividades comunitarias, festejos, comidas, etc. Solo así se podrá educar desde la comprensión del contexto en que vive, siente, piensa y actúa el estudiante, así como de los desafíos y dificultades que tendrá que afrontar como futuro profesor.

La propuesta metodológica es amplia, flexible y no contempla detalladamente las problemáticas específicas de cada comunidad. Creemos que esta amplitud es necesaria porque cuando hablamos de poblaciones indígenas u originarias de América estamos abarcando una diversidad de culturas asombrosa. Las propuestas específicas para cada pueblo tendrán que ser decididas en territorio de acuerdo con las características particulares de cada cultura y a las necesidades concretas de las comunidades. Los principios propuestos sirven de guía práctica pero al mismo tiempo tienen cierta amplitud y flexibilidad que les permite adaptarse a realidades diversas a fin de ser válidos y útiles en todas ellas. En definitiva, se trata del esbozo de una pedagogía que intenta alcanzar la utopía de la interculturalidad: un mundo donde quepan muchos mundos.

Bibliografía

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 26 de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 fev. 1991. Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Ministério da Justiça. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991. Sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 abr. 1991. Seção 1, p.7084.

BRIGHENTI, C. A. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 391-403, maio/ago. 2017.

DIAS DE PAULA, E. Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 421-432, maio/ago. 2017.

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Trad. Lilian Ronzoni. Montevideo: Siglo Veintiuno, 1969.

PIOVEZANA, L. A educação indígena Kaingang. In: NACKE, A. et al. *Os Kaingang no oeste catarinense: tradição e atualidade*. Chapecó: Argos, 2007. p. 101-122.

PUIGGRÓS, A. Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana. En: CUCUZZA, H. (Comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996. p. 91-119.

SILVA, A. A.; FERREIRA, W. A. A.; FERREIRA, L. L. As etapas intermediárias como espaço de formação na Licenciatura Intercultural: interações e nexos entre Aldeia-Universidade. *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 26, n. 62, p. 355-372, maio/ago. 2017.

UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (Unochapecó). *Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Pedagogia: processo de reconhecimento do curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena em Pedagogia*. Chapecó: Unochapecó, 2012.

VEIGA, J. *Organização social e cosmovisão Kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê Meridional*. 1994. 282 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

Recebido em 26 de junho de 2017.

Solicitação de correções em 13 de novembro de 2017.

Aprovado em 14 de dezembro de 2017.

Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia

Haíla Ivanilda Silva^{I, II}

Mônica Gaspar^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>

Resumo

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores que estabelece um diálogo entre a teoria apreendida no curso de formação e a prática nas escolas-campo de estágio. Trata-se do relato de uma experiência vivenciada no contexto do estágio supervisionado de um curso de Licenciatura em Pedagogia, cujas etapas foram construídas por observações e participação no cenário escolar e na sala de aula, inclusive a elaboração e a aplicação de projeto didático a uma turma do ensino fundamental. As etapas foram registradas nos diários de formação como recurso que possibilita a reflexão mediante a escrita, estabelecendo diálogo entre o saber da experiência e o saber formal. O estágio revelou-se um rico espaço de reflexões e descobertas, em que teoria e prática foram instrumentos inseparáveis e indispensáveis à prática docente.

Palavras-chave: estágio supervisionado; formação docente; prática reflexiva.

^I Universidade de Pernambuco (UPE), Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <hailasilva@live.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-6677-7029>>.

^{II} Mestranda em Educação Profissional pela Universidade de Pernambuco (UPE), Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil.

^{III} Universidade de Pernambuco (UPE), Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <monicaggaspar@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-5797-1156>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

Abstract

Supervised internship: the relation between theory and reflective practice in the teacher training of a Bachelor of Education programme

The supervised internship is a compulsory curricular component in teacher-training courses that establishes a dialogue between the theory learnt in the teacher-training course and the practice in teacher-training schools. Thus, this paper portrays an experience carried out in a supervised internship of a Bachelor of Education programme, whose steps were developed through observation and participation in the school scene and in the classroom, including the didactic project's preparation and implementation in an elementary school class. The stages were recorded in a teacher-training diary as a device that allows for reflection through writing, promoting a dialogue between experience-based knowledge and formal knowledge. The supervised internship proved to be a rich environment for reflections and discoveries, in which theory and practice were essential and inseparable instruments for the act of teaching.

Keywords: supervised internship; teacher training; reflective practice.

Introdução

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como *práxis*, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Visto desse modo, o estágio apresenta uma singularidade por se situar no mundo da academia e se estender para o mundo do trabalho (Reichmann, 2015), dando suporte para o estabelecimento da relação entre teoria e prática. Tratar o estágio como o espaço para essa relação é compreendê-lo como momento de reflexão sobre as aprendizagens no contexto institucional, ou seja, com base nas disciplinas vivenciadas durante o curso de formação.

Concordamos com Pimenta e Lima (2008) ao afirmarem que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. É importante registrar também que, para a realização desse componente, todas as disciplinas que envolvem o currículo são fundamentais, uma vez que trabalham conhecimentos e métodos (subsídios) a serem desenvolvidos durante a prática e ao longo da carreira profissional.

Vemos, dessa forma, que o estágio é o lócus onde “a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” no entrecruzamento dos percursos individuais e institucionais no âmbito do trabalho e da formação; uma ação vivenciada reflexiva e criticamente, em que aprender a ser professor vai além da compreensão teórica, adentrando as paredes da sala de aula, aproximando alunos da realidade em que irão atuar (Buriolla, 1999, p. 13).

E inquestionável, portanto, a importância desse componente para o currículo de formação docente inicial, por possibilitar o diálogo entre a teoria e a prática, mas esse olhar que se entrecruza possui estreita relação com a forma de compreender a dimensão formadora do componente, que não se deu por acaso, mas a partir das inquietações de quem pratica, pensa e teoriza a educação, demandando diretrizes e regulamentações para os cursos de formação de professores.

Nesse sentido, destacamos as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (Brasil, CNE, 2002a), aprovadas em 2001 e regulamentadas em 2002 pelas Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução nº 1 trata das diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; já a Resolução nº 2 (Brasil, CNE, 2002b), no Art. 1º, especifica a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, estabelecendo 2.800 horas, com 400 horas destinadas ao estágio curricular supervisionado, na segunda metade do curso. De acordo com Pimenta e Lima (2008), essa resolução vai na contramão de uma formação que evidencia a teoria e a prática como dimensões indissociáveis, ao estabelecer carga horária para cada dimensão, ou seja, uma proposta fragmentada do currículo.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), estabelece a normatização do estágio dos estudantes, discorrendo sobre o obrigatório e o não obrigatório (Art. 2º). De acordo com a lei, o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante”. No que diz respeito aos envolvidos nesse processo, a lei evidencia a articulação entre ensino e campo de trabalho para a realização do estágio, ressaltando a participação das instituições concedentes (campo do estágio), visto que este é um “compromisso formalizado entre o estagiário, a instituição de ensino e a empresa com base em um plano de atividade que materializa a extensão ao ambiente de trabalho do projeto pedagógico desenvolvido nas disciplinas do currículo escolar”. É importante salientar que essa lei traz, nos Arts. 2º e 16, o termo de compromisso entre a instituição de formação profissional e a instituição concedente do estágio, garantindo, assim, a realização deste, pois estabelece as atividades a serem desenvolvidas pelo aluno estagiário.

No espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão (Shön, 2000).

Os alunos interagem com a realidade, refletem sobre as ações observadas e partilhadas no contexto em que estão inseridos, criando suas próprias formas de ser e agir, como futuros pedagogos. Trata-se de um momento fundamental da formação, capaz de explorar as demandas impostas diariamente na sala de aula.

Assim, propomos refletir sobre o estágio, entrecruzando os olhares de uma professora orientadora desse componente e de sua aluna estagiária. Como professora orientadora, é fundamental uma escuta sensível, tal qual nos fala Barbier (2007), atenta aos desafios e às inquietações de seus alunos, seja no experimentar o contexto escolar, seja no escrever sobre essa experiência; e, como aluna estagiária, é importante lançar-se nessa vivência para que se torne uma situação formadora.

A experiência se deu no componente curricular “Estágio Supervisionado II – Ações Docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental” do curso de Licenciatura em Pedagogia, realizado no segundo semestre de 2015, na Universidade de Pernambuco (UPE). O objetivo era construir uma reflexão acerca da primeira etapa do ensino fundamental, com uma postura investigativa, de modo a destacar a nossa atuação em sala de aula como alunos-estagiários, o funcionamento didático-pedagógico e os princípios norteadores que regem a etapa inicial do ensino fundamental no Brasil.

No curso de Licenciatura em Pedagogia, o estágio cumpre as normativas expressas nos documentos atrás citados, com sua oferta na última metade do curso. O campo de sua realização está caracterizado no §2º do Art. 6º da Resolução nº 117/2015 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), podendo o estágio obrigatório ser feito em instituições da rede pública ou particular, de acordo com o estabelecido na ementa. No momento, o estágio vincula-se, apenas, a três segmentos¹ em que o pedagogo poderá atuar: Estágio Supervisionado I – Intervenção Pedagógica na Educação Infantil e Creches (130 horas); Estágio Supervisionado II – Ações Docentes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental (130 horas); e Estágio Supervisionado III – A Atuação do Pedagogo em Espaços Não Escolares (140 horas), seguindo o que determina o Art. 1º da Resolução nº 2/2002, que estipula 400 horas para o estágio curricular. É importante salientar que 30 horas de cada estágio são destinadas às discussões no espaço da formação profissional – a universidade.

No estágio, realizamos atividades de observação e participação que auxiliaram a pensar sobre a futura atuação dos alunos como docentes, momentos singulares de implicações pela aproximação com o grupo de alunos e a professora regente de sala. Esses momentos deram suporte para a elaboração e a aplicação do “projeto didático”, que se amparou em uma perspectiva interdisciplinar, baseado na leitura literária.

Assim, para orientar o leitor sobre a interpretação da nossa experiência no estágio supervisionado, trouxemos, primeiramente, o desafio da escrita do diário de formação, momento de revivermos o ser/estar no contexto escolar; em seguida, situamos as relações estabelecidas entre o saber da experiência e o saber formal, refletindo sobre a necessidade de interação entre esses saberes para a atuação docente no desenvolvimento do projeto

¹ Em 2017, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia encontrava-se em processo de reformulação para unificação institucional, acrescentando o estágio em gestão; cada estágio com carga horária de cem horas e a seguinte organização: Estágio I – Intervenção Pedagógica na Educação Infantil e Creches; Estágio II – Ações Docentes do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental; Estágio III – Gestão das Organizações Escolares; e Estágio IV – A Atuação do Pedagogo em Espaços Não Escolares.

didático; e, por fim, tecemos algumas considerações acerca desse processo para destacar a importância da relação estabelecida entre teoria e prática no âmbito da formação profissional.

A escrita do diário no estágio supervisionado

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor. (Nóvoa, 2009, p. 182).

A escrita é uma poderosa arma de comunicação, capaz de estabelecer vínculos e importantes relações sociais. Escrever é expressar ideias, conceitos, informações, sentimentos e sensações. É eternizar no papel palavras que permanecerão gravadas ao longo do tempo.

Essa visão coloca a escrita autobiográfica como um caminho para se pensar a formação do professor que reflete sobre sua prática e sua formação profissional, tal qual nos diz Nóvoa (2009), ao defender o registro escrito como essencial para a consciência do trabalho e da identidade docente. Em obra anterior, de 1992, o autor pondera, oportunamente, que a formação docente deve desenvolver a epistemologia da prática reflexiva do professor, tanto nas práticas cotidianas como mediante narrativas de suas histórias de vida.

Nóvoa (1992), Passeggi (2008) e Souza (2010) defendem a importância de registros escritos que versem sobre a reflexão no trabalho e na formação docente. Esse discurso tem se evidenciado em encontros que tratam da importância da reflexão sobre si por meio de narrativas, mas, apesar dessa defesa, ainda são restritos, no cenário atual, os cursos de formação docente que atentam efetivamente para a reflexão do aluno sobre sua prática. Segundo Souza (2010, p. 157), as produções em encontros sobre formação de professores e os fóruns ainda apresentam “poucas aproximações com as histórias de vida em formação”. Portanto, é inquestionável a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria atuação.

Assim, com o interesse de proporcionar atividades que objetivem o refletir sobre si e as práticas docentes, foi solicitada a produção do diário de formação durante a realização do estágio. Essa escrita foi tratada como um desafio, uma vez que no curso superior somos apresentadas a uma visão da escrita pautada pela formalidade, em textos científicos que nos exigem maior rigor. Ter que minimizar essas exigências na escrita não foi simples. Como revela Passeggi (2008, p. 36), escrever sobre si não é uma tarefa fácil, pois “fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador”. O diário de formação nos foi apresentado como um espaço possível de reflexão sobre nós mesmas e as personagens que compuseram a nossa prática.

Para mergulharmos nesse processo de escrita, aliamos-nos a autores que compartilham de outra maneira de escrever, entre eles, Larrosa (2004)

e Clarice Lispector (1978). Larrosa (2004, p. 38) convida ao ensaio para aventurar-nos na escrita, pois “o sujeito do ensaio é uma primeira pessoa que se ensaia [...] experimentador e experimental”. Paralelamente, com Clarice Lispector, vimos que, ao escrever, a autora se apossa de todas as suas inquietações, como se ela fosse ao mais íntimo dos nossos sentimentos e pensamentos e desvendasse o que de mais singular e “secreto” estava escrito ali.

Partilhamos com Clarice (1978, p. 11) os desafios da escrita: a demora de encontrar-se nas palavras, a necessidade de inspirações. Como bem nos afirma a autora, escrever não é tarefa fácil, é um ato perigoso que só quem tentou sabe, “em cada palavra, pulsa um coração”.

Desse modo, fomos apresentadas à escrita autobiográfica com o uso do diário de formação, registrando diariamente nossa vivência em sala de aula. Esses registros nos possibilitaram arquivar sentimentos e inquietações que poderiam ser esquecidos na dinâmica do tempo, permitindo-nos um olhar mais minucioso para a escrita do relatório final de estágio.

Para nós, a escrita do diário foi essencialmente íntima, interpretando um passado recente no presente, “onde os sentimentos, as sensações internas ocupam um grande lugar, uma escritura que rejeita uma organização formal, uma escritura essencialmente do registro do descontínuo, do efêmero” (Didier, 1992 *apud* Cunha, 2007, p. 56).

Abraçamos a autobiografia, percebendo-a como mais um instrumento facilitador do nosso processo de aprendizagem. O sentimento de medo foi tomado pelo prazer, e as palavras começaram a fluir levemente, possibilitando-nos enxergar muito de nós que estava sendo escrito ali. Já não éramos apenas autoras, éramos autoras e atoras de nossa própria escrita. Como objeto de análise, foi-nos permitido analisar a nós mesmos.

O cenário do estágio supervisionado

O estágio supervisionado foi realizado no ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal, localizada no interior da Zona da Mata Norte pernambucana. A prática foi ministrada no 5º ano, em uma turma composta por 23 alunos, com características de turma multisseriada, formada por alunos de diferentes faixas etárias (dos 10 aos 16 anos) e níveis de aprendizagem.

As observações e participações possibilitaram um olhar mais atento ao contexto da sala de aula, onde percebemos momentos particulares do que estava visível aos nossos olhos, bem como dos dizeres e fazeres expressos nesse ambiente. Esses momentos permitiram identificar a dificuldade dos alunos com a leitura e a escrita, realidade confirmada pela professora regente como um dos entraves para o avanço da aprendizagem de seus alunos.

Era notória a falta de interesse dos alunos pelas atividades propostas. Muitos deles afirmavam que só frequentavam as aulas por obrigação e que ao atingir a maioria pretendiam abandonar a sala de aula. Essa situação

não é nova, pois se trata de uma problemática que faz parte do cenário educacional brasileiro: a evasão escolar. De acordo com Silva (2015), essa problemática é um dos grandes desafios vivenciados pelas redes públicas de ensino, sendo explicada por fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e também escolares. Na maioria dos casos, o abandono da escola tem relação com as experiências escolares frustradas, malsucedidas, dos estudantes (Fortunato, 2010). Tais afirmações contribuem para caracterizar os altos índices de analfabetismo no Brasil – crianças e jovens que se evadem das salas de aula em idades consideradas adequadas para os estudos e que mais tarde retornam às instituições escolares em busca de completar o ensino fundamental nos programas destinados à educação de jovens e adultos (EJA).

A realidade apresentada nos levou a elaborar atividades tendo por base o processo de alfabetização e letramento. Objetivamos a formação do aluno não apenas para a decodificação/codificação dos textos escritos, mas como uma aprendizagem pautada no uso da leitura e da escrita para as diversas situações sociais que poderão existir ao longo da vida (Maciel; Lúcio, 2008).

No decorrer da vivência, diversos foram os conhecimentos aprendidos, entre eles, o uso do *Currículo com Orientações para o Ensino Fundamental Anos Iniciais* (Pernambuco. Secretaria de Educação, 2015). Esse documento é responsável por coordenar os conteúdos ministrados em sala de aula, orientando para que o trabalho do professor seja sempre apoiado por um gênero textual distinto, que deverá ser explorado semanalmente e de forma interdisciplinar – integrando todas as disciplinas curriculares. Geralmente, a ênfase é dada às disciplinas língua portuguesa e matemática por se destacarem no currículo, o que pode ter relação com a dificuldade dos professores para alfabetizar e letrar a partir das diversas áreas curriculares, e por estarem associadas às avaliações (nacionais, estaduais e municipais) a que os alunos são submetidos, tendo em vista o foco exaustivo nessas disciplinas.

Considerado um importante instrumento tecnológico, o letramento é um grande desafio institucional, pois, como afirma Freire (1991), é preciso que se observem as possíveis consequências da inserção do aprendiz no mundo das letras.

Nessa perspectiva, para letrar, o professor precisa assumir certas posturas, de modo que sua prática vise à formação completa do sujeito. É necessário trabalhar a escrita somada aos diferentes textos que são produzidos socialmente, aproximando o educando de seu uso real, dentro e fora do contexto escolar (Maciel; Lúcio, 2008). De forma complementar à visão das autoras, Kleiman (2005) defende que o letramento escolar implica o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos variados tipos de textos que circulam em outras instituições além dos espaços escolares, onde as práticas sociais são verdadeiramente concretizadas. Portanto:

Nesse contexto, introduzir diferentes gêneros textuais no processo de ensino, refletindo sobre as relações entre suas características composicionais e suas funções, passa a ser visto como condição para

que o aluno tenha acesso às práticas de produção, uso e consumo de textos que circulam em diferentes esferas sociais. (Maciel; Lúcio, 2008, p. 25).

Nesse cenário, os gêneros literários surgem como importantes ferramentas para o trabalho de letramento em sala de aula. São textos que despertam o prazer e facilmente podem ser incrementados aos projetos didáticos por abrir espaço para uma abordagem interdisciplinar, proporcionando o despertar para a leitura prazerosa e servindo de facilitadores durante a apropriação da lógica do sistema da escrita.

Essa visão nos remeteu à construção do projeto didático intitulado "Contação de história: o conto que ninguém contou!", cujo objetivo foi desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita de forma lúdica e prazerosa, utilizando a interdisciplinaridade por meio da contação de histórias.

Contação de história: o conto que ninguém contou! – um olhar interdisciplinar

Entrar no mundo imaginário das histórias infantis é tornar-se ator do dizer do outro: envolver, indagar, gesticular, cantar, dançar com as palavras, dando sentido e sentimento a elas. Esse é o professor que conta histórias e cumpre, nas palavras de Pietro (1999), um papel milenar, "um desígnio ancestral", pois passa a ser porta-voz, isto é, passa a dar voz àqueles que detêm a *sabedoria* e o *encanto*.

Em plena virada de milênio, quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar do xamã, do bardo celta, do cigano, do mestre oriental, daquele que detém a sabedoria e o encanto, do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria. (Pietro, 1999, p. 41).

Compartilhamos da ideia de que a contação de histórias é uma das principais formas de aproximar a criança do livro, conduzindo-a ao gosto pela leitura, pois as histórias propiciam prazer, cultura e comunicação, além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem escrita e sua estrutura e o aumento do vocabulário e de seu campo semântico.

Celso Sisto (2001) diz que contar história é uma arte e, como toda arte, exige beleza e harmonia – o contador de história deve aportar, além da habilidade, a facilidade da comunicação. As histórias devem ser contadas com prazer, pois agregam experiências, ampliam o horizonte e proporcionam conhecimento sobre o mundo.

Foi com esse olhar que nosso projeto "Contação de história: o conto que ninguém contou!" buscou traduzir um pouco a visão da leitura prazerosa, capaz de fazer sonhar, mas também de informar e propagar o conhecimento. Como Abramovich (2005, p. 17), acreditamos que

[...] ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do

conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... E também suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). E uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos atravessando – dum jeito ou de outro [...].

Nosso projeto se desenvolveu em uma sequência didática de três etapas, utilizando a obra *O Grúfalo*, de Julia Donaldson e Axel Scheffler (2014). Essa obra foi escolhida por ser um texto voltado ao “público infantil”, mas também por possibilitar “sentir” o desejo de saborear as entrelinhas da história, uma vez que a literatura, seja ela qual for, tem esse poder de contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade, da fruição da imaginação, da educação estética.



Figura 1 – *O Grúfalo*

Fonte: Donaldson e Scheffler (2014).

Nota: capa do livro.

Trata-se da história de um ratinho que, usando de astúcia e imaginação, cria um monstro terrível e assustador – o Grúfalo. O personagem diverte-se espantando seus predadores, mas é surpreendido ao ver sua imaginação personificada à frente. Trata-se de uma divertida história sobre os poderes da nossa imaginação.

Contudo, essa história não poderia ser contada em qualquer lugar. Ela foi revelada por porta-vozes que buscaram dar o tom do encanto às palavras lidas. Nesse momento, o silêncio dos alunos foi um convite para “cumprir um desígnio ancestral”, tal qual nos fala Pietro (1999), em um espaço particular em que as cadeiras em fileiras foram colocadas de lado, deixando espaço para outra maneira de ouvir: deitados para sonhar e interagir com a história contada sob a luz tênue da sala, no “contar e ouvir às escuras”.

Assim foi desenvolvido o nosso projeto, utilizando a dinâmica do “conto às escuras”, cujo objetivo foi narrar a história sem mostrar as ilustrações, incluindo um momento de antecipação com discussão sobre o tema, baseada no título da obra, buscando resgatar dos alunos os conhecimentos prévios que eles possuíam (ou não) sobre a narração.



Figura 2 – Conto às Escuras

Fonte: Foto das autoras.

No “conto às escuras”, solicitamos aos alunos que, ao longo da narração, desenhassem o personagem principal da história: “Grúfalo”. Para tanto, eles utilizaram papel ofício e giz de cera.

Segundo Antunes (2003, p. 112), “a atividade de ouvir constitui parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que ela implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita”. Ouvir histórias contadas pelo professor ou pelos colegas é um exercício que deve ser proporcionado sempre durante as aulas.

Durante a contação, íamos provocando a imaginação dos alunos com perguntas que lhes fizessem refletir sobre a confirmação, a rejeição ou a retificação das antecipações ou expectativas por eles criadas sobre a narração. Chamávamos atenção para a reformulação de conclusões que ainda estavam implícitas no texto – informações de outras leituras, características da narração, experiências de vida, crenças e valores foram fundamentais para essa etapa. As perguntas giravam em torno de: *O que vocês acham que irá acontecer com a personagem? Será que o Grúfalo realmente existe? Vocês acham que o ratinho é realmente muito corajoso ou ele está usando da astúcia para afastar os outros animais?*

Essas perguntas nos ajudaram a tornar os alunos ouvintes ativos, interagindo com a história ao expressarem, por exemplo: “O ratinho é muito esperto, professora, ele está inventando esse animal apenas para assustar os outros animais que querem comê-lo!”.

Esse momento permitiu ao aluno-leitor aventurar-se no texto fazendo inferências e estabelecendo relações e questionamentos acerca da história. Aprendemos com Solé (1998) sobre a importância de atividades “depois da leitura”, como estratégias de avaliação do texto trabalhado. Buscamos dos alunos a troca de impressões sobre o texto lido, suas conclusões e avaliações acerca das informações ou opiniões emitidas no texto: “Eu gostei muito da história, achei que o ratinho realmente era muito esperto e que ele estava inventando um animal chamado Grúfalo só para assustar os outros animais que o queriam comer”, “Mas ele nem imaginava que o Grúfalo existia de verdade e, quando ele viu o Grúfalo ali na sua frente, ele quase morreu de medo, mas mesmo assim conseguiu ser esperto e inventou uma história para fugir dele”.

“Como será o Grúfalo?”, essa indagação aguçou a criatividade dos alunos para representarem com desenho o personagem principal da história. Muitos Grúfalos surgiram das mais variadas formas e cores: grandes, pequenos, magros, gordos, traçados coloridos e pretos foram expressos no papel.

Houve um momento para a exploração desses desenhos, logo depois da apresentação do Grúfalo da história. Indagamos: “Qual será o desenho que ficou mais parecido com o personagem da história?”



Figura 3 – Representações do Personagem Principal

Fonte: Foto das autoras.

Nota: Desenhos produzidos pelos alunos no projeto.

Várias respostas surgiram: “Professora, foi o meu, eu desenhei do jeito que a história descrevia que ele era... com espinhos nas costas, peludo, olhos alaranjados, etc.”; “Professora, o meu ficou parecendo com o lobo da Chapeuzinho Vermelho”.

Nas palavras de Abramovich (2005, p. 23), “ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto!”.

Para finalizar essa etapa do projeto, os alunos ainda criaram uma paródia tendo por base a literatura contada. Os trabalhos foram socializados para o grupo e expostos no varal de leituras da sala de aula.

Além da contação, a aula propiciou um momento de interação entre os alunos e as múltiplas obras literárias que fizeram parte do cenário montado em sala de aula. A literatura, como a arte da palavra, oferece momentos de

descobertas, invenções e criações por se constituir como uma linguagem que transforma, cria e recria realidades (Faria, 2014).

As etapas seguintes do projeto foram voltadas para as áreas das ciências naturais e da matemática. A proposta interdisciplinar que caracteriza os projetos didáticos nos proporcionou o diálogo com outras disciplinas além de língua portuguesa. Na visão de Vilela e Mendes (2003), a interdisciplinaridade é a inter-relação/interação entre as disciplinas, visando ao alcance de um único objetivo comum (a aprendizagem de um novo conhecimento). Vale salientar que o ensino não se constitui de disciplinas isoladas, mas de uma ação globalizada, em que as disciplinas dialogam entre si em integração.

Na segunda etapa do projeto, trabalhamos o conteúdo relacionado à disciplina de ciências naturais: animais vertebrados e invertebrados. A aula teve início com a retomada das características das personagens que compõem a história *O Grúfalo*. Exploramos os desenhos voltados ao equilíbrio do corpo, para, em seguida, utilizarmos para representar os animais vertebrados e invertebrados. Em determinado momento, solicitamos que alguns alunos fossem ao centro da sala de aula para a exploração da própria coluna vertebral, enfatizando a importância dela para a sustentação do corpo humano.

Para melhor fixação do conteúdo, os alunos assistiram ao documentário educativo *Classificação de animais*, publicado no site YouTube, sobre o tema animais vertebrados e invertebrados. Em seguida, também realizamos um pequeno debate visando à discussão/troca de opiniões e informações sobre o tema.

O projeto culminou com o "Jogo da trilha matemático", confeccionado com cartolina, tinta guache de várias cores e desenhos das personagens da história *O Grúfalo*, além de envelopes contendo problemas matemáticos associados às personagens da história.



Figura 4 – Jogo da Trilha Matemático

Fonte: Foto das autoras.

Nota: atividade do projeto didático.

Para a brincadeira, são necessários, inicialmente, dois participantes. O primeiro jogador responde à pergunta número 1; se acertar, joga o dado para cima e percorre o número de casas selecionadas; caso encontre novamente outra pergunta, torna a respondê-la; se errar, passa a vez a outro jogador. O segundo jogador segue os passos do primeiro. Vence o jogo aquele que conseguir chegar ao final da trilha, respondendo às perguntas corretamente.

A brincadeira "Jogo da trilha matemático" buscou associar os problemas matemáticos aos personagens da história contada, com o objetivo de aguçar nos alunos o raciocínio matemático de forma lúdica, divertida e prazerosa. Nessa brincadeira, a matemática foi redescoberta também por nós, pois começamos a deixar de lado o "bicho-papão" dos números e de suas associações. Embarcamos nas trilhas de descobertas juntamente com os alunos, buscando os caminhos para resolver as situações-problema que se apresentaram e, assim, ensinamos e aprendemos.

De acordo com Borba (2006, p. 39), "os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimento". Nessa perspectiva, o brincar apresenta-se como um momento de aprendizagem, ofertando oportunidade (mesmo que de modo inconsciente) de aprender sobre a linguagem e os valores sociais. Neste caso, em especial, o aprendizado sobre o raciocínio lógico-matemático.

Os projetos didáticos são importantes ferramentas de interação e aprendizagem. O trabalho com projetos em sala de aula relacionados a essa perspectiva interdisciplinar faz com que as aulas deixem de ser um mero espaço de memorização dos conteúdos e passem ao ensino significativo, aquele em que o conhecimento é construído com base na e para a necessidade real do aluno.

Nesse sentido, cada etapa vivenciada no estágio curricular até a elaboração e a efetivação do projeto didático não foi apenas um mero cumprimento de atividades a serem desenvolvidas durante a realização do componente; pelo contrário, tratou-se de um processo reflexivo, crítico e formador, em que pouco a pouco moldamos nossas ideias, baseadas nas verdadeiras necessidades de aprendizagens apresentadas pelos alunos.

Algumas considerações

O estágio curricular supervisionado se apresentou como uma importante ferramenta para a construção da identidade profissional, a qual é constituída em desenvolvimento com a ação. Lugar de interlocução entre o espaço de formação institucional e o campo de atuação profissional, em outras palavras, o estágio foi experienciado como espaço para entrecruzarmos a teoria e a prática.

No decorrer das orientações para o estágio supervisionado, sentimos a necessidade de buscar materiais diversificados, sobretudo textos e autores que tratassem das narrativas autobiográficas. Antes, não tínhamos

formação para pesquisar sobre nós mesmas, nossas atitudes e ações, o que foi possível ocorrer com a escrita do diário de formação. Essa escrita tornou possível uma compreensão melhor do processo de reconstrução das experiências vivenciadas no estágio, pela criação de um espaço para reflexão sobre a prática docente, no que se refere à realização do projeto didático a partir de uma obra literária.

A experiência vivenciada contribuiu para um olhar mais atento às singularidades da formação, demandadas, muitas vezes, pela realização dos estágios, bem como uma escuta sensível das vozes sociais que constituem o ambiente da sala de aula, (re)construindo, assim, nossa forma de ver e sentir a docência.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Princípios, v. 3).

BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 33-44.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: *Diário Oficial da União*, 4 mar. 2002a. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores para Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.

BURIOLLA, M. A. *O estágio supervisionado*. São Paulo: Cortez, 1999.

CLASSIFICAÇÃO dos animais. Smart Kids TV. Vídeo (2min22s).
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3OzJ7468zEE>>.
Acesso em: 14 nov. 2016.

CUNHA, M. T. S. Do baú ao arquivo: escritas de si, escritas do outro. *Revista Patrimônio e Memória*, Assis, v. 3, n. 1, p. 45-62, maio 2007.
Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/8/455>>. Acesso em: 19 set. 2016.

DONALDSON, J.; SCHEFFLER, A. *O Grúfalo*. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

FARIA, K. P. de M. *Já li coisa, então, eu posso inventar mais!:* a leitura literária e o desenvolvimento do pensamento criativo na infância. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

FORTUNATO, I. Educação de jovens e adultos. *REU*, Sorocaba, v. 36, n. 3. p. 281-283, dez. 2010.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

KLEIMAN, A. B. *Preciso "ensinar" o letramento?: não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

LARROSA, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

LISPECTOR, C. *Um sopro de vida: pulsações*. 3. ed. Nova Fronteira, 1978.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. *Alfabetização e letramento na sala de aula*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-33.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Ed. Porto, 1992.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Porto: Ed. Porto, 2009.

PASSEGGI, M. da C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docentes*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-58.

- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Currículo com orientações para o Ensino Fundamental Anos Iniciais – 5º Ano*. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/CURR%C3%8DCULO%20CI%C3%8ANCIAS.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016.
- PIETRO, H. *Quer ouvir histórias?: lendas e mitos do mundo da criança*. São Paulo: Angra, 1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- REICHMANN, C. L. *Letras e letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SILVA, H. F. As causas da evasão escolar: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga: Pará nos anos de 2013 e 2014. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20957_11234.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.
- SISTO, C. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.
- SOLE, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, E. C. Acompanhar e formar: mediar e iniciar: pesquisa (auto) biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 157-179.
- UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE). *Resolução Consun nº 017/2011*. Regulamenta a distribuição da carga horária docente em atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão e Associativa. Recife, 13 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.adupe.org.br/public/documentos/62c962aa42resolucao-consun-017.2011.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2017.
- UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE). *Resolução CEPE nº 117/2015*. Regulamenta normas e instrumentos de acompanhamento e avaliação dos estágios obrigatórios e não obrigatórios no âmbito

da UPE. Recife, 09 dez. 2015. Disponível em: <http://www.upe.br/phocadownload/userupload/estagio/RESOLUCAO_CEPE_117_2015_estagio_obrigatorio_e_nao_obrigatorio.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

VILELA, E. M.; MENDES, I. J. M. Interdisciplinaridade e saúde: estudo bibliográfico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 4, p. 525-531, jul./ago. 2003.

Recebido em 30 de novembro de 2016.

Solicitação de correções em 14 de agosto de 2017.

Aprovado em 4 de setembro de 2017.

Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente

Everton Bedin^{I, II}

José Claudio Del Pino^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3383>

Resumo

Este artigo apresenta ensaio empírico, resultado de intervenção pedagógica, embasado na análise crítica da experiência das rodas de conversas com professores de química em formação inicial de uma universidade privada da região metropolitana da Grande Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Procura contribuir com a qualificação metodológica e pedagógica das rodas de conversa como curso de extensão de relação bilateral, expondo reflexões dos sujeitos da pesquisa sobre o *ser professor* na contemporaneidade. Os dados, interpretados e analisados mediante a Análise Textual Discursiva (ATD) e apoiados em informações quantitativas e qualitativas, foram obtidos dos diálogos nas rodas de conversa, com base em um questionário pré-estruturado. Conclui que os espaços de conversação possibilitaram aos futuros professores a percepção de uma formação crítico-reflexiva na/pela prática pedagógica, para que possam buscar a qualidade e a melhoria em sua formação epistemológica.

Palavras-chave: formação docente; identidade; rodas de conversa.

^I Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <bedin.everton@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-5636-0908>>.

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

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <delpinojc@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-8321-9774>>.

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

Abstract

Interactions and intercessions in round-table discussions: spaces for initial teacher-training

This empirical essay, outcome of a pedagogical intervention, is based on the critical analysis of the experience carried in round-table discussions with chemistry teachers in their initial training at a private university of the Greater Porto Alegre metropolitan region, Rio Grande do Sul. Furthermore, it aims to contribute to the methodological and pedagogical qualification of the round-table discussions as a bilateral-relation extension course, presenting the research subjects' reflections on being a teacher in the contemporary world. The data, interpreted and analyzed through Discursive Textual Analysis (DTA) and supported by quantitative and qualitative information, were obtained through dialogue in round-table discussions, based on a pre-structured questionnaire. In conclusion, the conversation spaces enabled future teachers a perception of a critical and reflective training in/by the pedagogical practice, to seek quality and improvement in their epistemological education.

Keywords: teacher training; identity; round-table discussions.

Primeiros passos

A profissão docente tem demarcado diversos momentos de discussão e formação nos diferentes âmbitos sociais e culturais, haja vista que esse segmento tem impactos significativos na constituição das pessoas; logo, há a necessidade de desenvolver ações e atividades que possam, de certa forma, aperfeiçoar as práticas pedagógicas e qualificar os processos de ensino e aprendizagem. O aperfeiçoamento dessas práticas não se refere à ideia de inserir modelos de ensino que priorizem o desenvolvimento dos conteúdos mínimos curriculares, mas “possibilitar formas para que os profissionais experimentem novas metodologias de ensino, que venham ao encontro das necessidades concretas dos alunos, produzindo, assim, saberes reais” (Lima; Vlach, 2002, p. 14).

Por esse viés, entende-se que a atividade docente é abstrusa, uma vez que a prática profissional se faz em caminhos de certezas e incertezas, decorrentes das metodologias utilizadas e da singularidade, assim como das especificidades e dos conflitos de valores dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse sentido, sabe-se que existem momentos em que nenhuma teoria pedagógica é capaz de resolver ou minimizar os problemas sociais da sala de aula; logo, percebe-se a necessidade de investigar e qualificar a formação docente em uma perspectiva formativa e reflexiva para buscar melhorias à situação (Schön, 2007; Maldaner, 2013; Nery; Maldaner, 2014).

Assim, diante do cenário educacional atual, pode-se inferir que nunca foi tão complicado ser professor como atualmente, apesar de o caminho da profissão docente ter “estreita ligação com a história da educação escolar e com os impasses e desafios por ela enfrentados” (Hagemeyer, 2004, p. 70). O professor tem percebido, de forma exacerbada, que vive sua prática oscilando entre valorização e desvalorização, muitas vezes perdendo a própria identidade que ele, durante o tempo de formação e atuação, constituiu no coletivo e no individual. Essa oscilação se reflete nas palavras de Esteve (1995) ao expor o mal-estar docente, destacando, como fatores de primeira ordem (incidentes sobre a ação do professor), as imposições administrativas, o isolamento etc., e de segunda ordem (condições em que exerce a docência), a falta de tempo, o material inadequado, o excesso de alunos, as condições salariais precárias.

Desse modo, pensar e refletir sobre o *ser professor* e o papel que este exerce nos dias de hoje, escolher a profissão e o perfil do futuro professor são ações que vinculam a formação da identidade docente e o próprio ato de educar, pois segundo Forquin (1993), frente à mudança contínua e rápida que dirige as propostas educacionais, a grande preocupação do professor passa a ser a legitimidade da coisa ensinada, no que se refere ao seu valor educativo, a consistência e o interesse despertado.

Portanto, acreditando na concepção de que o *ser professor* está além do ato de ensinar, configurando-se como agente mobilizador do conhecimento, cujas ações constroem e reconstróem conceitos por meio de sistematização, leituras e constituição de habilidades durante a ensinagem, o artigo tem como objetivo apresentar resultados e reflexões sobre algumas indagações dirigidas a professores em formação inicial durante rodas de conversa, a respeito do *ser professor* na contemporaneidade, considerando que os processos de ensino e aprendizagem constituem-se, como afirma Libâneo (1990), em uma relação bilateral, sustentada no diálogo de saberes, nas trocas de experiências, nos confrontos e nas interações de ideias.

O trabalho se justifica na medida em que as reflexões propostas pelos professores em formação inicial, no decorrer das rodas de conversa, tiveram como objetivo buscar as concepções específicas de cada licenciando, apontando para a necessidade de aperfeiçoamento e qualificação nessa etapa, na perspectiva de considerá-las expressamente necessárias às exigências contemporâneas, as quais decretam saberes, habilidades e competências específicas para diferentes contextos e situações.

O *ser professor* e a constituição da identidade profissional

Fixada a processos essencialmente sociais e culturais, a profissão de professor apresenta significados e experiências que se inter-relacionam com o contexto em que é exercida e com a formação, considerando a identidade do próprio profissional. Para Gimeno Sacristán (1999, p. 71), “a profissão professor foi ganhando forma à medida que ia nascendo a organização

burocrática dos sistemas escolares e, por isso, é lógico que a sua própria essência reflita as condições do meio em que se molda”.

Nesse sentido, o *ser professor* apresenta uma identidade mutável, pois esta é constituída de forma “pessoal e coletiva” (Brzezinski, 2002, p. 8). A identidade pessoal provoca um sentimento de personalidade, unidade e assiduidade, enquanto a identidade coletiva é uma construção social, uma troca de experiências e ideias dos grupos que categorizam a sociedade; logo, a “identidade profissional se configura como uma identidade coletiva” (Brzezinski, 2002, p. 8). Sobre essa configuração, Moita (1992, p. 116) expõe que:

O processo de construção de uma identidade própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola. A identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também como o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Os artefatos que constituem a identidade do sujeito, seja individual ou coletiva, são “sistematizados pelos sujeitos em formação e pelos grupos sociais que reestabelecem significados conforme a tendência das influências sociais e culturais forjadas no meio” (Bedin, 2012, p. 52).

Nesse contexto, as rodas de conversa possibilitam aos professores em formação inicial a constituição da identidade do *ser professor* de forma coletiva, pois proporcionam um momento/espço para que eles possam estabelecer, por meio da interação, um diálogo significativo sobre as questões que permeiam a formação docente, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro. Tais momentos de espaço/tempo de conversação têm, sobretudo, permitido que os professores expressem, concomitantemente, suas impressões, seus conceitos, suas opiniões e suas concepções sobre o *ser professor*, propiciando um momento para trabalhar reflexivamente as manifestações.

Entendem-se, então, as palavras de Bedin (2012, p. 52) quando reflete que é em “espaços de debates, íntegras experiências e, entre outros, de relações humanas, que se tece e se enfatiza – por meio destas intensas mediações – a construção da identidade profissional, social e coletiva da profissão professor”. O trabalho docente, que tem como base a identidade do sujeito que o exerce, deve ser continuamente aperfeiçoado e problematizado para que se possa exercê-lo com competências e habilidades, a fim de qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, por meio das rodas de conversa, há uma horizontalização das relações de poder; os professores que as compõem se implicam, dialeticamente, como atores histórico-sociais e crítico-reflexivos diante da realidade.

“A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 71); logo, pode-se entender que o papel do professor, muitas vezes, tem relação com ações específicas do seu

passado e dos processos burocráticos da escola. Conseqüentemente, acredita-se que um conjunto de saberes pode facilitar a prática profissional, que depende do contexto inserido, pois, segundo Brzezinski (2002, p. 10), o conjunto de saberes é um “*continuum* de mudanças que se confunde com a própria evolução do conhecimento educacional e das teorias e processos pedagógicos”.

O *ser professor* constitui-se ao longo da prática, de estudos sobre a formação e na busca por saberes que estão, direta e indiretamente, ligados ao contexto social, econômico e político no qual ele exerce sua profissão. Do mesmo modo, o *ser professor* constitui-se à luz das condições e do grupo de trabalho, seus impasses, traumas e desafios, os quais o levam a conhecer e a produzir soluções para qualquer tipo de situação. Portanto, os saberes que emergem e constituem o professor “não são imutáveis, de leis científicas eternas a partir das quais se poderia definir uma pedagogia científica” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 343); são saberes que oscilam e se qualificam diante do contexto do qual ele faz parte.

Portanto, a profissão de professor é complexa e exige um currículo de formação, uma base estrutural e uma ampla dimensão de saberes, os quais não se restringem a dimensões didáticas e pedagógicas, pois se atrofia a um mecanismo que exige responsabilidade antes e depois de fazer educação (Bedin, 2012). O *ser professor* não é alguém exclusivo da educação, é membro relevante desse meio, configurando-se como alguém social e cultural.

Desenho da pesquisa

O presente texto é resultado de uma análise realizada sobre os encontros efetivados por um grupo de oito professores em formação inicial, integrantes das rodas de conversa, e pelo pesquisador, todos ligados à área de Química – Licenciatura. Os encontros, ocorridos no primeiro trimestre do ano em curso, foram observados pelo pesquisador e, seguidamente, transcritos no diário de bordo, o qual se compôs como banco de dados para a construção do trabalho. Nesse período, as rodas de conversa se constituíram espaços de trocas de saberes, experiências e conhecimentos tanto pedagógicos quanto específicos da formação de cada participante. Para preservar a identidade dos participantes, mas identificá-los ao longo do texto por suas colaborações, atribuíram-se a eles nomes fictícios, com siglas de elementos químicos da Tabela Periódica. Ressalve-se que a participação na pesquisa, assim como sua divulgação, foi realizada com a concordância fiel dos sujeitos.

Acredita-se que a pesquisa se classifica como qualitativa no viés de um estudo de caso de cunho etnográfico, apresentando uma perspectiva que ultrapassa o cerne do contexto; compreendendo e explicando a práxis dos participantes por meio de suas implicações nos espaços vividos, de forma que a interpretação dos saberes conjectura a descoberta e a qualificação em contexto; e buscando elucidar a realidade completa e o aperfeiçoamento da formação pedagógica dos envolvidos por meio de múltiplas fontes de informação (Bodgan; Biklen, 2010; Lüdke; André, 2013).

Desse modo, apesar de existirem pressupostos teóricos que servem de base para a conexão entre os fatos, é importante se manter atento a inimagináveis novos elementos que possam emergir no decorrer do estudo (Lüdke; André, 2013). Essa ação requer do pesquisador uma metodologia híbrida que conceba como fundamental e relevante o contexto em que ocorrem a construção e a reconstrução do conhecimento dos sujeitos, pois suas concepções e socializações são decorrentes de suas histórias de formação.

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso por se tornar útil na medida em que aquilo que se apresenta à investigação se reveste de intensidade e complexidade, não sendo aceitável uma análise fora do espaço em que ela ocorre (Yin, 2001). Quando o pesquisador se sente atraído para realizar uma determinada pesquisa, deslumbrando singularidade e particularidade, de acordo com Lüdke e André (2013), tem-se um estudo de caso em que a perspectiva visa à descoberta e à interpretação em contexto, embasando-se na multiplicidade dimensional *in locus*.

Para a análise empírica dos dados, foram utilizados os diálogos e as enunciações dos professores durante as rodas de conversa, apoiando-se nas reflexões de Moraes e Galiuzzi (2011) sobre a Análise Textual Discursiva (ATD), que é um método rico e adequado para o pesquisador expressar novas compreensões com base na descrição e interpretação dos discursos, pois é um “processo de desconstrução, seguido de construção, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 112). Portanto, no desenrolar do texto, os diálogos são apresentados por questões que os nortearam, considerando aqueles que compuseram o *corpus* do material coletado e transcrito, a fim de produzir sentidos e significados ao que se deseja discutir sobre o tema.

É necessário, também, ajuizar que, por meio de gráficos percentuais e nuvens de palavras, as categorias que emergiram, com base na ATD, nas falas dos sujeitos serão apresentadas para destacar as especificidades dos dados. De modo igual, ressalte-se que os professores em formação inicial, integrantes desta pesquisa, participaram das rodas de conversa com o intuito de buscar novos saberes, aperfeiçoar suas práticas e ressignificar suas concepções em relação ao *ser professor*. Para aflorar ideias, todos os participantes são graduandos em Química – Licenciatura pela mesma universidade: um é técnico em plásticos e graduado em Química Industrial; dois são graduandos do gênero masculino e seis do gênero feminino; um é graduando com faixa etária superior a 30 anos, dois entre 26 e 30 anos e os demais têm entre 20 e 25 anos.

As rodas de conversa e a formação inicial dos professores em Química

As rodas de conversa foram criadas em 2016 para fortalecer e aperfeiçoar a formação inicial e continuada de professores de química da região metropolitana da Grande Porto Alegre. As rodas ocorrem

mensalmente em uma universidade privada na cidade de Canoas, RS, e têm como principal objetivo proporcionar espaços de formação e aperfeiçoamento em que os diferentes professores busquem novos saberes, completem suas práticas e ressignifiquem suas concepções em relação à formação docente e ao *ser professor*.

A ideia de trabalhar com rodas de conversa para qualificar a formação dos professores derivou da concepção de que as rodas, de acordo com Bedin e Del Pino (2016, p. 1414), "são estratégias político-libertadoras, que favorecem a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos". Assim, estão filiadas à concepção de pedagogia crítica de Freire (2002), contribuindo com a instrumentalização e a fundamentação epistemológica, teórica e metodológica da formação docente.

Esses espaços de formação são aprimorados à medida que ocorrem estudos, discussões, pesquisa e articulação de saberes entre professores, em formação inicial e continuada, acerca do processo de ensinar e aprender química. Neles são oferecidos, ainda, períodos em que os sujeitos têm oportunidades de repensar sua formação pedagógica, aprender sobre metodologias docentes, construir materiais didáticos alternativos, desenvolver microaulas esquematizadas e ambientes de aprendizagens em seqüências didáticas, constituindo um processo coletivo de constante ação-reflexão-ação.

Tais ações são pertinentes à formação inicial e continuada de professores porque, com base nelas, se constituem profissionais mais autônomos, ricos em conhecimento qualificado e, principalmente, aptos a desenvolverem, em meio a múltiplas competências e habilidades construídas e aperfeiçoadas no decorrer do processo, um ensino de química em que o aluno é o ponto-chave das formações científica e social. Além do mais, as experiências de vida, assim como os saberes didáticos, experienciais e profissionais que os professores em formação continuada compartilham no grupo, fazem com que os sujeitos se constituam como formadores, definindo sua identidade e as características próprias do ato de ensinar.

Schnetzler (2010) lembra a necessidade de ações e processos de formação continuada para os professores de química; logo, acredita-se ser necessário ampliar os espaços dos cursos de formação docente na questão específica da disciplina, por exemplo, discutindo sobre como e por que ensinar química. Essas questões são pertinentes à discussão na medida em que o professor, ao término de seu curso de graduação, sem experiências e saberes da profissão, adentra no mercado de trabalho e começa a educar no ensino de química, muitas vezes, causando incidentes críticos e desvalorizando o real papel dessa ciência.

Nesse aspecto, acredita-se que as rodas de conversa que se estabelecem na universidade têm proporcionado um espaço/tempo em que os professores em formação se permitem trocar conhecimentos e aprender a aprender em um momento dialógico de formação coletiva e cooperativa. Portanto, essa ação "representa uma aposta significativa em que o ato educativo contextualizado demarca a imersão de sujeitos de direitos engajados no ato de conhecer e transformar a realidade" (Bedin; Del Pino, 2016, p. 1415).

Espaços de mediação e intersecção: das experiências socializadas aos saberes adquiridos

Os resultados dessa atividade derivaram das análises sobre as interações e intersecções emergentes nas rodas de conversa estabelecidas entre os professores em formação inicial e o pesquisador acerca das questões e das atividades dinâmicas propostas, as quais serviram como táticas de articulação e mobilização dos saberes e das concepções docentes, visando ressignificar, aperfeiçoar e produzir novos estágios de compreensão para o desenvolvimento do ensino de química com base no exercício da reflexão sobre o *ser professor*.

A discussão se deu com base na estratégia de sondagem sobre a temática Situação de Estudo (SE), utilizada para qualificar os processos de ensino e aprendizagem de ciências. A ideia de inserir uma discussão sobre a SE deriva da concepção de que os professores devem estar munidos de metodologias diferenciadas para qualificar a aprendizagem do educando, valorizando o processo de ensino dentro do ambiente escolar. A sondagem realizada teve caráter próximo da dinâmica conhecida como “tempestade cerebral”, que, na visão de Anastasiou e Alves (2004, p. 82), é “uma possibilidade de estimular a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação, [...] tudo que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior [...]”.

Nessa perspectiva, dialogou-se sobre o papel dos processos de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de escolarização, a figura do professor na contemporaneidade e as certezas e incertezas da profissão, buscando aprimorar a relação entre o contexto do aluno, o currículo de química e a sala de aula, afinal, como afirmam Anastasiou e Alves (2004, p. 68), é nesse universo de possibilidades que “se constrói o trabalho docente e que o professor se vê frente a frente com a necessidade e o desafio de organizá-lo e operacionalizá-lo. É também nesse contexto relacional que se inserem as estratégias de ensinagem”.

Assim, os professores em formação inicial foram questionados sobre o que é ser professor. A dinâmica da atividade seguiu a proposta de Anastasiou e Alves (2004, p. 82) para a estratégia, adotando a ideia de que os participantes devem “expressar em palavras ou frases curtas as ideias” relativas às questões que abriam o diálogo entre os sujeitos. As questões estavam embaixo de pequenos copos de plástico, de modo que os professores deveriam ler e expressar, em uma palavra ou frase, uma resposta que contemplasse a questão relacionada e, posteriormente, sem identificação, depositá-la dentro do copo correspondente.

Na roda de conversa, cada professor deveria pegar uma resposta de dentro do copo, ler em voz alta e, sobre ela, expor, munido de seus saberes e experiências, as ideias que o autor da frase almejava socializar. Na sequência, o professor, autor da frase (resposta lida), deveria complementar de forma enriquecedora as considerações do colega, aprimorando os saberes dele e ajudando-o a regar os seus. A atividade ocorreu durante as quatro questões que nortearam a discussão.

As questões se caracterizaram importantes e instigantes, tendo em vista que o papel educativo do professor, como pessoa social, “desdobra-se em muitas funções que devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno”, desse modo, o professor também é um organizador do ambiente social, fator educativo por excelência, que “ênfatiza a posição do aluno como aquele que dirige o seu próprio processo de aprendizagem” (Tunes; Tacca; Bartholo Júnior, 2005, p. 698).

Nas manifestações, o professor Nb declarou que ser professor é “desenvolver e instigar no aluno a curiosidade de aprender, de buscar o conhecimento; é guiar o estudante no caminho da aprendizagem”. Na mesma vertente, a professora Pt afirma que ser professora é “ensinar, motivar e mostrar aos alunos a importância do ensino”. Uma análise criteriosa das falas dos envolvidos por meio da ATD nos trouxe, em categorias, o real significado do que é ser professor para os oito participantes. O Gráfico 1, a seguir, apresenta, em percentual, as categorias emergidas.

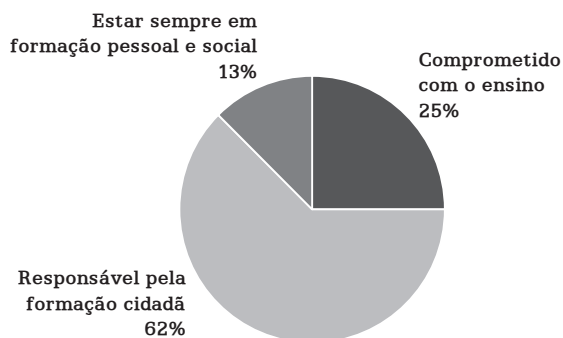


Gráfico 1 – Categorias Emergidas na ATD para a Questão: “O que é ser professor?”

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados obtidos nas rodas de conversa.

Analisando o Gráfico 1, percebe-se que mais da metade dos professores em formação inicial consideram que *ser professor* é prezar e prestar atividades (e por que não o seu tempo?) para se tornar responsável pela formação cidadã das pessoas; daí deriva a ideia de valorização docente. Em sequência, ajuízam que *ser professor* é se manter comprometido com o ensino, estando sempre em formação pessoal e social; um ser que precisa, para buscar enriquecer o outro e lhe aconselhar na formação da vida, aperfeiçoar-se como pessoa individual e coletiva.

Segundo essa orientação, assumir-se como figura docente em processo de formação requer a clareza de muitos aspectos constituintes da missão a ser realizada; é preciso, de acordo com Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005, p. 698), “ter metas e objetivos, saber sobre o que se vai ensinar, mas não se pode perder de vista, um segundo sequer, para quem se está ensinando e é disso que decorre o como realizar”.

Corroborando ao supracitado, Tardif (2014, p. 120, grifos do autor) afirma que:

A tarefa do professor *consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la*. Ora, essa tarefa é essencialmente pedagógica, considerando que ela submete o conhecimento à atividade de aprendizagem no intuito de produzir um resultado no outro, ou para ser mais exato, num “outro coletivo”.

Com base nos depoimentos dos professores em formação inicial, percebe-se que eles apresentam saberes/conhecimentos relativamente significantes em relação à questão e, quando os socializavam com o grupo, conseguiam refletir e ressignificar suas concepções. Esses processos não se fazem de forma individualizada; refletir e ressignificar são ações que ocorrem no coletivo, por meio da participação dos sujeitos, que também buscam formação para vivenciar as situações da sala de aula.

Na sequência, como complemento da primeira questão, os futuros professores foram instigados a pensar e refletir o que é preciso para ser professor. Para essa questão, foram utilizadas as palavras relacionadas pelos sujeitos para construir uma nuvem de palavras por meio do *software* Wordle.¹ Esse *software* é uma ferramenta que permite criar essa nuvem com base em determinado texto, parágrafos ou frases. Por meio dela, apresentam-se com maior proeminência os termos mais frequentes no texto, para os quais podem ser escolhidos diferentes tipos de letra, disposição e esquemas de cores.

É importante ressaltar que cada palavra que aparece na nuvem tem seu tamanho regido pela relevância em determinado *corpus* de texto. Isto é, o tamanho delas é variado devido à probabilidade de repetição no texto; trata-se de uma contagem simples das ocorrências de determinadas palavras. Logo, a aquela citada mais vezes terá um tamanho proporcionalmente maior que outras citadas com menor intensidade. Observe a Figura 1.



Figura 1 – Nuvem de Palavras com Base nas Concepções dos Licenciados sobre a Questão: “O que é necessário para ser professor?”

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nas rodas de conversa.

¹ Link para fazer nuvens de palavras: <<http://www.wordle.net>>.

De acordo com W, para ser professor, é preciso “acreditar que, através da educação, se pode auxiliar as pessoas a constituírem um futuro mais digno”.

Para Po, com uma concepção não muito diferente, “é necessário adquirir conhecimentos para, a partir da assimilação e da ressignificação, conseguir contextualizar o científico na vivência dos estudantes”. Por fim, segundo Db, “é preciso ter vontade e querer fazer a diferença”.

As concepções dos professores confirmam as palavras de Tardif (2002, p. 54) quando declara que o professor se torna professor a partir da experiência, momento em que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Depois de trabalhar as concepções dos professores em formação inicial, sujeitos desta pesquisa, sobre o ser professor e os artefatos/mecanismos necessários para sua constituição, percebeu-se a necessidade de questioná-los sobre os “porquês” da escolha pela profissão. Entre as principais respostas, o professor W diz que para ele a profissão é gratificante e justifica sua escolha: “Quando um aluno aprende a matéria e enxerga a aplicação dela, por meio da contextualização, me sinto ‘útil’ em ser uma parte importante da formação dele”. Da mesma forma, a professora Dy responde que escolheu ser professora porque a profissão não lhe apresentava uma rotina; cada dia era um desafio que se estabelecia, era uma nova experiência. Por fim, a professora Fe afirma que escolheu ser professora para “mostrar a química de uma forma interessante e aplicada”.

Na ATD, para a questão supracitada, resultaram as seguintes categorias como principais ideias dos professores em formação inicial:

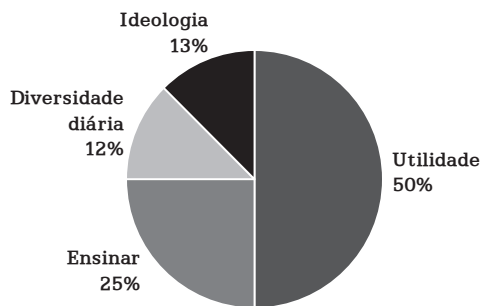


Gráfico 2 – Categorias Surgidas na ATD sobre a Questão: “Por que escolhi ser professor?”

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nas rodas de conversa.

Ao analisar o Gráfico 2, percebe-se que metade dos professores escolheu a profissão para se sentir útil a alguém; disso decorre a valorização do *ser professor* individual e coletivamente, o desejo de sentir-se necessário/útil na formação social. Além do mais, sabe-se que o ato de ensinar de forma ética e autônoma exige do profissional reflexão constante sobre si

e sua prática, voltada à ação dele e aos impactos de sua ação sobre si e o outro; logo, há a necessidade de transformação constante do seu fazer, em oposição à prática guiada por ideias e crenças oriundas da tradição cultural da repetição e da rotinização.

Desse modo, deduz-se que a ideia de se sentir útil está ligada a uma aprendizagem contínua, que busca favorecer o outro e a si mesmo com base na tomada de decisões, de problematizações e resoluções de situações reais da sala de aula. Isso é necessário para que o professor perceba a educação pelo processo de reflexão *na* ação, *sobre* a ação e *após* sua ação em sala de aula (Schön, 1995). Respalhando, Del Pino (2012, p. 111) afirma que é necessária a constituição do

[...] professor reflexivo, investigador de seu próprio ensino, perfil desejável dos professores envolvidos em atividade de formação de professores, e que se caracteriza também pela investigação, a inovação, a criatividade, a criticidade, entre outros atributos. Portanto, é importante refletir em duas dimensões, a do profissional professor que se constitui investigador na e da sua prática pedagógica e a da institucional que catalisa uma reflexão coletiva.

No término do questionário, diante de todas as construções, reconstruções e significações da figura do professor, desde sua constituição à escolha pela profissão, os participantes foram instigados a pensar e refletir sobre o perfil de professor que eles assumirão, considerando, as certezas e incertezas vividas durante a graduação e, principalmente, as histórias de formação socializadas nas rodas de conversa.

Como resultado, Po assegurou que será a professora que desejou, um dia, ter durante sua formação. W intensifica a discussão ao confessar que será aquele professor que instiga o aluno e tenta conhecer a realidade/dificuldade de cada um, aproximando-o da realidade química. Fe corrobora W ao dizer que será a professora que utilizará atividades experimentais, jogos e o lúdico para aproximar o aluno desta ciência. Essas concepções vão ao encontro do que Tardif (2002, p. 20) julga ser o professor, ao afirmar que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”.

Na ATD sobre qual perfil de professor os sujeitos da pesquisa terão, listaram-se as categorias a seguir, sendo a mais emergente a que se refere ao professor que instiga o aluno ao pensamento crítico, à curiosidade pelo saber e à maximização da aprendizagem por meio dos conhecimentos científicos contextualizados a sua vivência.

Essa ação é importante na medida em que:

[a identidade profissional] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida e suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1998, p. 19).

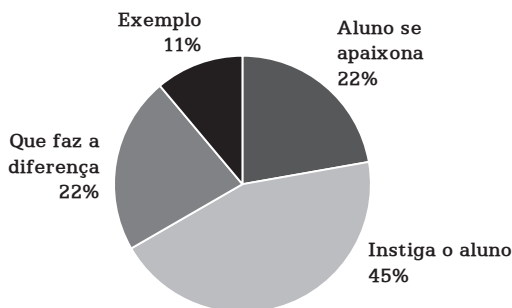


Gráfico 3 – Categorias Emergidas na ATD sobre a Questão: "Que tipo de professor eu serei?"

Fonte: Elaboração própria com base nos dados obtidos nas rodas de conversa.

Para melhores interpretações, apresentam-se, de forma teórica, três falas dos sujeitos, a fim de que se perceba como as categorias emergiram na relação e na unitarização dos dados entre elas.

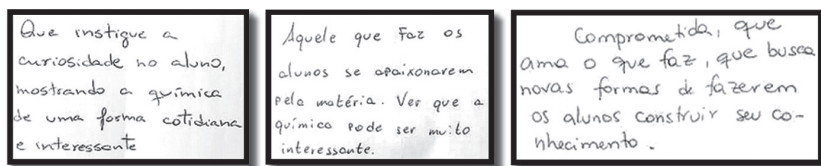


Figura 2 – Respostas Empíricas dos Futuros Professores sobre a Questão: "Que tipo de professor eu serei?"

Fonte: Respostas dos estudantes à questão.

Nessa direção, Tardif (2002) refere que o professor é um ser que, além de conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, apresenta saberes relativos à formação sociocultural e sócio-histórica do sujeito, considerando aqueles relacionados à educação e à pedagogia, com vistas às suas experiências. Nessa perspectiva, Pimenta (1998, p. 18) afirma que:

professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura [...] atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Na citação, percebe-se que há conexão entre o objetivo central do trabalho e as palavras da autora, uma vez que esta, explicitamente, expõe a necessidade de a universidade, como mantenedora, em especial, de formação de professores, aperfeiçoar os saberes teóricos dos estudantes à realidade vivencial de seu trabalho. Ou seja, há a necessidade de os futuros

professores pensarem e refletirem sobre sua futura prática para, com base nessa ação, ter consciência dos desafios, aprimorar suas habilidades do saber-fazer e superar os obstáculos que, com o passar do tempo, surgirão.

Considerações finais

Este trabalho apresentou algumas ideias e concepções de licenciandos sobre o *ser professor* diante de interações e intersecções em espaços de formação docente, nas rodas de conversa, as quais têm o intuito de proporcionar momentos em que os futuros professores possam buscar novos saberes, aperfeiçoar suas práticas e ressignificar suas concepções em relação à própria formação. Assim, a constituição do profissional da educação deve ser incentivada, desde a formação inicial, em uma perspectiva crítico-reflexiva capaz de propiciar ao futuro professor momentos formativos de autonomia e criticidade sobre sua formação.

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 25, grifos do autor) expõe que o *ser professor* se constitui à medida que o sujeito trabalha a “reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*”. Assim, como dito no texto, acredita-se que a reflexão crítica deve ocorrer antes mesmo de o professor começar, de forma prática, a exercer sua ação, pois ele deve refletir com base na vivência observacional da sala de aula, das discussões e da socialização de experiências sobre a realidade educacional e, com essas atividades, vai construindo sua própria identidade.

Desse modo, as atividades realizadas durante as discussões nas rodas de conversa sobre o *ser professor* possibilitaram aos futuros professores perceberem a necessidade de uma formação reflexiva na/prática pedagógica, visto que, apesar de serem portadores de saberes, os obstáculos que surgem durante a prática pedagógica não apresentam apenas um caráter instrumental, mas são constituídos por um conjunto de fatores de grande complexidade que geram incertezas, singularidades e conflitos de valores (Schön, 2007).

Assim sendo, as rodas de conversa que ocorrem na universidade com o intuito de promover o aperfeiçoamento, a construção e a reconstrução de saberes coletivos entre os futuros professores – por meio da troca de saberes e experiências, da reflexão crítica sobre a futura prática e a constituição da identidade e, ainda, da transformação das experiências individuais em conhecimento compartilhado – têm se tornado um momento único e rico, de fundamental importância para que os professores busquem a qualidade e a melhoria em sua formação tanto na dimensão pedagógica quanto na epistemológica.

Portanto, essas ações estimulam o desenvolvimento de “práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* [que] contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”

(Nóvoa, 1995, p. 27, grifos do autor). As rodas de conversa têm, além do destacado, possibilitado avanços nos processos de formação de professores para a educação básica e a constituição da identidade em uma perspectiva crítico-reflexiva, assim como intensificado

a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber, refletir e modificar em que os participantes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade de “ser mais” (Bedin; Del Pino, 2016, p. 1415).

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- BEDIN, E. *Formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia*. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.
- BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. Rodas de conversa na universidade: formação docente tecnológica em ciências: metodologias de cunho interdisciplinar. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE CIENCIAS, 7., 2016, Bogotá. *Memorias...* Bogotá: Facultad de Ciencia y Tecnología/Universidad Pedagógica Nacional, 2016. p. 1413-1419.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2010.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.
- DEL PINO, J. C. Um estudo sobre a organização curricular de disciplinas de química geral. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 14, n. 1, p. 94-114, jan./abr. 2012.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- FORQUIN, J. C. Currículo e cultura. In: FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9-26.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

LIBÂNIO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

LIMA, M. H.; VLACH, V. R. Geografia escolar: relações e representações da prática social. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 44-51, fev. 2002.

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

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. 4. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2013.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2011.

NERY, B.; MALDANER, O. A. (Orgs.). *Formação de professores: compreensões em novos programas e ações*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-34.

SCHNETZLER, R. P. Apontamentos sobre a história do ensino de química no Brasil. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org.). *Ensino de química em foco*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2010. p. 51-75.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VASCONCELLOS, C. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 30 de abril de 2017.

Aprovado em 7 de novembro de 2017.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico. A RBEP publica artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A RBEP também publica relatos de experiência e resenhas. A RBEP não aceita textos que tenham sido enviados concomitantemente a outras revistas e que não atendam a princípios éticos de pesquisa. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área educacional.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- *Estudos* – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
 - pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados;
 - pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema ou questão de relevância para a área de Educação.

- *Relatos de Experiência* – artigos teórica e metodologicamente fundamentados, contextualizados historicamente, oriundos de projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de Educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados.
- *Resenhas* – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ter entre 28.000 e 50.000 caracteres (com espaços) e poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da Editoria Científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, para garantir a imparcialidade na avaliação.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são:

- Questões gerais referentes à forma (sequência lógica, coerência interna, clareza na argumentação, qualidade do resumo, adequação de citações e referências).
- Questões referentes ao conteúdo (importância do tema abordado, definição da questão principal, contribuição para o campo de estudo, definição de método/amostra se for o caso, estrutura, desenvolvimento e conclusão do trabalho).

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo é programado para publicação.
- Aprovado com modificações – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas “Normas gerais para a apresentação de originais” é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e de apresentação dos textos.

Diretrizes para autores

1 – Submissão

Os artigos e resenhas deverão ser encaminhados exclusivamente por meio do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site <http://www.rbep.inep.gov.br>.

2 – Normas para submissão de artigos

2.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês.

2.2 Autoria:

2.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração de cada participante da pesquisa, caracterizando-as como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.

2.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. É preciso também remover a autoria do arquivo e da opção Propriedades, no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares, conforme instruções disponíveis em Processo de Avaliação pelos Pares.

2.2.3 Todos os autores do artigo devem ser identificados no ato da submissão. Em NENHUMA hipótese serão acrescentados nomes após o início da avaliação.

2.2.4 Será respeitado o prazo de 12 meses para a publicação de outro artigo do mesmo autor.

- 2.3 Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 50.000 caracteres, incluindo os espaços. A extensão do artigo inclui título, resumo e palavras-chave, nos dois idiomas. Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.
- 2.3.1 O nome dos arquivos enviados não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.
- 2.4 Fonte: a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, em corpo 12 para o texto, corpo 10 para as citações destacadas e corpo 8 para as notas de rodapé.
- 2.5 Ilustrações: a revista é impressa em preto e branco e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 2.6 Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.
- 2.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 2.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso);
 - b) Objetivo – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado;
 - c) Metodologia – descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis; e
 - d) Resultados – descreve sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

- 2.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado – Thesaurus Brasileiro de Educação, disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus – e devem vir traduzidas para o inglês.
- 2.9 Citações: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):
- 2.9.1 As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.
- 2.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
- 2.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
- 2.9.4 A exatidão e a adequação das citações e de referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 2.10 Notas: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.
- 2.11 Referências bibliográficas: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da ABNT – NBR 6.023.
- 2.11.1 Quando se tratar de obra consultada *on-line*, faz-se necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
- 2.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs) incluídos no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.

- 2.12 Siglas: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.
- 2.13 Destaques: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

3 – Normas para submissão de resenhas:

- 3.1 – Em relação aos aspectos formais, as resenhas deverão seguir as mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:
- a) devem apresentar título em português e inglês;
 - b) devem possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
 - c) devem apresentar no máximo dois autores.

4 – Importante

- 4.1 - A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editoria da revista.
- 4.2 - O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.
- 4.3 - Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

EDITORIAL

ESTUDOS

Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/2012: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Daniel Guerrini

Larissa Bassi Piconi

Leonardo Sturion

Ednei Aparecido Dias da Mata

Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência

Maria Aparecida Bergamaschi

Michele Barcelos Doebber

Patricia Oliveira Brito

Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica

Rosa Almeida Albuquerque

Cristiane Drebes Pedron

Fatores associados ao desempenho acadêmico de estudantes de Nutrição no Enade

Aline Lemes da Paixão Rocha

Claudio Rodrigues Leles

Maria Goretti Queiroz

O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil

Celdon Fritzen

Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG)

Tânia Guedes Magalhães

Thalita de Almeida Bessa Carvalho

Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador

Pilar Cobeñas

Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB

Rita Cristiana Barbosa

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Alejandra Montané López

Recursos didáticos nas aulas de matemática nos anos iniciais: critérios que orientam a escolha e o uso por parte de professores

Éderson Oliveira Passos

Eduardo Kojy Takahashi

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang

Jorge Alejandro Santos

Leonel Piovezana

Ana Paula Narsizo

Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia

Haíla Ivanilda Silva

Mônica Gaspar

Interações e intercessões em rodas de conversa: espaços de formação inicial docente

Everton Bedin

José Claudio Del Pino

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

VENDA PROIBIDA

CC BY

ISSN 0034718-3

