



**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume **100** número **255** maio/ago. **2019**

**RBEP**

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



**INEP** MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

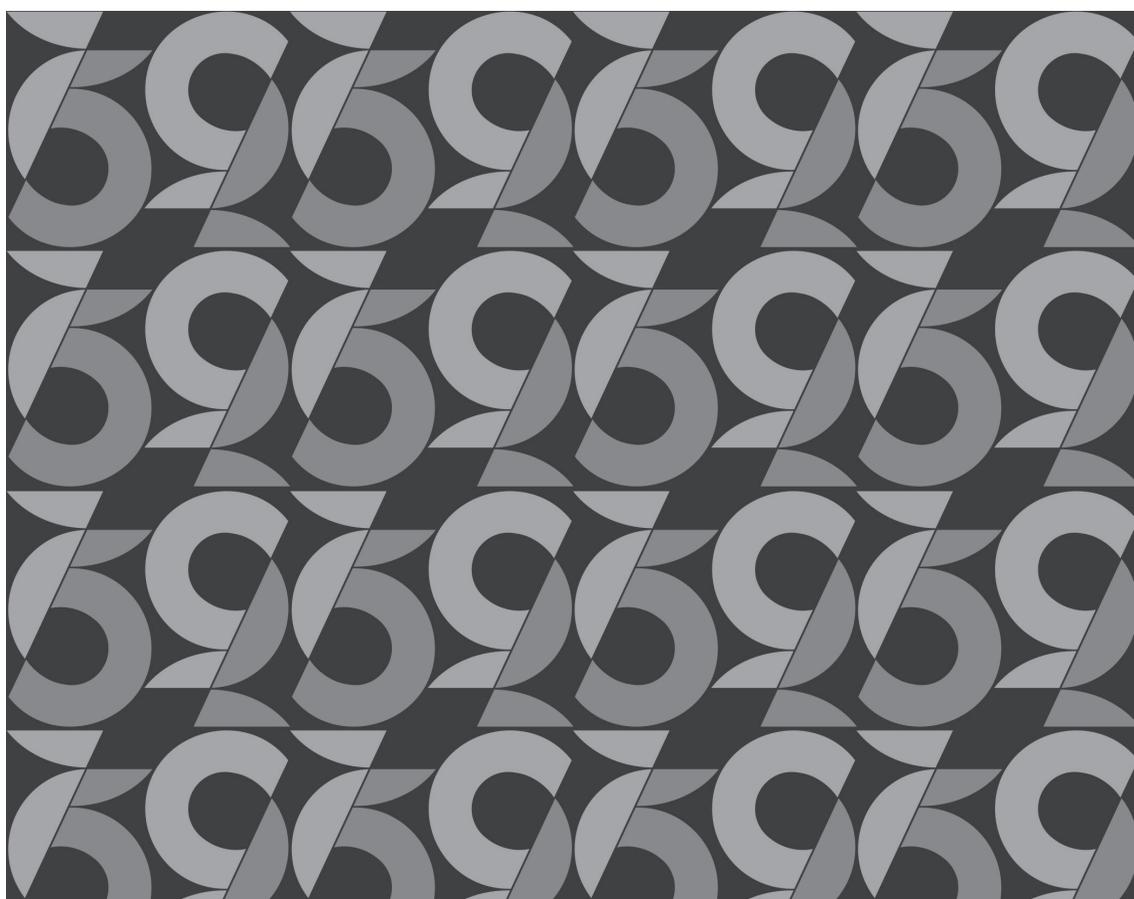
Ministério da Educação (MEC)

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

RBEP <sup>ANOS</sup>  
5

REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**RBEP**



## EDITORIA CIENTÍFICA

Claudianny Amorim Noronha – UFRN – Natal, Rio Grande do Norte, Brasil  
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil  
Juarez José Tuchinski dos Anjos – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil  
Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil  
Maria Clara Di Pierro – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil  
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil

## CONSELHO EDITORIAL

### Nacional:

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

### Internacional:

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



**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 100 número 255 maio/ago. 2019

**RBEP**

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





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

#### DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIREDE)

##### COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

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

##### EDITORIA EXECUTIVA

**Clara Etienne Lima de Souza** clara.souza@inep.gov.br  
**Jane Machado da Silva** jane.silva@inep.gov.br  
**Louise Moraes** louise.moraes@inep.gov.br  
**Tânia Maria Castro** tania.castro@inep.gov.br

##### REVISÃO

*Português:*

**Aline Ferreira de Souza**  
**Andréa Silveira de Alcântara**  
**Elenita Gonçalves Rodrigues**  
**Jair Santana Moraes**  
**Josiane Cristina da Costa Silva**  
**Mariana Fernandes dos Santos**  
**Thaiza de Carvalho dos Santos**

##### REVISÃO E TRADUÇÃO

*Espanhol:*

**Jessyka Vásquez**  
**Soledad Del Carmen Díaz Courbis**

*Inglês:*

**Walkíria de Moraes Teixeira da Silva**  
**Hudson Cogo Moreira**

##### NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

**Aline do Nascimento Pereira**  
**Clarice Rodrigues da Costa**  
**Daniela Ferreira Barros da Silva**

##### PROJETO GRÁFICO

**Marcos Hartwich**

##### DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

**Raphael C. Freitas**

##### CAPA

**Marcos Hartwich**

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  
dired.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

##### Indexada em:

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

Publicada *online* em agosto de 2019

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

---

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

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.  
Suspensa 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.

---

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Apresentação</b> ..... | <b>271</b> |
|---------------------------|------------|

#### **Estudos**

|  |            |
|--|------------|
| <i>Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I</i> ..... | <b>277</b> |
|--|------------|

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes

Célia Maria Fernandes Nunes

Karla Cunha Pádua

|   |            |
|---|------------|
| <i>Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental</i> ..... | <b>297</b> |
|---|------------|

Maria Teresa Gonzaga Alves

Flavia Pereira Xavier

Túlio Silva de Paula

|   |            |
|---|------------|
| <i>A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Chapecó/SC: a percepção do orientador de estudo</i> ..... | <b>331</b> |
|---|------------|

Sandra Maria Zardo Morescho

Nadir Castilho Delizoicov

|  |            |
|--|------------|
| <i>O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário</i> ..... | <b>348</b> |
|--|------------|

Luiz Gonzaga Gonçalves

Jaime José Zitkoski

|   |            |
|---|------------|
| <i>Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar.....</i>  | <b>366</b> |
| Estela Natalina Mantovani Bertoletti  |            |
| Thaise da Silva   |            |
| <br>  |            |
| <i>Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos .....</i>  | <b>384</b> |
| Flávia Brocchetto Ramos   |            |
| Caroline de Moraes  |            |
| Sérgio Haddad   |            |
| <br>  |            |
| <i>O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental.....</i>  | <b>405</b> |
| Eleta Carvalho Freire   |            |
| <br>  |            |
| <i>A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola .....</i>   | <b>423</b> |
| Catharina da Cunha Silveira   |            |
| Dagmar Elisabeth Estermann Meyer  |            |
| Jeane Félix   |            |
| <br>  |            |
| <i>Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense.....</i>   | <b>443</b> |
| Joana d'Arc de Vasconcelos Neves  |            |
| Rogerio Andrade Maciel  |            |
| Marcos Vinicius Sousa Oliveira  |            |
| <br>  |            |
| <i>Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o modus operandi dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio.....</i> | <b>464</b> |
| Adriano de Oliveira   |            |
| Lucídio Bianchetti  |            |
| <br>  |            |
| <i>Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA.....</i>                                 | <b>481</b> |
| Nayara Cristina Caldas Almeida  |            |
| Cezário Ferreira dos Santos Junior  |            |
| Aline Nunes   |            |
| Mariane Souza Melo de Liz   |            |
| <br>  |            |
| <b>Relatos de Experiência</b>   |            |
| <br>  |            |
| <i>Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba.....</i>   | <b>501</b> |
| Marcia Aparecida Silva Pimentel   |            |
| Marco Antonio Lopes San Jose  |            |
| Sandy Guillen Cerpa   |            |
| <br>  |            |
| <b>Diretrizes para autores .....</b>  | <b>517</b> |

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Presentation .....</b> | <b>271</b> |
|---------------------------|------------|

### Studies

|   |            |
|---|------------|
| <i>Teachers' appreciation and working conditions: a dialogue with those teaching in the early-years of elementary education .....</i> | <b>277</b> |
|---|------------|

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes

Célia Maria Fernandes Nunes

Karla Cunha Pádua

|  |            |
|--|------------|
| <i>Conceptual model for evaluating school infrastructure in basic education.....</i> | <b>297</b> |
|--|------------|

Maria Teresa Gonzaga Alves

Flavia Pereira Xavier

Túlio Silva de Paula

|   |            |
|---|------------|
| <i>The mediation of the National Pact for High School Strengthening in the Regional Educational Administration of Chapecó, SC: the perception of study supervisors.....</i> | <b>331</b> |
|---|------------|

Sandra Maria Zardo Morescho

Nadir Castilho Delizoicov

|  |            |
|--|------------|
| <i>The place research occupied within the Regional Centers for Educational Research in the 1950s and 1960s: revisiting experiences of popular education in the perspective of the indiciary paradigm .....</i> | <b>348</b> |
|--|------------|

Luiz Gonzaga Gonçalves

Jaime José Zitzkoski

|  |     |
|--|-----|
| <i>The use of graded reading series at a primary school in Mato Grosso do Sul: consolidating the reading processes in school</i> .....   | 366 |
| Estela Natalina Mantovani Bertoletti<br>Thaise da Silva  |     |
| <i>Paratexts in image books chosen for Youth and Adult Education</i> .....   | 384 |
| Flávia Brocchetto Ramos<br>Caroline de Morais<br>Sérgio Haddad   |     |
| <i>The curriculum and its implications for social relations of gender among elementary students</i> .....  | 405 |
| Eleta Carvalho Freire  |     |
| <i>Gendering intersectorality in Brazil's Health in School Program</i> .....   | 423 |
| Catharina da Cunha Silveira<br>Dagmar Elisabeth Estermann Meyer<br>Jeane Félix   |     |
| <i>Portrayals of inclusive practices: from reality to the path towards inclusiveness in higher education at Amazon from Pará</i> .....   | 443 |
| Joana d'Arc de Vasconcelos Neves<br>Rogerio Andrade Maciel<br>Marcos Vinicius Sousa Oliveira   |     |
| <i>High school students and higher education: clarifying the modus operandi of the grantees in the Institutional Program of Scholarships for Undergraduate Research (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Pibic)</i> ..... | 464 |
| Adriano de Oliveira<br>Lucídio Bianchetti  |     |
| <i>Environmental Education: a call for awareness regarding the fate of solid waste and the water and food wastage in the municipality of Cameté/PA</i> .....   | 481 |
| Nayara Cristina Caldas Almeida<br>Cezário Ferreira dos Santos Junior<br>Aline Nunes<br>Mariane Souza Melo de Liz   |     |
| <b>Experience Reports</b>  |     |
| <i>Environmental education for sustainable development: an approach of San Luis, Santiago de Cuba</i> .....  | 501 |
| Marcia Aparecida Silva Pimentel<br>Marco Antonio Lopes San Jose<br>Sandy Guillen Cerpa   |     |
| <b>Instructions for Authors</b> .....  | 517 |

|                           |            |
|---------------------------|------------|
| <b>Presentación .....</b> | <b>271</b> |
|---------------------------|------------|

### **Estudios**

|   |            |
|---|------------|
| <i>Condiciones de trabajo y valorización docente: un diálogo con profesoras de la enseñanza primaria.....</i> | <b>277</b> |
|---|------------|

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes

Célia Maria Fernandes Nunes

Karla Cunha Pádua

|   |            |
|---|------------|
| <i>Modelo conceptual para evaluación de la infraestructura escolar en la enseñanza primaria .....</i> | <b>297</b> |
|---|------------|

Maria Teresa Gonzaga Alves

Flavia Pereira Xavier

Túlio Silva de Paula

|  |            |
|--|------------|
| <i>La mediación del Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Secundaria (Pnem) en la Gerencia Regional de Educación (Gered) de Chapecó, SC: la percepción del orientador de estudio .....</i> | <b>331</b> |
|--|------------|

Sandra Maria Zardo Morescho

Nadir Castilho Delizoicov

|   |            |
|---|------------|
| <i>El lugar de la investigación en los Centros Regionales de Investigación Educativa en los años 1950 y 1960: revisitando experiencias de educación popular a partir del paradigma indiciario .....</i> | <b>348</b> |
|---|------------|

Luiz Gonzaga Gonçalves

Jaime José Zitkoski

|   |     |
|---|-----|
| <i>Serie de lectura graduada en la escuela primaria en Mato Grosso do Sul: consolidación de los procesos de lectura escolar</i> .....   | 366 |
| Estela Natalina Mantovani Bertoletti  |     |
| Thaise da Silva   |     |
| <i>Paratextos en libros de imagen seleccionados para Educación de Jóvenes y Adultos</i> .....   | 384 |
| Flávia Brocchetto Ramos   |     |
| Caroline de Morais  |     |
| Sérgio Haddad   |     |
| <i>El currículo y sus implicaciones en las relaciones sociales de género entre los estudiantes de enseñanza primaria</i> .....  | 405 |
| Eleta Carvalho Freire   |     |
| <i>La generificación de la intersectorialidad en el Programa Salud en la Escuela</i> .....  | 423 |
| Catharina da Cunha Silveira   |     |
| Dagmar Elisabeth Estermann Meyer  |     |
| Jeane Félix   |     |
| <i>Representaciones de prácticas inclusivas: de la realidad vivida a los caminos de la inclusión en la enseñanza superior en la Amazonia paraense</i> .....   | 443 |
| Joana d'Arc de Vasconcelos Neves  |     |
| Rogerio Andrade Maciel  |     |
| Marcos Vinicius Sousa Oliveira  |     |
| <i>Estudiantes de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior: explicitando el modus operandi de los becarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Secundaria</i> ..... | 464 |
| Adriano de Oliveira   |     |
| Lucídio Bianchetti  |     |
| <i>Educación Ambiental: la concientización sobre el destino de residuos sólidos, desperdicio de agua y alimentos en el municipio de Cametá/PA</i> .....   | 481 |
| Nayara Cristina Caldas Almeida  |     |
| Cezário Ferreira dos Santos Junior  |     |
| Aline Nunes   |     |
| Mariane Souza Melo de Liz   |     |
| <b>Relatos de Experiencia</b>   |     |
| <i>Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba</i> .....  | 501 |
| Marcia Aparecida Silva Pimentel   |     |
| Marco Antonio Lopes San Jose  |     |
| Sandy Guillen Cerpa   |     |
| <b>Directrices para Autores</b> .....   | 517 |

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4465>

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) apresenta a seus leitores e suas leitoras mais um conjunto de artigos científicos que trazem estudos e relatos de experiências, elaborados com base em diferentes abordagens teórico-metodológicas, sobre temas variados, todos eles caros a quem se interessa pela reflexão crítica e se dedica ao fazer pedagógico e à gestão democrática, em suas mais distintas possibilidades de conceber a construção da cidadania e a garantia de direitos, em cenários desafiadores.

Nitidamente sintonizado com esse propósito, abre a seção de Estudos do número o artigo "Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I", das pesquisadoras Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes, Célia Maria Fernandes Nunes e Karla Cunha Pádua. Nele, as autoras apresentam resultados de uma investigação sobre a valorização docente baseada em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio do entrecruzamento de referencial teórico sobre a temática e da análise de entrevistas realizadas com cinco professoras da rede municipal de uma cidade mineira, a pesquisa ressaltou fatores referentes às condições de trabalho docente e à complexidade das adoções concretas no exercício da profissão. A remuneração, o plano de carreira, a avaliação de desempenho, a infraestrutura física e o material das escolas se destacaram como importantes aspectos que influenciam o modo de ser e estar na docência. O estudo reitera que a precariedade das condições de trabalho favorece o abandono da profissão e o adoecimento docente,

evidenciando a necessidade de políticas mais efetivas no enfrentamento de um problema comumente identificado entre os obstáculos à educação de qualidade.

A garantia da infraestrutura escolar com padrões mínimos de qualidade está presente no ordenamento legal do País, embora permaneça como um desafio para as políticas educacionais. Diante disso, as pesquisadoras Maria Teresa Gonzaga Alves, Flávia Pereira Xavier e o pesquisador Túlio Silva de Paula, baseando-se nos marcos legais e na literatura nacional e internacional especializada, propõem um “Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental”, tal como informa o título do segundo texto dessa seção. O artigo considera que a revisão da literatura resultou em um volume significativo de trabalhos, entre os quais não há um consenso sobre como definir, avaliar e mensurar a infraestrutura escolar. O modelo conceitual proposto adota uma perspectiva multidimensional, com vários indicadores para avaliar o construto. O estudo aponta a existência de muitas informações relacionadas à infraestrutura escolar nas pesquisas oficiais, sobretudo acerca de instalações e espaços do prédio da escola. O modelo conceitual criado, porém, identificou que os aspectos relacionados ao bem-estar e à equidade apresentam menos cobertura de informações. Por isso, conclui-se que reformulações nos instrumentos de coleta de dados públicos permitiriam um alinhamento entre pesquisas nacionais e produção científica internacional.

Assunto de importância nunca por demais ressaltada, a formação continuada de professores é o tema central do artigo “A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Chapecó/SC: a percepção do orientador de estudo”, de Sandra Maria Zardo Morescho e Nadir Castilho Delizoicov. São apresentados dados de pesquisa qualitativa sobre a formação continuada de professores realizada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), em 2014 e 2015. Investigam-se as percepções dos orientadores que mediarão a formação aos docentes de escolas do mencionado município catarinense. A análise aborda a formação dos orientadores, a mobilização dos docentes para participar do programa, as dificuldades enfrentadas e as mudanças observadas especialmente no cotidiano escolar e no que tange ao reconhecimento do estudante como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

A história da educação brasileira serve de moldura especialmente para o quarto e o quinto artigos. Os pesquisadores Luiz Gonzaga Gonçalves e Jaime José Zitzoski são os autores de “O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário”. Na busca por fontes bibliográficas e com base naquele paradigma, o trabalho objetiva compreender as abordagens progressistas da sociedade sobre os assim ditos problemas políticos e educacionais no País, entre as décadas de 1950 e 1960. Segundo os pesquisadores, o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, os Centros Populares de Cultura e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional apostavam na educação para

o fortalecimento da democracia e no desenvolvimento econômico e social, como também buscavam propostas sob medida para o campo educacional. Assim, naquela ocasião, a pesquisa e o diálogo, com suas exigências e práticas, constituíram-se parte essencial da energia então considerada subversiva. Com efeito, apontam os autores, os achados e as repercussões das pesquisas alimentavam os receios de militares e civis, pois as mudanças alteravam o que setores conservadores dominantes supunham ser um equilíbrio e um ajustamento dos indivíduos ao meio social.

Em “Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar”, as pesquisadoras Estela Natalina Mantovani Bertolotti e Thaíse da Silva dedicam-se à análise de duas séries de leitura (*Vamos Estudar?* e *Vamos Sorrir*) utilizadas no estado entre os anos 1960 e 1970. As autoras buscam examinar a especificidade desses materiais na consolidação dos processos de leitura escolar. Com base nos pressupostos teóricos da história do livro e da leitura, foram examinadas as duas séries de leitura utilizadas naquele estado (finalmente criado em 1977). Os resultados permitiram concluir que, mediante um discurso exortativo do estudo (vamos estudar) e da alegria (vamos sorrir), ambas as séries podem ser consideradas representativas da escolarização primária, da alfabetização e do significado de infância subsumido nessa prática na ocasião. Além disso, os textos presentes nos materiais contribuíram para a constituição das identidades do bom filho, do bom aluno e do futuro bom cidadão, naquele contexto de regime civil-militar.

O sexto artigo, “Paratextos em livros de imagem selecionados para educação de jovens e adultos”, das pesquisadoras Flávia Brocchetto Ramos, Caroline de Moraes e do pesquisador Sérgio Haddad, tem como finalidade investigar a presença e os efeitos de paratextos em livros de imagem do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação de Jovens e Adultos (PNBE-EJA/2014). Nele, são identificados e analisados elementos paratextuais de quatro títulos empregados no programa. Entre outras coisas, ao examinar os espaços que circundam a narrativa, os autores reconhecem as contribuições de elementos paratextuais para a mediação da leitura e a educação literária dos estudantes que retornam aos bancos escolares nas classes da educação de jovens e adultos.

Os artigos seguintes abordam temáticas relativas às questões de gênero na educação. Em seu texto, a pesquisadora Eleta Carvalho Freire apresenta resultados da pesquisa “O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental”. Trata-se de um artigo derivado da investigação que objetivou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental. A pesquisa se insere no campo dos estudos culturais, em razão da centralidade que a cultura assume nesse campo teórico e dos nexos que estabelece com os estudos curriculares e de gênero. Está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo que permitem compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no currículo escolar. O campo empírico da investigação foi uma rede municipal de ensino de uma capital do Nordeste brasileiro, em

que foram analisadas as práticas curriculares vivenciadas no cotidiano da escola. Os dados coletados por meio de entrevistas com estudantes foram examinados com base na análise temática, derivada da análise de conteúdo. Os resultados apontam que silenciamento e opacidade marcam as práticas curriculares pela naturalização das tensões entre gêneros, supostamente trazidas de fora da escola. Assim, ao invés da natureza, a cultura parece passar a ser o destino, tornando-se aparentemente imutável. Com isso, nega-se à cultura a condição de produção humana, de território de lutas, disputas e conquistas, em permanente processo de (re)criação.

Acionam fundamentos teóricos semelhantes as autoras do artigo "A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola", as pesquisadoras Catharina da Cunha Silveira, Dagmar Elisabeth Estermann Meyer e Jeane Félix. Esse texto, também inserido nos estudos de gênero e nos estudos culturais em diálogo com a teorização foucaultiana, utiliza pesquisa documental e análise cultural para escrutinar os modos pelos quais o trabalho intersectorial é definido, descrito e regulado em documentos normativos e materiais didáticos do Programa Saúde na Escola (PSE), a fim de discutir como o gênero atravessa e dimensiona um de seus princípios organizadores – a intersectorialidade. As autoras reiteram o que é dito, o que é silenciado, o como se diz e em quais circunstâncias e relações de poder-saber determinadas coisas podem ser enunciadas. Argumentam que, no PSE, noções como "somar esforços", "unir-se" e "articular-se" são mobilizadas para propor modos de fazer educação e(m) saúde que demandam adaptabilidade, multifuncionalidade, flexibilidade e disposição para assumir trabalho a mais, sem remuneração adicional. Com efeito, o processo, por elas nomeado como "generificação da intersectorialidade", é descolado de corpos biológicos sexuados, mas segue (re)constituindo, reiterando e legitimando exercícios profissionais que naturalizam ações, lugares e arranjos institucionais que tomam atributos femininos como recurso funcional às necessidades da intersectorialidade proposta na política estudada.

As temáticas relativas à democratização do ensino, à inclusão e à permanência estão no centro das reflexões propostas em dois artigos. Em "Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense", a pesquisadora Joana d'Arc Vasconcelos Neves e os pesquisadores Rogério Andrade Maciel e Marcos Vinícius Sousa Oliveira buscam analisar as representações dos coordenadores de cursos de licenciatura sobre as práticas inclusivas de pessoas com deficiência desenvolvidas no *campus* de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA). Trata-se de pesquisa de abordagem processual, no campo teórico-metodológico das representações sociais, considerando as três dimensões constituidoras: sujeitos, contextos e sentidos. As fontes mobilizadas são documentos regulatórios sobre a inclusão no ensino superior e entrevistas com coordenadores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, História, Matemática e Pedagogia. O trabalho identifica que o processo de produção e circulação das representações sociais sobre as práticas inclusivas no ensino superior configura cenários de

conflitos, desafios, contradições e avanços. Os sentidos encontrados revelam como eixos potencializadores da inclusão: a construção de uma consciência inclusiva, a política de formação continuada e as redefinições do papel e das condições de trabalho do educador no ensino superior. São discursos que trazem à tona a imagem de que a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior apenas principiou e ainda há um longo caminho a ser construído no interior das universidades brasileiras – que passa pela consolidação das políticas públicas e pela reinvenção do fazer pedagógico.

O artigo “Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio”, dos pesquisadores Adriano de Oliveira e Lucídio Bianchetti, investiga a política de formação inicial de pesquisadores na educação básica e sua recontextualização na prática, com foco no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), inserido no contexto da iniciação científica júnior. Os autores analisam o *modus operandi* dos sujeitos com ênfase nos processos de seleção e nas razões da sua adesão ao programa e desistência dele. Realizam estudo de caso na UFSC, que desenvolve o Pibic-EM, e em dez escolas públicas em que foram entrevistados orientadores, bolsistas, coorientadores/professores das escolas e coordenadores institucionais do programa. O fator determinante para a escolha dos bolsistas foi a presença de um *habitus* e de disposições próximas das requeridas pelo campo acadêmico. Entre os motivos da desistência dos estudantes bolsistas, os autores destacam: o reduzido valor da bolsa, a exigência de trabalho remunerado para auxiliar a família, as expectativas da família em relação à trajetória acadêmica, o excesso de atividades escolares e o baixo rendimento escolar.

O último artigo dessa seção se intitula “Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA”, de Nayara Cristina Caldas Almeida, Cezário Ferreira dos Santos Junior, Aline Nunes e Mariane Souza Melo de Liz. Com o objetivo de avaliar o destino de resíduos, o desperdício de água e o de alimentos no município paraense de Cametá, realizou-se uma pesquisa envolvendo estudantes do 4º e 5º ano de uma escola da rede municipal de ensino. Os dados apresentados demonstram uma realidade comum vivenciada na Amazônia. São observadas dificuldades principalmente quanto ao manejo dos resíduos, à falta de tratamento de esgoto e ao aumento do consumo de alimentos industrializados nas comunidades. Embora houvesse disparidades nas respostas dos estudantes de diferentes séries, com as atividades de educação ambiental, procurou-se conscientizar sobre o desperdício de alimentos e água, a destinação final dos resíduos e a importância de hábitos saudáveis.

Também aborda a educação ambiental o artigo que fecha este número, o relato de experiência “Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba”, de autoria de Márcia Aparecida Silva Pimentel, Marco Antonio Lopes San José e Sandy Guillen Cerpa. O trabalho propõe tarefas integradoras com abordagem interdisciplinar

no processo de ensino-aprendizagem da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável. As tarefas baseiam-se em fundamentos teóricos e práticos, bem como na análise de literatura diversificada sobre o assunto. Um diagnóstico é aplicado para revelar as insuficiências dessa linha metodológica, que constitui uma prioridade no trabalho metodológico e para a formação integral dos profissionais. Para esse propósito, são projetados exercícios de integração para avaliar o nível de generalização e integração de saberes para a resolução de tarefas-problema, com saídas em diferentes disciplinas. Por fim, são apresentados resultados positivos no desenvolvimento de habilidades investigativas, além de um maior vínculo dos estudantes com a comunidade e com as unidades de ensino.

Diante desse seletivo e variado conjunto de assuntos e abordagens ancoradas na pesquisa científica, parece-nos sempre oportuno reiterar o empenho desta Revista em contribuir para o debate livre e qualificado, a construção e a disseminação do conhecimento, o aprimoramento das práticas pedagógicas e o subsídio às políticas educacionais e às demandas sociais em favor da qualidade, da democratização das oportunidades educacionais e, em suma, do direito à educação.

*Editoria Científica*



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

## Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I\*

Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes<sup>I, II</sup>

Célia Maria Fernandes Nunes<sup>III, IV</sup>

Karla Cunha Pádua<sup>V, VI</sup>

\* Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo apoio ao desenvolvimento das atividades da pesquisa.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146>

<sup>I</sup> Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Mariana, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <valdeteafernandes@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-9096-9151>>.

<sup>II</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Mariana, Minas Gerais, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <cmf1nunes@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2338-1876>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <kcpadua@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-0421-9897>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

### Resumo

Este artigo discute as condições de trabalho, consideradas importantes para a valorização docente e para a satisfação profissional dos professores. Apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou investigar a valorização docente com base em narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio do entrecruzamento de referencial teórico sobre a temática e da análise de entrevistas narrativas realizadas com cinco professoras da rede municipal de uma cidade de Minas Gerais, a pesquisa ressaltou vários fatores referentes às condições de trabalho docente e à complexidade das atividades concretas de exercício da profissão. Entre outras questões, a remuneração docente, o plano de carreira, a avaliação de desempenho e a infraestrutura física e material das escolas se destacaram como importantes aspectos que influenciam o modo de ser e estar na docência. O estudo também mostrou que a precariedade de algumas questões referentes às condições de trabalho pode favorecer o abandono da profissão e o adoecimento docente, o que aponta para a necessidade

de políticas de melhoria das condições de trabalho e de cuidado da saúde dos professores.

Palavras-chave: condições de trabalho; ensino fundamental; valorização do professor.

---

### **Abstract**

#### ***Teachers' appreciation and working conditions: a dialogue with those teaching in the early-years of elementary education***

*This paper discusses teachers' working conditions, seen as key to the appreciation of their work and to their professional fulfillment. It shows the findings of a research on the appreciation of teachers based on the testimonies of educators working in the early-years of elementary education. By intersecting the theoretical reference on the subject and the analysis of interviews with five teachers from the municipal system of education of one city in Minas Gerais, this study highlighted several elements related to teachers' working conditions and to the complexity of the activities in their professional practice. Among other things, teachers' salary, career plan, performance evaluation, and schools infrastructure have been set apart as important influencing factors for their well-being. The study also revealed that the failing state of some issues regarding working conditions may lead to teacher's drop-out and sickness, which indicates a need for policies to improve teachers' working conditions and health care.*

*Keywords: working conditions; early-years of elementary education; appreciation of teachers.*

---

### **Resumen**

#### ***Condiciones de trabajo y valorización docente: un diálogo con profesoras de la enseñanza primaria***

*Este artículo discute las condiciones de trabajo consideradas importantes para la valorización docente y para la satisfacción profesional de los profesores. Además, presenta resultados de una investigación que objetivó investigar la valorización docente con base en narrativas de maestras de los años iniciales de la enseñanza primaria. Por medio del entrecruzamiento del referencial teórico sobre la temática y del análisis de entrevistas narrativas realizadas con cinco profesoras de la red municipal de una ciudad de Minas Gerais, la investigación resaltó varios factores referentes a las condiciones de trabajo docente y a la complejidad de las actividades concretas de ejercicio de la actividad profesional. Entre otras cuestiones, la remuneración docente, el plan de carrera, la evaluación*

*de desempeño y la infraestructura física y material de las escuelas se destacaron como importantes aspectos que influyen el modo de ser y estar en la docencia. El estudio también mostró que la precariedad de algunas cuestiones referentes a las condiciones de trabajo puede favorecer el abandono de la profesión y la enfermedad frecuente de los docentes, lo que apunta a la necesidad de políticas de mejora de las condiciones de trabajo y de cuidado de la salud de los profesores.*

*Palabras clave: condiciones de trabajo; enseñanza primaria; valorización del profesor.*

---

## Introdução

As condições de trabalho docente têm sido objeto de muitos estudos no campo educacional e de reivindicações da categoria. A partir da expansão da escolarização básica ocorrida no Brasil após as últimas décadas do século 20 e da simultânea intensificação do trabalho docente (Oliveira, 2013), os debates em torno das condições de trabalho dos professores ganharam relevo entre profissionais e estudiosos do campo educacional como um dos fatores fundamentais para a promoção da valorização docente. A importância da temática envolve a melhoria da qualidade da educação, o cuidado para com a saúde e a satisfação profissional do professor.

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com o intuito de conhecer a valorização docente em narrativas de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental. Partindo do pressuposto de que há uma lacuna na literatura da área referente à escuta da voz dos(as) professores(as) e existe uma “[...] insatisfação com as produções no campo da educação que se caracterizaram por falar *sobre* a escola em vez de falar *com* ela e *a partir* dela” (Lima; Geraldi, C.; Geraldi, J., 2015, p. 18, grifo do autor), optamos por desenvolver uma investigação com base na entrevista narrativa. Esse instrumento metodológico conta com uma única questão gerativa, que tem o foco no tema da pesquisa e é formulada de modo a obter como resposta uma narrativa. Esse tipo de entrevista privilegia as histórias contadas pelos(as) entrevistados(as), adiando as intervenções do(a) pesquisador(a) para depois da “narrativa principal”, quando se inicia outra etapa, denominada de “investigações narrativas” (Flick, 2004; Teixeira; Pádua, 2006; Silva; Pádua, 2010).

Na pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas com cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que lecionam em distintas escolas da zona urbana do município estudado, acompanhadas de aplicação de questionário para levantamento do perfil sociocultural dessas professoras e anotações no caderno de campo para registro das impressões ao longo da investigação.

A questão gerativa das entrevistas narrativas foi elaborada com o intuito de motivar as entrevistadas a expressar suas percepções e vivências referentes à temática da investigação. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas conforme as sugestões de Hartmann (2012), que recomenda maior proximidade com a linguagem oral. A análise seguiu a perspectiva compreensivo-interpretativa (Souza, 2006) ou interpretação hermenêutica, na qual se analisam as falas, procurando apreender o seu sentido no contexto em que se situam. Dessa forma, procuramos suprir uma lacuna nos estudos do tema que favoreciam as políticas, debruçando-nos nas narrativas das professoras acerca das condições de trabalho e da sua trajetória na profissão, privilegiando o seu olhar sobre a questão da valorização docente.

### **A relação entre as condições de trabalho e a valorização docente**

O conceito de condições de trabalho pressupõe a oferta de um conjunto de recursos que viabilizam a realização da atividade profissional, o que inclui as instalações físicas, os materiais e os equipamentos disponíveis e outros tipos de apoio, conforme a natureza do trabalho. Envolve ainda as relações referentes ao processo de trabalho e às condições de emprego, como formas de contrato, remuneração e carreira. (Oliveira; Assunção, 2010).

As condições de trabalho são contempladas no art. 206 da Constituição Federal de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988), que determina a valorização dos profissionais do ensino por meio de implantação do plano de carreira, piso salarial e ingresso na docência via concurso de provas e títulos. Posteriormente, essa regulamentação foi alterada mediante a Emenda Constitucional nº 53/2006 – EC nº 53/06 (Brasil, 2006), que admitiu a valorização dos profissionais da educação escolar das redes públicas, assegurando planos de carreira e ingresso, exclusivamente, por meio de concurso de provas e títulos (Cirilo, 2012).

Outras políticas constitucionais também foram elaboradas para consolidar as determinações definidas pela CF/88, entre elas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, o qual posteriormente foi ampliado e passou a contemplar toda a educação básica, compondo, assim, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração, em 1997; o Piso Salarial Nacional (PSPN); o Plano Nacional de Educação (2001-2011); e o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esse conjunto de regulamentações compõe as chamadas políticas de valorização docente, as quais ressaltaram a importância e a indissociabilidade das dimensões da profissão: formação inicial e continuada, remuneração e condições de trabalho e carreira para a promoção da valorização docente (Cirilo, 2012).

Tais determinações foram objeto de luta e de embates políticos ao longo dos últimos anos e mobilizaram diferentes segmentos da sociedade civil (Weber, 2015). Além de se voltarem para as questões docentes, as políticas

educacionais se dedicaram também a ampliar o acesso à educação básica, por meio do financiamento e das estratégias de apoio estudantil. No entanto, as condições concretas de exercício da profissão e, mais especificamente, a adequabilidade dos espaços escolares e a oferta de materiais e equipamentos necessários para a realização da atividade docente ainda permanecem um desafio em muitas escolas de educação básica no País, como mostraram as narrativas das professoras pesquisadas. São fatores específicos da realidade interna dos ambientes escolares, que podem ser conhecidos e investigados por meio da voz dos professores.

Por meio das narrativas, verificamos que, embora a oferta de uma remuneração digna seja essencial para a valorização docente, ela, por si só, não assegura a satisfação profissional como apontam as professoras pesquisadas:

Eu acho que você vê que não é tão valorizada pelo governo por [ele] não te dar suporte pra você tá trabalhando. Não adianta você ser valorizado só com essas questões de salário! Eu acho que tem que ter toda uma estrutura, né? Material didático e a estrutura física do ambiente também. (Professora Edinalva<sup>1</sup>).

Eu espero que [...] o professor seja muito mais valorizado. Financeiramente, se você olhar em Minas Gerais, o salário do professor [da nossa cidade] é um dos melhores salários de Minas Gerais. Claro que a gente necessita mais? Necessitamos sim. Temos que ser valorizados sim! Mas não só financeiramente, mas também a nossa valorização *humana*<sup>2</sup>. Valorizar o professor, o ser humano em si. Dar a ele condições de desenvolver um bom trabalho, né? Não só financeiramente, mas também dentro de sala de aula, recursos materiais que a gente necessita também. (Professora Raimunda).

Nas palavras da professora Raimunda, há uma relação entre as condições de trabalho e a valorização humana dos professores. Corroborando essa assertiva, Arroyo (2011, p. 64) destaca:

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem material e sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. As condições que impedem ou permitem essas aprendizagens são materiais, mas são também de estrutura, de organização e de clima humano ou de relações sociais, humanas, culturais.

Portanto, as condições de trabalho extrapolam a questão salarial e envolvem também a oferta de estrutura física adequada, recursos materiais e equipamentos. Embora se constituam como fatores de natureza objetiva, influenciam o modo de ser e estar na docência, mostrando que aspectos externos ao indivíduo referentes às condições concretas de exercício da profissão contribuem para compor a subjetividade docente, como destacou Mancebo (2010).

Conforme determinam a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, as condições de trabalho dos professores são de responsabilidade dos estados e municípios com o apoio técnico e financeiro da União, os quais têm autonomia para organizar seus sistemas de ensino de acordo

<sup>1</sup> De acordo com o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, utilizamos pseudônimos para preservar a identidade das professoras.

<sup>2</sup> Conforme sugestão de Hartmann (2012), as palavras ou expressões que aparecem em itálico no texto foram pronunciadas com ênfase pelas entrevistadas.

com as determinações previstas legalmente. No que diz respeito às questões docentes, cumpre ressaltar a responsabilidade de cada uma dessas instâncias (União, Distrito Federal, estados e municípios) no tocante às condições de trabalho dos professores. Exemplo disso é a implantação dos planos de carreira, previstos na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), os quais têm sido, progressivamente, adotados pelos estados e municípios. Ainda quanto à valorização docente e às condições de trabalho, no âmbito dos sistemas de ensino, ressalta-se a importância dos planos de carreira por pressupor a inserção na profissão via concurso público de provas e títulos, definir a remuneração com base no piso salarial profissional e estimular o crescimento profissional por meio da formação continuada e da avaliação do desempenho docente.

Os planos de carreira tendem a favorecer a atratividade da profissão ao promover a articulação entre formação inicial e continuada, remuneração, condições de trabalho (especialmente, no que se refere à remuneração e à jornada, incluindo um terço da carga de trabalho para planejamento, reuniões pedagógicas e elaboração de avaliações) e possibilidades de progressão profissional. Segundo Gatti (2012), o plano de carreira contribui para a valorização social dos professores, porque lhes confere *status* de categoria profissional, cuja formação, saberes e competência específica são fundamentais para o exercício da profissão e devem refletir no salário do professor; nesse sentido, constitui-se importante mecanismo para o reconhecimento social da profissão docente.

Dessa forma, o plano de carreira atua como uma ferramenta de estímulo ao trabalho docente, como mostraram Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009), que defendem a organização pelos gestores de planos de carreira que determinem condições, critérios e incentivos que, nesse caso, os professores podem alcançar. As autoras destacam, ainda, que a remuneração adequada favorece maiores possibilidades de formação continuada, uma vez que, nesse contexto, os docentes não seriam obrigados a estender sua jornada de trabalho, comprometendo, assim, o tempo que seria dedicado à formação. Essa assertiva se confirma no relato da professora Cristina:

Depois do plano de carreira, algumas realizações pessoais ficaram mais fáceis de se ter. Por exemplo, você ter condição de comprar um livro, coisa que se você não tem um salário adequado, você vai dar prioridade pra outras coisas. A questão de você fazer curso só que são disponibilizados pelo município ou por outras instituições. E você fazer outros cursos particulares que são do seu interesse. Isso te possibilita quando se tem uma remuneração melhor, né? (Professora Cristina).

A relação entre remuneração e desempenho profissional impacta a autoestima e o valor social do professor (Pimentel; Palazzo; Oliveira, 2009). No município estudado, o plano de carreira promoveu uma elevação mais significativa da remuneração da categoria, a qual se refere ao cumprimento de 27 horas semanais para o docente com formação superior. Já o piso

nacional se refere à jornada de 40 horas semanais para o professor com formação de nível médio. A análise da diferença entre o salário base municipal e o nacional, na última década, demonstra que, até o ano de 2010, o valor no município era inferior ao nacional. No ano de 2011, essa situação se inverte e, em 2012, o piso municipal volta a ser menor que o nacional. A partir de 2013, o piso no município supera o nacional. Em 2014, é elevado significativamente, mas se encontra estagnado desde 2016. A Tabela 1 apresenta a diferença entre o piso salarial municipal e o nacional.

**Tabela 1 – Comparativo do valor do piso docente do município estudado com o piso nacional**

| Ano de vigência     | Piso municipal | Piso nacional | Diferença entre o piso municipal e o piso nacional |
|---------------------|----------------|---------------|--|
| 2009                | R\$ 846,55     | RS 950,00     | -10,89%  |
| 2010                | R\$ 897,34     | R\$ 1.024,67  | -12,43%  |
| 2011                | R\$ 1.327,69   | R\$ 1.187,14  | +11,84%  |
| 2012                | R\$ 1.407,35   | R\$ 1.451,00  | -3,01%   |
| 2013                | R\$ 1.717,00   | R\$ 1.467,00  | +17,04%  |
| 2014 <sup>(1)</sup> | R\$ 2.750,00   | R\$ 1.697,39  | +62,01%  |
| 2015                | R\$ 2.942,50   | R\$ 1.917,78  | +53,43%  |
| 2016                | R\$ 3.089,62   | R\$ 2.135,64  | +44,67%  |
| 2017                | R\$ 3.089,62   | R\$ 2.298,80  | +34,40%  |
| 2018                | R\$ 3.089,62   | R\$ 2.455,00  | +25,85%  |
| 2019                | R\$ 3.089,62   | R\$ 2.557,74  | +20,82%  |

Fonte: Elaboração própria.

<sup>(1)</sup>Observa-se um significativo aumento salarial ocorrido em 2014, ano de implantação do plano de carreira no município.

Ainda que as condições de trabalho envolvam um amplo leque de variáveis, a dimensão econômica é a que tem sido mais destacada pelos discursos políticos e pela mídia e está diretamente relacionada à imagem social da docência (Arroyo, 2011). Conforme citado anteriormente, o salário foi apontado pelas docentes pesquisadas como fator de satisfação profissional. No entanto, essa percepção em relação à remuneração deve ser relativizada, tendo em vista que as narrativas demonstram uma comparação com a política salarial de outros sistemas de ensino:

Com relação ao salário, agora eu acho que a gente tá sendo valorizada, sim. Pelo menos, aqui no município [...], eu vejo que sim. Porque eu

conheço professoras... Na minha família mesmo, eu tenho várias professoras na família de outros municípios, eu ganho mais assim. Então, não tenho nada a reclamar, não. (Professora Edinalva).

Analisado de forma isolada, não é um salário tão elevado, conforme visto na Tabela 1, especialmente, quando se considera o fato de todas as professoras possuírem formação superior e especialização *lato sensu*. Mas, considerando outras realidades dos municípios da região, é um valor que ajuda a compreender a satisfação das docentes. O mesmo ocorre em relação ao piso salarial municipal quando comparado com o piso salarial dos professores da rede estadual mineira. Atualmente, o salário base dos docentes no estado está estipulado em R\$ 1.982,54 acrescido de um abono de R\$ 153,10 para uma jornada de 24 horas semanais. Em julho de 2018, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais aprovou a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 49/18 que determina o pagamento do piso nacional da educação para os servidores estaduais dessa área. No entanto, diante da crise financeira que o governo mineiro atravessa, o estado ainda não cumpre tal determinação, situação que se agrava com os frequentes atrasos e parcelamentos na remuneração dos docentes.

Embora o salário seja um ponto nevrálgico nas discussões sobre valorização docente, a satisfação profissional perpassa todo um conjunto de recursos e relações de trabalho que influenciam a percepção das professoras em relação à docência.

Apesar de o plano de carreira ter o mérito de elevar a remuneração no município, as docentes argumentam que, a partir de então, intensificou-se o trabalho docente, aspecto destacado nas narrativas a seguir:

O plano de carreira pra mim não teve uma coisa muito positiva. Foi positiva porque houve a questão do salário, mas essa cobrança, nota, medir o professor *por nota*. Como é que você trabalha medindo o professor por nota? Você não sabe o rendimento. O que o aluno passa, então, é muito complicado. [...] Aumentou *demais* o trabalho do professor. Professor estressado, tem que ter papel, tem que pôr não sei o quê, portfólio, é medido o tempo todo, vivendo uma pressão. (Professora Francisca).

Eu acho assim, em questões de salário, o plano de carreira valorizou os professores porque eu não acho que a gente tá ganhando mal, não. Agora, eu vejo muita cobrança com relação a papel, sabe? A gente preenche muito papel. Não vejo necessidade de tanto registro. Eu acho que, sabe? Que a gente tem que ficar todo o tempo registrando. Registra o que você tá fazendo no momento de AC [atividade complementar]. E... muito papel, muito detalhar tudo isso, eu não vejo necessidade. (Professora Edinalva).

Financeiramente, a gente foi valorizada quando veio o plano de carreira. Mas, em cima dele, veio um monte de outras coisas que eu acho que acabou sobrecarregando a gente demais da conta... (Professora Angela).

No entendimento de Pimentel, Palazzo e Oliveira (2009, p. 376), os planos de carreira devem contemplar as avaliações de desempenho relacionadas ao rendimento dos alunos, "visto que tanto o professor quanto a escola estão a serviço do estudante". A temática da avaliação do trabalho

docente é um assunto polêmico entre estudiosos e profissionais da área. Segundo Gatti (2013), as avaliações de desempenho dos professores são relevantes apenas se forem idealizadas para a valorização do trabalho docente e para o seu desenvolvimento profissional, devendo contemplar aspectos internos e externos da realidade escolar. Embora tenham, a princípio, o objetivo de estimular boas práticas pedagógicas, as avaliações de professores podem promover o controle do trabalho docente e contribuir para a responsabilização dos professores em relação aos resultados da escola e dos alunos. Além disso, não se pode perder de vista que as avaliações de desempenho vinculadas ao rendimento dos alunos tendem a induzir os professores a uma visão estreita da tarefa educativa. É possível que os docentes direcionem seus esforços, sobremaneira, aos conteúdos trabalhados nas avaliações e subestimem demais conhecimentos, habilidades e valores. De acordo com Sousa (2010), de modo geral, as avaliações docentes atribuem a qualidade e a produtividade do trabalho do professor às suas competências individuais, ignorando, assim, a influência das condições em que esse desempenho ocorre. Nesse sentido, as avaliações de desempenho impõem maiores exigências profissionais aos professores por conta da pressão por resultados, já que, muitas vezes, não conseguem responder aos novos imperativos da competição e do cumprimento de metas, como afirma Ball (2005). Esse autor ressalta que os impactos dos padrões de desempenho docente não se limitam à prática pedagógica em sala de aula, tendo em vista que os resultados dos alunos e da escola são utilizados para a classificação das instituições e para a produção de *rankings*. Ao lado dessa lógica de classificação e comparação, há um nível elevado de incerteza, insegurança, responsabilização e culpa por parte dos professores por se sentirem constantemente avaliados por diferentes formas e critérios.

De acordo com análise de Brooke (2013), é possível que a metodologia dos incentivos seja calcada em uma política de equidade, identificando as escolas que precisam de apoio e, ao mesmo tempo, promovendo uma remuneração variável alicerçada em critérios justos. Entretanto, não é essa a percepção das professoras pesquisadas acerca das avaliações de desempenho. No município estudado, essas foram adotadas em 2014, em decorrência do plano de carreira que contempla a remuneração variável. São ainda relativamente recentes e também, por isso, encontram resistências entre alguns professores:

Eu acredito que tem coisa ali no plano de carreira que é boa. Tem que ter mesmo o plano de carreira. Tem que ter! Mas eu acho que tem certas coisas ali que acabam prejudicando o professor. Igual nessa questão mesmo. Eu acredito... A gente tem que ser avaliada. Eu não tenho medo de ser avaliada. Só que tem certas, certas coisas... Igual a mesma coisa que eu falei da turma, por exemplo. A minha turma... Eu sou avaliada pela minha turma. (Professora Angela).

Aí, você recebe o 14<sup>o</sup> no próximo ano se você atinge uma nota boa. Então, você corre, faz um *sacrifício danado* pra fazer pra também seus alunos terem uma média boa na sua turma, porque também se seus

<sup>3</sup> Prêmio por produtividade no município conforme a nota alcançada na avaliação de desempenho: de 6,5 a menor que 7,0: 70% do salário base; de 7 a menor que 8: 80% do salário base; de 8 a menor que 9: 90% do salário base; de 9 a 10: 100% do salário base.

alunos, se sua turma não tem uma média boa, você também perde uma nota e você... Esse 14º a gente recebe em cima do que seus alunos estão produzindo, né? (Professora Francisca).

Alguns formatos de avaliação de desempenho ignoram outros fatores intervenientes no desempenho escolar, como o apoio familiar e o contexto social em que o aluno se insere, a estrutura física das escolas, o suporte pedagógico das instituições, entre outros, o que é corroborado na narrativa da professora Francisca:

Antes, tinha o Tempo Integral<sup>4</sup>. O Tempo Integral, às vezes, é bom pra algumas mães que trabalham e não tem mesmo com quem deixar o filho [...] Porque aí, ajudava, esses, por exemplo, que não vem com o dever... Mas o Tempo Integral não começou esse ano e parece que não vai vir. Não vai começar... Eu sei que quando eles participavam do Tempo Integral, eles tinham um acompanhamento pra fazer o dever de casa, que a gente sabe que a mãe não ia fazer, porque tem algumas mães aqui, no caso, também, que não sabem nem ler. Então, isso também ajuda. Então, sabia [que o aluno] vinha com o dever de casa pronto e tinha algumas oficinas. Oficinas de arte, artesanato, português, matemática. Servia como um reforço. (Professora Francisca).

“Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor [dentro outros fatores], a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas” (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005, p. 191). A ausência de suporte pedagógico por parte do sistema de ensino acaba sobrecarregando os docentes. A questão da escassez de recursos materiais para a atividade escolar causa frustração, como se nota nas narrativas a seguir:

Aí, o quadro é branco. Não é giz mais. Então, o pincel, tem vez que, igual, por exemplo, essa semana eu tive que pedir a carga do pincel e aí, não tinha. Aí, tive que pegar uma outra cor porque não tem mais da cor que tinha. Material que vem pra gente, pra sala de aula, lápis e borracha vem contado e aí, a gente tem que ir se desdobrando pra ele durar o tempo que você for precisando, porque vem pouco material. Cola também é pouco. Então, é bem complicado pra gente poder desenvolver essas atividades. Aí, [o material] acaba e o que acontece? Professor tira do bolso, pra poder conseguir dar uma atividade ou fazer alguma coisa que dê pra você fazer, igual, por exemplo, a gente tá trabalhando em português, os gêneros que é fábula, piada e carta. O que a gente conseguiu ali pra fazer é tudo que a gente vai imprimindo em casa, compra folha, aquele cartaz lá, por exemplo da carta, fui eu que desembolsei o dinheiro [...] e não é barato. Então, acaba que pra gente conseguir fazer um trabalho bom, a gente acaba tirando do nosso bolso. (Professora Francisca).

Com relação à estrutura fui vendo que a gente passa por questões materiais. A gente às vezes, precisa de material e não tem. E a questão de material didático, que às vezes, falta. (Professora Edinalva).

Assim, tem material, mas não muito material. Então, você trabalha com o que você tem. Agora, se você quer algo diferente, você tem que comprar. Você tem que comprar, porque você não vai achar aqui. Se você quer, por exemplo, um E.V.A. colorido, um E.V.A. é diferente, com desenhos, você não vai achar aqui na escola. Então, você tem que

---

<sup>4</sup> O projeto Tempo Integral foi criado no município, em 2007, com o intuito de ampliar o atendimento integral aos alunos das escolas da rede municipal, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Entretanto, no ano de 2017, o programa não foi retomado.

comprar, principalmente, na educação infantil, que você usa muitas coisas diferentes... Essas coisas você não encontra nas escolas. Então, o professor, em si, ele acaba gastando com materiais, com coisas diferentes que ele quer trabalhar com o aluno. (Professora Raimunda).

Às vezes, não tem [material] porque roubaram e você sabe como é a realidade. Algumas coisas, nós conseguimos com relação ao Xerox: a gente tem uma cota. Não é uma cota alta. Há algum tempo atrás, nem isso a gente tinha, né? Mas, por exemplo, tem dia que meu aluno chega, não tem caderno. E nessa gestão, os cadernos ficam guardados numa determinada [sala], que só a direção tem acesso. Se não tiver ninguém da direção, eu vou continuar dando aula com meu aluno escrevendo no outro caderno. Entendeu? Então, assim, tá. E uma maneira dele ter controle dos insumos da escola? Sim. Mas, tem coisa que você tem que perceber que vai dificultar o trabalho de uma outra pessoa por causa de implantação de um sistema errado. Você entendeu? Eu tenho como ter controle do material que sai do almoxarifado, sem ter que fazer isso. Não tô nem criticando [o diretor] porque eu falo pra ele mesmo: você é professor, você sabe como as coisas funcionam. Implanta um outro sistema que seja informatizado pra ir dando baixa, que você tenha acesso a isso, né? Seja recebendo *e-mail* diário de, dos insumos que tão saindo, porque toda empresa faz isso. Mas confiscar não dá muito certo não... (Professora Cristina).

As narrativas apontam que não é apenas a carência de materiais que causa insatisfação como também o controle ineficiente da saída desses. Outro agravante se deve aos furtos que ocorrem em algumas instituições. Nas palavras da professora Cristina: "[...] é comum você chegar e ter o seu armário arrombado e isso faz parte da minha condição de trabalho, porque ali tá tudo que eu preciso pra desenvolver as minhas atividades".

A noção das condições de trabalho, segundo as professoras pesquisadas, envolve ainda a limpeza, estrutura e organização do espaço escolar:

Então, assim, você chegar pra trabalhar e ter um ambiente adequado, limpo, organizado, te traz um conforto. Parece que aquilo te recebe. E eu senti isso muito nítido trabalhando no município e numa escola particular. E muito claro, é real mesmo: a organização, a limpeza. Então, esse fator, eu considero que acaba até impossibilitando determinadas coisas, em alguns momentos. (Professora Cristina).

Tem atividades que você programa... Às vezes, o espaço aqui, são muitas turmas, então você não tem um espaço adequado, ou então, que nem agora, na época da quadrilha, várias turmas querendo ensaiar, ao mesmo tempo, aí, sabe. Você faz uma apresentação com os alunos, não tem espaço pra eles apresentarem adequadamente, né? Um palco. E a estrutura, você pode ver a escada. Tá com grades enferrujadas, faltando piso, então, é muita coisa! (Professora Edinalva).

Todos esses aspectos das condições de trabalho docente interferem no modo como se vivencia a profissão, inclusive, podendo trazer consequências para a saúde do professor e também para o seu prazer de ensinar. Embora os estudos sobre mal-estar docente e adoecimento tenham se intensificado nos últimos anos, é necessário ouvir o que os professores relatam sobre esses aspectos e, assim, compreender como o adoecimento tem se relacionado, cada vez mais, às condições de trabalho.

## O adoecimento docente

Diante de condições de trabalho, às vezes, tão adversas, o adoecimento docente tem sido cada vez mais recorrente. Nessa perspectiva, para Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 192), “[...] as circunstâncias nas quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar geram sobreesforço *[sic]* ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas”. Durante o processo de realização das entrevistas, o adoecimento docente foi citado, reiteradamente, pela professora Cristina, que apresenta um olhar mais crítico para a questão da saúde do professor:

E as condições de trabalho quando elas são salubres, porque *infelizmente, infelizmente*, é muito comum no setor público, nós termos péssimas condições de trabalho, né? De ambiente mesmo, de risco pra aluno, de risco pra gente, né? E isso, eu cito pra você um exemplo de todos os dias. Todos os dias, quando eu chego, esse ano e os anos anteriores também, nós limpamos as carteiras antes de iniciarmos, porque como eu leciono próximo à rua, a poeira ali é uma coisa louca, além do ruído, né? Em função dos veículos. Se você não limpar a carteira quando você chega, porque à noite... De manhã, elas limpam, elas passam a vassoura, mas não dá tempo, porque tem aula à noite. Então, nós chegamos e, realmente, o ambiente tá assim, em condição péssima. As vezes, o próprio banheiro... (Professora Cristina).

O ruído e a poeira contribuem para o desenvolvimento dos problemas relacionados à voz, um dos principais instrumentos de trabalho dos professores. Além desses, há ainda os problemas osteomusculares e os transtornos mentais (Araújo; Carvalho, 2009), os quais suscitam a influência das condições de trabalho vivenciadas pelos docentes. De acordo com Assunção (2010):

A exposição às condições de trabalho desfavoráveis está associada ao adoecimento dos docentes. Fatores ambientais e fatores organizacionais são considerados riscos à saúde. No primeiro grupo, figuram as condições do espaço físico, as condições de iluminação, as condições sonoras e climáticas, e a segurança geral do ambiente. No segundo grupo, estão incluídos os seguintes fatores: (1) volume de trabalho [,] que pode explicar modos operatórios ou escolhas visando a regular número de tarefas e tempo necessário para realizá-las; (2) pressão temporal [,] que pode explicar aceleração do sujeito, a fim de cumprir as metas nos tempos estabelecidos com repercussões sobre o seu funcionamento nas esferas físicas e mentais; (3) exposição às situações conflituosas, agudas, por vezes perigosas e, frequentemente, invocando intervenções de proteção social que ultrapassariam intervenções individualizadas para convocar ações a longo prazo. A doença pode ser vista como a resposta, provisória ou não, do organismo à pressão do ambiente. Habitualmente, os indivíduos não se submetem a essas pressões de maneira passiva.

São muitos e variados os fatores que podem contribuir para o adoecimento dos professores, entre eles, desenvolvimento de tarefas repetitivas, insatisfação profissional, conflitos com os alunos, ambiente conturbado, pouca autonomia, ritmo acelerado de trabalho, insuficiência de

recursos materiais, equipamentos e espaços adequados, além de elevadas exigências psicossociais a que os docentes estão expostos. (Araújo; Carvalho, 2009).

Essas exigências são ainda mais significativas em contextos de alta vulnerabilidade social, como as situações de violência urbana e desigualdade social vivenciadas pelas docentes e que interferem no cotidiano das escolas. É o que ressalta a narrativa a seguir:

Há pouco tempo agora, a polícia teve aqui dentro da escola, *armada*. [abaixa o tom de voz]. Eu tava dentro de sala. Minha porta tava aberta, eu achei que era o Proerd<sup>5</sup>. Quando eu vi o policial armado, eu fechei minha porta. Nisso, quando eu fechei minha porta, eu acho que ele pensou que tinha pessoal da comunidade aqui dentro da minha sala. Aí, ele abriu a porta assim, armado. Os meninos assustaram. Eles jogaram spray de pimenta dentro do banheiro. Imagina! Crianças. *Spray* de pimenta? Eles pegaram dois dentro da [quadra]. Eles tão presos até hoje. Não são alunos da escola, não. Porque eles ficam aqui na porta. Ficam porque não tem quadra [no bairro] pra eles. Aí, vão tudo pra quadra [da escola]. O único lugar que eles têm pra esporte é aqui a quadra da escola. Aí, eles entram por trás. Só que a polícia tava chegando. Não sei se estavam armados ou o que é. Sei que eles correram. E pra onde que eles *correm*? Pra escola. Aí, correram e esconderam aí. Tava cheio de polícia e foi aquela confusão. Só que a gente já tem uma estrutura, porque sempre foi passado pra gente que quando acontecer alguma coisa na comunidade, fecha a sala sua, fica dentro de sala, acalma os meninos, finge que nada tá acontecendo. [barulho de caminhão na rua] Então, a gente já é preparada [pra] isso. A gente sempre conversou sobre isso. Então, nós ficamos dentro de sala de aula. Tranquilo. Só que na hora que a gente abriu... Na hora que eu abri a minha sala, eu assustei porque... A minha sala é aqui em cima [aponta a sala]. E [o policial] jogou o *spray* de pimenta lá, mas o vento trouxe o cheiro. O cheiro veio até a mim. Eu não parava de tossir. Eu não parava. Imagina as crianças que estavam aqui... (Professora Raimunda).

Embora a professora argumente que a equipe tenha sido orientada sobre como reagir nessas situações, é inegável que a vivência do medo, da insegurança e da ansiedade no exercício da docência compromete o vínculo com a instituição e até mesmo com a própria profissão:

Pr'ocê ter uma ideia, neste ano, acho que todos.... ou se não foi todos, quase todos, pediram transferência. Cê vê a dificuldade que está sendo, entendeu? [...] Como que você vai debater com um jovem que cá fora ele... [gesticula uma arma de fogo], né? Como que cê vai debater com um jovem que ele não tá nem aí? Se amanhã, ele te matar, pronto, né? Então, tem esses problemas muito graves aqui na escola, né? Na comunidade em si, não na escola. E os professores ficam frustrados, porque vai dar uma aula, não consegue dar uma aula, né? (Professora Cristina).

Como se percebe, o contexto social e os problemas que afetam a vida dos alunos e de suas famílias adentram a sala de aula e interferem nas interações e nos aprendizados vivenciados no espaço escolar. Segundo Teixeira (2007, p. 437):

<sup>5</sup> Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência.

Há que considerar, ainda, tendo em vista sua relevância, o fato de que a sala de aula e a aula trazem à cena, assim como toda a escola, o que

está do lado de fora; o que, mesmo não lhe pertencendo, irá construí-la. Estando no mundo, de que são parte, ambas, escola e aula, dele recebem o que nele se passa: do mais saudável ao menos desejável. A questão social nelas está colocada e recolocada a cada dia, direta e indiretamente, nas histórias individuais e coletivas de docentes e discentes. Neste particular, destacam-se os problemas oriundos das desigualdades sociais que se refletem nas desigualdades escolares e no desempenho escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Portanto, o cotidiano escolar sofre as influências do entorno e expõe as condições de vida a que alunos e professores estão submetidos, interferindo diretamente na condição docente e no envolvimento dos professores com a profissão. Além das exigências psicossociais impostas pela realidade externa das escolas, algumas questões referentes à organização do sistema de ensino também constroem os docentes, como as cobranças referentes ao cumprimento de prazos, as quais também contribuem para o adoecimento:

Tem profissional que fica extremamente estressado com a cobrança de datas, com medo de não dar conta, né? Eu vou abrir só um parêntese para citar uma situação: de manhã, somos três 5<sup>os</sup> [3 turmas de 5<sup>o</sup> ano]. No início, a cobrança era *tanta, tanta, tanta* de uma [professora] contratada que ela teve uma crise de ansiedade. E eu atribuo essa crise de ansiedade às cobranças. Uma crise de ansiedade! Ela teve que ser hospitalizada e tá fazendo um acompanhamento. Por quê? Na segunda, você tem isso pra entregar, e na terça, na quarta, na quinta, na sexta. Se você não conseguir canalizar que vai ser um dia de cada vez, você pira mesmo, desculpe o termo. (Professora Cristina).

Além das cobranças dessa natureza, a professora destaca, em outro momento da entrevista, as pressões por resultados nas avaliações sistêmicas. Segundo ela, apesar disso, não se percebe um investimento na melhoria da infraestrutura e do espaço escolar:

Eu comentei com você, por exemplo, a questão do ruído. Essas salas, a ventilação é péssima. Além da ventilação, a gente tem a questão do ruído e da poeira. Então, automaticamente, eu vou fechar as janelas. Eu vou ficar numa sala com 25 alunos, sem ventilação. Automaticamente, isso vai me trazendo consequências, porque a tendência é de vírus, né? Aí, tem o ventilador, mas o ventilador não funciona. [...] O município tem um setor de obras que tem equipes de elétrica. Mas por que não disponibiliza então, um número X pra passar de determinado tempo e ir fazendo vistoria, fazendo manutenção? Essas questões que na área industrial é nítido, porque se trabalha pra preservar a saúde do trabalhador, embora nós saibamos que é pra ele produzir. Mas o município também tá pensando assim. Só que o município tem pensado assim quando cobra metas da gente. Ele pensa em cobrar, em querer que você atinja aquela meta, que o Ideb seja elevado, que ele seja o melhor. Mas ele não te oferece as condições mínimas de trabalho, quer seja de material, quer seja de equipamento, quer seja de limpeza e organização e isso é um fator que me incomoda. (Professora Cristina).

Não se pode perder de vista que o adoecimento relacionado ao trabalho é mais evidente entre as professoras, as quais, de modo geral, exercem maiores atribuições domésticas. “[...] As professoras têm suas jornadas de trabalho ampliadas, configurando-se a dupla carga de trabalho das mulheres – no lar e fora do lar, podendo levá-las à exaustão, ao adoecimento, entre

outros prejuízos e comprometimentos a sua qualidade de vida” (Teixeira, 2010), fato que se confirma na asserção da professora Francisca:

O professor tá num estresse danado... Como é que ele consegue? É só papel, papel, papel. Imagina eu então que estou nos dois horários? Eu não tenho vida depois do trabalho! Trabalho de manhã, trabalho à tarde, chego à noite, tenho coisa de escola pra fazer, porque professor é assim. Trabalha como se fosse três horários. Não trabalho só aqui na escola, levo um monte de coisa de escola pra casa pra fazer. Tem que pesquisar, tem que fazer um monte de coisa, tem filho, tem marido, tem coisas da casa pra fazer. Então, eu praticamente, final de semana, eu tô fazendo planejamento, pesquisando coisas pros alunos... (Professora Francisca).

De acordo com Teixeira (2010), a utilização da internet pode reduzir os períodos de trabalho; por outro lado, pode ampliar e intensificar seus ritmos, caracterizando-se, assim, uma dilatação da carga horária dos docentes na atualidade. Segundo a autora, é importante considerar que o período de trabalho dos professores compreende as atividades exercidas fora do espaço da sala de aula e da escola, como o planejamento e as avaliações. Ainda de acordo com Teixeira (2010), somam-se a esses aspectos os períodos destinados às reuniões com os pais e a equipe pedagógica, realizadas individual ou coletivamente, e o período dedicado à formação continuada em horários extraescolares, como finais de semana, recessos e férias, na modalidade presencial ou a distância.

Diante de sua intensa jornada de trabalho, a professora Francisca, embora seja a mais jovem e recente na carreira entre as participantes, questiona-se sobre o seu futuro na profissão:

Olha, em relação ao futuro eu fico preocupada, porque eu não sei se eu vou dar conta, porque assim tô recente na carreira e com essas mudanças agora da aposentadoria, dessas coisas que eles tão querendo mudar... Eu falo assim: Ai, meu Deus, será que eu consigo chegar até lá? Acho que eu vou ficar bem velhinha quase que arrastando pra eu ir pra escola e eu vou trabalhar, ainda mais com dois horários... (Professora Francisca).

Esse questionamento já se encontra resolvido pela professora Cristina, que, diante das condições de trabalho que ela considera insalubres e, ao mesmo tempo, da inexistência de uma política de cuidado da saúde docente, pretende deixar as salas de aula do ensino fundamental:

Em função das condições que eu percebo que você tem como professor do ensino fundamental, eu não desejo isso pra minha vida! Eu não desejo isso pra grande parte das pessoas que eu tenho contato, porque é muito triste você perceber que um profissional chega aos vinte e três anos de magistério e ele não consegue lecionar mais, porque ele, ao longo dos anos, não teve uma atenção com relação a cuidado com a voz. O município não ofereceu, por exemplo, condições tão básicas de pensar um pouco na questão da acústica do ambiente, né? De se ter um curso. Olha pra você ver: você sentar com um grupo de professores em uma AC (atividade complementar) durante duas horas e oferecer pra ele pontos ou situações que ele pode tá fazendo no dia a dia dele pra melhorar as condições de trabalho, quer seja de postura [...] Depois, você pode observar ali, é muito grande também casos de professor que

precisa, às vezes, fazer cirurgia de varizes. Por quê? Porque ele fica muito tempo em pé, na mesma postura, porque muitas das vezes, ele não tem possibilidade de se sentar, por alguns minutos, de fazer essa mudança de postura, ora sentado, ora em pé. Então, como eu gosto muito de mim, eu não quero passar os meus dias tendo que pontuar pra gestão escolar que há salas no prédio que poderiam ser ocupadas pelos alunos do 5º, que é uma faixa etária que fala muito, é uma faixa etária que vai exigir do professor ter que falar mais alto. Então, ele se esforça muito mais... (Professora Cristina).

A precariedade das condições de trabalho pode promover, gradativamente, um processo de ruptura com a docência tanto em decorrência do adoecimento quanto do desencanto pela profissão. Nessa direção, é fundamental a adoção de políticas de cuidado para com a saúde do professor, as quais também podem ser compreendidas como uma das estratégias de valorização docente.

Entretanto, a saúde docente ainda permanece à margem do cenário educacional, tanto nas políticas educacionais quanto nas reivindicações dos professores. Segundo Araújo e Carvalho (2009), os professores estão de tal modo imbricados no cuidado do outro que subestimam os cuidados para com a própria saúde e o bem-estar. Apenas recorrem à ajuda médica quando o adoecimento já não pode mais ser minimizado ou ignorado e, assim, tendem a vivenciar a doença como uma questão individual. De acordo com os autores, torna-se necessário construir um olhar coletivo sobre o adoecimento em decorrência da atividade docente, tendo em vista que a manutenção de contextos prejudiciais à saúde favorece o aumento do adoecimento e o abandono da docência. "Cabe aos trabalhadores docentes pensar medidas articuladas que propiciem uma organização do trabalho que seja compatível com a promoção da saúde". (Duarte *et al.*, 2012, p. 180-181). Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão coletiva entre professores, sindicatos, representantes do movimento docente e pesquisadores, com o intuito de agregar esforços em direção a políticas mais sólidas de cuidado da saúde do professor.

### Considerações finais

As narrativas das docentes entrevistadas na pesquisa mostraram que as condições de trabalho interferem nas relações de ensino e aprendizagem e influenciam a valorização profissional. No contexto em questão, foi destacada a precariedade dessas condições em muitas escolas públicas do município, evidenciada pela estrutura inadequada e má conservação dos prédios, falta de material didático-pedagógico e ausência de apoio pedagógico ou má gestão escolar. Tais questões revelam que o desempenho do trabalho docente ultrapassa a qualidade da formação do professor, na medida em que as condições de trabalho incidem, diretamente, sobre o exercício da profissão e sobre os próprios professores.

No município estudado, embora contando com uma situação diferenciada em alguns aspectos, como o salarial, as reformas e os

programas educacionais ainda não têm contemplado as questões referentes ao espaço escolar e aos materiais didático-pedagógicos. A despeito do insuficiente suporte pedagógico por parte das instituições de ensino em contextos sociais populares, impõem-se variadas e complexas exigências sobre o trabalho docente, o que repercute na responsabilização dos(as) professores(as) no que se refere aos resultados da escola e dos alunos em avaliações de desempenho.

Segundo as professoras entrevistadas, as cobranças por resultados e prazos associadas à precariedade das condições de trabalho impõem um sobre-esforço aos docentes, que, com o passar do tempo, pode incidir sobre a sua saúde física e psíquica, comprometendo o vínculo com a profissão. Tais questões levam a concluir que, embora a elaboração das políticas voltadas aos professores no País possa ser considerada uma conquista importante da categoria, ainda é preciso avançar muito na garantia de condições adequadas de trabalho destinadas à valorização docente, as quais devem contemplar políticas ou programas de cuidado da saúde do professor.

Esse tema da influência dos contextos profissionais e sociais no adoecimento docente é complexo e demanda um debate coletivo envolvendo pesquisadores, sindicatos, sistemas de ensino e professores para a construção de estratégias de promoção da saúde e do bem-estar docentes. No município estudado, essa questão já foi contemplada como meta do Plano Municipal de Educação, porém, ainda são necessários programas municipais voltados para esse fim, como sugeriram as narrativas das professoras entrevistadas.

---

## Referências

- ARAÚJO, T. M.; CARVALHO, F. M. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSUNÇÃO, A. A. Adoecimento. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas/Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 jun. 1997. Seção 1, p. 13660.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 1997. Seção 1, p. 22987.

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

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BROOKE, N. Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

CIRILO, P. R. *As políticas de valorização docente no estado de Minas Gerais*. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DUARTE, A. et al. (Org.). *O trabalho docente na educação básica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FLICK, U. As narrativas como dados. In: FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. p. 109-123.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A. (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas: Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 2013.

HARTMANN, L. Tomazito, eu e as narrativas: “Por que estoy hablando de mi vida”. In: GONÇALVES, M. A.; MARQUES, R.; CARDOSO, V. Z. (Org.). *Etnobiografia: subjetivação e etnografia*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012. p. 179-206.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015.

MANCIBO, D. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

PIMENTEL, G. S. R.; PALAZZO, J.; OLIVEIRA, Z. R. B. B. Os planos de carreira premiam os melhores professores? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 63, p. 355-380, abr./jun. 2009.

SILVA, S. A.; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R. C. P. R. (Org.). *Pesquisa, educação e formação humana: nos trilhos da História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 105-135.

SOUSA, S. Z. Avaliação de desempenho do professor. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, I. A. C. Carga horária de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA, K. C. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

WEBER, S. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015.

---

Recebido em 25 de setembro de 2018.

Aprovado em 18 de março de 2019.



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

## Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental

Maria Teresa Gonzaga Alves<sup>I, II</sup>

Flavia Pereira Xavier<sup>III, IV</sup>

Túlio Silva de Paula<sup>V, VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3866>

### Resumo

Apresenta um modelo conceitual para avaliar a infraestrutura escolar no ensino fundamental, tendo como referência os marcos legais e baseando-se na literatura nacional e internacional sobre o tema. A garantia da infraestrutura escolar com padrões mínimos de qualidade está presente no ordenamento legal do País, mas permanece como um desafio para as políticas educacionais. A revisão da literatura resultou em um volume significativo de trabalhos, entre os quais não há um consenso sobre como definir, avaliar e mensurar a infraestrutura escolar. O modelo conceitual proposto adota uma perspectiva multidimensional, com vários indicadores para avaliar o construto. O artigo finaliza com a análise de dados públicos sobre o tema. Há muitas informações relacionadas à infraestrutura escolar nas pesquisas oficiais, sobretudo a respeito de instalações e espaços do prédio da escola. O modelo conceitual criado identificou que os aspectos relacionados ao bem-estar e à equidade apresentam menos cobertura de informações. Reformulações nos instrumentos de coleta de dados públicos permitiriam um alinhamento entre pesquisas nacionais e produção científica internacional.

**Palavras-chave:** infraestrutura escolar; ensino fundamental; avaliação da educação básica; Censo Escolar.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* <mtga@ufmg.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-5820-4311>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* <flaviapx@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-8609-2756>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* <tuliosilva85@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-1377-9952>>.

<sup>VI</sup> Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

## **Abstract**

### **Conceptual model for evaluating school infrastructure in basic education**

*This paper presents a conceptual model for evaluating school infrastructure in basic education, having as reference the legal standards on the subject and based on a review of the national and international literature. The assurance of school infrastructure with minimum quality standards is present in the statutory planning of the country but remains a challenge for educational policies. The literature review has resulted in a large number of studies, among which there is no consensus on how to define, evaluate and measure school infrastructure. The proposed conceptual model adopts a multi-dimensional perspective, with various indicators for evaluating the construct. This article ends with an analysis of public data on the subject. There is a lot of information related to school infrastructure in official surveys, especially regarding schools physical infrastructure and spaces. The conceptual model created here identified that aspects related to well-being and equity have less coverage of information. Reformulations in the public data collection instruments would allow an alignment between national research and international scientific production.*

*Keywords: school infrastructure; basic education; educational assessment; School Census.*

---

## **Resumen**

### **Modelo conceptual para evaluación de la infraestructura escolar en la enseñanza primaria**

*Este artículo presenta un modelo conceptual para evaluar la infraestructura escolar en la enseñanza primaria, teniendo como referencia los marcos legales y basándose en la literatura nacional e internacional sobre el tema. La garantía de la infraestructura escolar con estándares mínimos de calidad está presente en el ordenamiento jurídico del país, pero sigue siendo un desafío para las políticas educativas. La revisión de la literatura resultó en un volumen significativo de trabajos, entre los cuales no hay consenso sobre cómo definir, evaluar y medir la infraestructura escolar. El modelo conceptual propuesto adopta una perspectiva multidimensional, con varios indicadores para evaluar el constructo. El artículo finaliza con el análisis de datos públicos sobre el tema. Hay muchas informaciones relacionadas con la infraestructura escolar en las encuestas oficiales, sobre todo en cuanto a instalaciones y espacios del edificio de la escuela. El modelo conceptual creado identificó que los aspectos relacionados con el bienestar y la equidad presentan menos cobertura de informaciones. Reformulaciones en los instrumentos de recolección de*

*datos públicos permitirían una alineación entre investigaciones nacionales y producción científica internacional*

*Palabras clave: infraestructura escolar; enseñanza primaria; evaluación de la educación básica; Censo Escolar.*

---

## Introdução

A infraestrutura é uma importante condição para a qualidade da educação, ainda que, evidentemente, não seja a única (Oliveira; Araújo, 2005; Gusmão, 2013). A Constituição Federal definiu a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988, art. 206) como alguns dos princípios orientadores do ensino. Isso pressupõe a existência de prédios com infraestrutura adequada para a garantia de acesso, bem como recursos para o trabalho pedagógico e para a permanência dos alunos até a conclusão da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirmou o dever do Estado de garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 1996, art. 4º).

Os planos nacionais da educação também norteiam as políticas públicas de melhoria da infraestrutura escolar. O Plano Nacional da Educação (PNE) 2001-2011 deu grande destaque ao tema em relação ao ensino fundamental (Brasil, 2001). O PNE 2014-2024, além de conter estratégias para a melhoria da infraestrutura em todas as etapas e modalidades de ensino, estabelece a necessidade de se realizar periodicamente uma avaliação institucional da educação, considerando a infraestrutura, os recursos escolares e outros fatores (Brasil, 2014).

Tendo o PNE 2014-2024 como motivação, discutiremos, neste artigo, a infraestrutura escolar, suas concepções, dimensões e indicadores. À luz do debate normativo e dos achados da literatura, apresentaremos um modelo conceitual para orientar uma avaliação da infraestrutura no ensino fundamental. Também indicaremos itens relacionados direta ou indiretamente ao modelo conceitual disponíveis no Censo da Educação Básica (Brasil. Inep, 2015a), realizado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (Brasil. Inep, 2015b), apresentando uma síntese descritiva de tais itens. Esses dados constituem as melhores fontes para analisar a infraestrutura escolar, mas o artigo aponta que reformulações nos instrumentos dos levantamentos públicos permitiriam um alinhamento entre pesquisas oficiais e produção científica internacional.

## Infraestrutura escolar nos planos nacionais da educação

Os planos decenais da educação são instrumentos para orientar o planejamento, a execução e o aprimoramento das políticas do setor. Na questão da infraestrutura escolar, o PNE 2001-2011, o primeiro aprovado por lei, indicou os itens que configurariam os padrões mínimos de infraestrutura no ensino fundamental, a saber: (a) espaço físico, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente; (b) instalações sanitárias e para higiene; (c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar; (d) edifícios escolares com acessibilidade para o atendimento de pessoas com deficiência; (e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas; (f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos; (g) telefone e serviço de reprodução de textos; e (h) informática e equipamento multimídia para o ensino, de forma compatível ao tamanho dos estabelecimentos e às realidades regionais (Brasil, 2001). Essa lei estabeleceu o prazo de um ano para o completo detalhamento desses itens, o prazo de até 2003 para a adequação parcial das escolas aos padrões mínimos, e o prazo de até 2006 para a implantação total desses padrões nas escolas em funcionamento ou que viessem a ser construídas.

Em consonância com esses prazos, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), publicou um documento que detalhou os padrões mínimos de funcionamento das escolas de ensino fundamental, tal como previsto no PNE 2001-2011 (Moraes, 2002)<sup>1</sup>. Porém, esse documento reconhecia as dificuldades para a extensão dos padrões a todas as escolas no prazo previsto, devido à diversidade das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino e à existência de muitas escolas pequenas, que têm limites estruturais para ampliação dos seus espaços, e de escolas sem os requisitos mínimos, mas que não poderiam ser simplesmente descartadas.

Em 2006, uma edição resumida desse documento apresentou orientações para a sua implantação (Moraes, 2006). Uma das etapas desse processo envolvia o Levantamento da Situação Escolar (LSE) para conhecer a situação física (prédio e salas de aula) e material (didático, equipamentos e mobiliário) das escolas de ensino fundamental da rede pública. Originalmente, o LSE foi planejado para ser preenchido pelos técnicos das secretarias de educação. Posteriormente, tornou-se uma etapa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que prevê, entre outras coisas, a melhoria da infraestrutura escolar (Brasil, 2007).

Para isso, os entes federados interessados deveriam elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR), um programa executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), contendo um diagnóstico das respectivas redes de ensino e escolas por meio da versão informatizada do LSE. Este tinha o objetivo de identificar o nível de cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelo PNE e as prioridades de atendimento para melhoria da oferta educacional (Brasil. MEC, 2011). A partir de 2013, o PAR foi vinculado ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e

---

<sup>1</sup> O Fundescola é um dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação (MEC), para apoiar técnica e financeiramente a educação pública, cujo foco são as zonas de atendimento prioritário das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Controle do Ministério da Educação (Simec), um portal operacional e de gestão *on-line*, no qual os municípios inserem uma avaliação diagnóstica das suas escolas a qual inclui diversos itens de infraestrutura escolar (Brasil. FNDE, 2013).

Em 2014, entrou em vigor o PNE 2014-2024, o segundo aprovado por lei. Em linhas gerais, esse plano contempla os mesmos desafios do anterior, mas amplia para toda a educação básica, em suas etapas e modalidades. A Estratégia 7.18 se refere à melhoria da qualidade da infraestrutura na educação básica, nos seguintes termos:

7.18. assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (Brasil, 2014).

Na Meta 4 do PNE 2014-2024, várias estratégias visam garantir a acessibilidade nas instituições educacionais, salas multifuncionais, material didático próprio e recursos de tecnologia assistiva e adoção do sistema braile para a educação da população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Na Meta 20, que trata do financiamento da educação, a Estratégia 20.6 prevê a implantação gradativa do Custo-Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e a Estratégia 20.7 visa ao estabelecimento do Custo-Aluno-Qualidade pleno (CAQ) até o final do plano, em 2024.

O CAQ e o CAQi são utilizados para o cálculo dos insumos necessários para o processo de ensino e aprendizagem por aluno, anualmente, em cada etapa da educação básica, de acordo com uma matriz de padrões mínimos de qualidade (Pinto, 2006; Carreira; Pinto, 2007). De acordo com as especificações do CAQi, uma escola que atende aos anos iniciais do ensino fundamental, com 480 alunos (24 por turma), deve ter: dez salas de aula, duas salas para direção e equipe, uma sala para professor, uma sala de leitura/biblioteca, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, um refeitório, uma copa/cozinha, uma quadra coberta, um parque infantil, quatro banheiros, três espaços para depósitos, uma sala de TV/DVD e uma sala de reprografia. Cada um desses ambientes tem o seu tamanho especificado. Assim, essa escola deve ter, pelo menos, 1.150 metros quadrados entre área construída e espaços livres. As especificações de equipamentos e materiais permanentes incluem vários itens para esportes e brincadeiras, aparelhos para cozinha, vários tipos de coleções e materiais bibliográficos, equipamentos para áudio, vídeo e fotos, informática, mobiliários e aparelhos em geral. Nos anos finais do ensino fundamental, uma escola com 600 alunos (30 por turma) deve ter os mesmos espaços, substituindo o parque infantil por uma sala de grêmio. Como as salas de aula são maiores, a área total atinge 1.650 metros quadrados. Os equipamentos e materiais permanentes estão discriminados nos mesmos grupos, mas com especificações mais adequadas à faixa etária.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Essas especificações estão no parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) que, em 2010, normatizou o CAQi (Brasil. MEC. CNE, 2010). Esse parecer está reproduzido no anexo do documento elaborado pelo GT CAQ (Brasil. MEC, 2015b).

Diante da necessidade de elaborar estudos sobre a implementação do CAQi e CAQ como parâmetro para o financiamento da educação básica, o MEC instituiu um Grupo de Trabalho (GT)<sup>3</sup>, que produziu um relatório com “ideias preliminares a respeito de Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Oferta da Educação Básica”. O documento aborda as instalações e os recursos escolares, nos seguintes termos:

*Princípio:* A creche ou escola deve dispor de instalações que abriguem adequadamente as atividades previstas para a jornada escolar e ofereçam condições de trabalho aos profissionais que nela atuam, com acesso aos equipamentos e aos recursos educacionais necessários, atualizados, disponíveis para o uso coletivo e individual com a frequência recomendada pela melhor técnica pedagógica. Estes recursos não precisam obrigatoriamente estar no prédio escolar, podendo também ser garantidos em outros equipamentos no território.

*Referenciais:* Nesta dimensão da qualidade encontram-se sob exame as instalações da escola - salas de aula, refeitório, cozinha, banheiros, biblioteca, sala de professores, luz, água, coleta de lixo - e os equipamentos disponíveis - computadores, projetores, mobiliário, fibra óptica, antenas - e os recursos educacionais - livros didáticos, biblioteca, recursos digitais. (Brasil. MEC, 2015b, p. 48, grifo do autor).

Notem que as instalações e os equipamentos são praticamente os mesmos previstos desde o PNE 2001-2011, com atualizações decorrentes dos avanços tecnológicos. Porém, se naquela década os planejadores reconheciam as dificuldades para a viabilização dos padrões, principalmente para as escolas pequenas, a solução sugerida no relatório do GT é a busca de espaços no território para “ampliar” os limites do prédio. Segundo o relatório do GT, os parâmetros finais deveriam estar estabelecidos até 30 de maio de 2016 (Brasil. MEC, 2015b). Porém, não encontramos nenhuma indicação de que essas recomendações tenham avançado.

Nesta revisão normativa, não analisamos a implantação das políticas educacionais e a sua descontinuidade, bem como os recursos financeiros investidos em educação no período, temas que, certamente, afetam as condições para a aplicação integral das normativas previstas em lei. O nosso foco recaiu sobre as diretrizes que consideram a infraestrutura como atributo da qualidade em educação. Assim, na sequência, fizemos um levantamento da literatura acadêmica a fim de colher subsídios para o modelo conceitual.

### **Infraestrutura escolar na literatura**

Revisamos 41 trabalhos, sendo 28 brasileiros e 13 de outros países, desde 2000.<sup>4</sup> Consideramos que, a partir dessa data, encontraríamos referências que traduziriam melhor o debate sobre a qualidade da educação de acordo com parâmetros mais atuais. Os descritores da busca foram “infraestrutura” e suas formas variantes, “insumos” e “recursos escolares”, nos idiomas português, espanhol e inglês. Evidentemente,

<sup>3</sup> Portaria nº 459, de 12 de maio de 2015 (Brasil. MEC, 2015a).

<sup>4</sup> Consultamos o portal do *The Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os sites da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Banco Mundial, entre outros.

alguns trabalhos podem ter nos escapado. Contudo, uma vez que chegamos a um ponto de saturação das temáticas, consideramos a amplitude suficiente. Sistematizamos as informações em quadros, nos quais as linhas representam cada referência e as colunas sumarizam as informações compiladas. O Quadro A1 do Apêndice apresenta um extrato dessa sistematização.

A revisão mostrou que não há uma definição unívoca de infraestrutura, isto é, um consenso sobre quais aspectos devem ser observados para a descrição desse construto. Em geral, as definições estão vinculadas aos dados utilizados nos estudos. No Brasil, o Censo da Educação Básica ou Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a) é a fonte mais completa e utilizada pelos pesquisadores. Os questionários contextuais das avaliações educacionais também são utilizados.

Em relação às formas de avaliar o construto, encontramos trabalhos que analisam a presença de itens referentes aos ambientes e recursos escolares, os que desenvolvem índices ou indicadores com técnicas estatísticas multivariadas e aqueles que organizam as variáveis e/ou indicadores em dimensões. Há pesquisas que se baseiam em informações declaratórias - como os dados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a) - e aquelas que se baseiam na percepção dos usuários ou dos pesquisadores (questionários de *survey*, pesquisas *in loco*). Na sequência, sem esgotar todas as leituras, apresentamos as principais contribuições de alguns desses trabalhos que foram importantes na elaboração do modelo conceitual apresentado na sequência.

Na literatura nacional, entre os estudos que utilizaram o Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a), destacamos o trabalho de Soares Neto *et al.* (2013a), que desenvolveu uma escala de infraestrutura das escolas e que serviu de base para estudos posteriores (Soares Neto *et al.*, 2013b; Brasil. TCU, 2016). Os autores reduziram 24 itens do questionário da escola do Censo Escolar, por meio de um modelo da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a uma escala de infraestrutura que foi dividida em quatro categorias: elementar, básica, adequada e avançada. Na primeira delas, estão escolas que possuem somente aspectos elementares para o funcionamento, como sanitário, energia, esgoto e cozinha. Na segunda, as escolas já possuem alguns itens típicos de um estabelecimento de ensino, como sala de diretoria, equipamentos de TV e DVD, computadores e impressora. Na terceira categoria, as escolas contam com um ambiente mais propício para o ensino e para a aprendizagem, como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil, quadra esportiva, parque infantil e equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet. Na categoria mais elevada, além de todos os itens anteriores, tipicamente as escolas possuem laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com deficiência.

As avaliações em larga escala, em particular o Saeb, informam sobre a percepção do aplicador da avaliação externa, do diretor ou professores sobre a infraestrutura. Assim, Barbosa e Fernandes (2001), aplicando a técnica de análise fatorial, produziram quatro indicadores com os dados

do Saeb: conservação do prédio; condições de funcionamento dos espaços laboratoriais e de apoio; mobiliário e equipamentos; e instalações das áreas externas e de recreação. Com os mesmos dados, Soares, César e Mambrini (2001) desenvolveram, com emprego da TRI, três indicadores: condições das instalações físicas básicas; condições das instalações físicas específicas; e condições dos equipamentos pedagógicos. Com dados mais recentes do Saeb, Soares *et al.* (2012) e Alves e Xavier (2017) desenvolveram indicadores da qualidade da biblioteca, dos equipamentos e das instalações, também com uso da TRI.

Além dos trabalhos realizados com os dados públicos, destacamos três trabalhos nacionais que avaliaram as condições de uso e conforto dos estabelecimentos de ensino com pesquisas *in loco* ou de percepção dos usuários. O primeiro é uma pesquisa coordenada por Verhine (2006) em uma amostra não aleatória de 95 escolas públicas. O estudo, encomendado pelo Inep, teve por objetivo determinar o Custo-Aluno-Qualidade em educação básica para subsidiar políticas relativas ao financiamento do setor. Em relação à infraestrutura, o levantamento verificou, além das dependências existentes nos prédios escolares utilizadas prioritariamente pelos alunos, as condições de uso dessas dependências e a conservação do prédio. O trabalho desenvolveu dois índices, que foram calculados pela soma das avaliações: o Índice de Condições de Uso das Dependências e o Índice de Conservação do Prédio.

O segundo estudo é um levantamento do Tribunal de Contas da União (TCU) para avaliação da infraestrutura de escolas públicas de ensino fundamental com vistas ao controle do uso de recursos públicos (Brasil. TCU, 2016). Embora não seja um trabalho acadêmico, ele seguiu procedimentos científicos. Os auditores avaliaram em 678 escolas, em todas as unidades da federação, a existência de espaços e equipamentos escolares, conservação, limpeza e funcionalidade de banheiros, bebedouros, quadras de esporte, laboratórios de ciência e de informática, áreas de preparação de alimentos, salas de aula e em de atividades didáticas, biblioteca, segurança, iluminação, sistemas de comunicação, redes elétricas, de água e esgoto etc. Para a classificação das unidades escolares, foram criados quatro conceitos de qualidade da infraestrutura, atribuídos pela soma ponderada dos itens avaliados: precária; ruim; aceitável; e boa.

O terceiro é o artigo de Oliveira e Pereira Junior (2016), que utilizou dados de um *survey* sobre condições de trabalho docente, que continha itens de percepção dos profissionais da educação a respeito da ventilação, iluminação, limpeza de paredes, nível de ruído, condições de uso e conservação de espaços e equipamentos nas salas de aula e escolas. O trabalho destacou as condições ambientais da infraestrutura escolar, tema mais presente na literatura internacional, como veremos a seguir.

As avaliações educacionais internacionais das quais o Brasil participa também trazem informações sobre o tema. A *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (Orealc), da Unesco, realizou três estudos regionais explicativos e comparativos, que incluíram,

no questionário contextual respondido pelo diretor, itens sobre a infraestrutura escolar.<sup>5</sup> Com os dados do terceiro estudo, Duarte, Jaureguiberry e Racimo (2017) analisaram suficiência da infraestrutura escolar para o processo de ensino e aprendizagem. Para mensurar esse construto, os itens do questionário foram organizados em seis categorias: (1) água e saneamento básico; (2) acesso aos serviços públicos; (3) espaços educacionais; (4) espaços administrativos; (5) espaços multiusos; e (6) equipamentos da sala de aula. Para a infraestrutura escolar ser considerada suficiente, a escola deveria ter: (1) todos os itens da primeira categoria; (2) eletricidade e telefonia (na segunda categoria); (3) pelo menos a biblioteca entre os itens da terceira categoria; (4) pelo menos dois entre os quatro itens da quarta categoria; (5) pelo menos um entre os três itens da quinta categoria; e (6) todos os itens da sexta categoria que se referem à sala de aula.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa (sigla em inglês) também inclui itens para avaliação da infraestrutura das escolas brasileiras.<sup>6</sup> No Pisa, o diretor da escola responde se há escassez ou inadequação dos seguintes itens: (1) estrutura física da escola; (2) sistemas elétricos e de aquecimento/resfriamento; e (3) espaço nas salas de aula. Sobre os recursos escolares, o diretor avalia a escassez ou a inadequação de: (1) laboratório de ciências; (2) materiais didáticos; (3) computadores; (4) internet; e (5) *softwares* educacionais. Esses dois blocos de questões são transformados em um indicador de infraestrutura e um indicador de recursos escolares (OECD, 2013).

Ainda na literatura internacional, destacamos alguns trabalhos feitos em países em desenvolvimento comparáveis ao Brasil. Na África do Sul, o Sipis (*School Infrastructure Performance Indicator System*) é um sistema para avaliação *in loco* das escolas e que inclui entrevistas com diretores, lideranças locais, gestores educacionais, observação do estabelecimento de ensino e desenhos produzidos pelos alunos sobre a escola. O sistema avalia a existência de itens básicos (acessos a serviços públicos, espaços e recursos escolares) e os aspectos que asseguram os direitos humanos, a inclusão e o respeito às diferenças entre os sujeitos escolares quanto às condições de acesso para as pessoas com deficiência, à flexibilidade e adaptabilidade do prédio, à adequação do espaço, à existência de móveis modulares e aos serviços e estratégias estruturais e outros (Sebake; Mphutlane; Gibberd, 2007).

No México, o *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (Inee) introduziu a Avaliação das Condições Básicas para o Ensino e a Aprendizagem – Ecea (sigla em espanhol) (México. Inee, 2016). Este avalia as condições básicas (água, energia, esgoto), espaços educativos (salas, bibliotecas etc.), banheiros separados, mobiliário, recursos escolares adequados ao ensino e aprendizagem, ambientes iluminados, ventilados e com temperatura adequada, acessibilidade, prevenção de riscos de acidentes e outros. O instrumento avalia, também, o respeito aos direitos humanos e a igualdade no tratamento, segundo gênero, origem social e étnica, idioma, religião, bem como igualdade no tratamento para pessoas

<sup>5</sup> Para mais informações sobre os estudos regionais comparativos (*Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* – Perce; *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* – Serce; e *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo* – Terce), consultar <[http://portal.inep.gov.br/pt\\_BR/web/guest/estudos-regionais-comparativos-erce-llece](http://portal.inep.gov.br/pt_BR/web/guest/estudos-regionais-comparativos-erce-llece)>.

<sup>6</sup> Para mais informações sobre o Pisa, consultar <<http://inep.gov.br/pisa>>.

com deficiência, o que repercute no tipo de ambiente e de recursos pedagógicos das escolas.

Com base na revisão da literatura e tendo como referência os marcos legais sobre infraestrutura, buscamos estabelecer pontos de convergência no que tange aos conceitos empregados, que serão discutidos na próxima seção.

### Indicadores em perspectiva multidimensional

A revisão da literatura deixou subjacente que a distinção entre a melhor e a pior infraestrutura decorre da existência de itens básicos para o funcionamento do prédio escolar (acesso a serviços públicos, banheiros, cozinha), dos espaços educacionais (biblioteca, salas de professores, laboratórios) e de apoio (salas administrativas, espaço para preparo de alimentos e fazer refeições), da existência de recursos pedagógicos (computadores, livros, TVs, materiais de apoio) etc. Além disso, a infraestrutura deve considerar os direitos humanos, com ambientes acessíveis para pessoas com deficiência. Não menos importantes são as questões relacionadas ao ambiente favorável para o trabalho pedagógico, como o conforto térmico e acústico, a segurança, o respeito às diferenças de gênero e as necessidades de materiais para atendimento educacional especializado.

Esses achados foram traduzidos em “indicadores” de infraestrutura escolar. Utilizamos aspas para “indicadores” porque o termo foi empregado em sentido amplo, pois nem sempre eles foram diretamente citados pelos pesquisadores. No total, criamos 17 indicadores agrupados em seis dimensões, a saber: (1) condições da área; (2) condições de atendimento; (3) condições básicas; (4) condições pedagógicas; (5) condições para o bem-estar; e (6) condições para a equidade.

Analisamos em cada obra revisada a presença direta ou indireta desses indicadores. O Quadro 1 mostra visualmente essa sistematização. Na primeira coluna, estão os trabalhos e, nas colunas seguintes, as dimensões, numeradas de I a VI, e os respectivos indicadores, numerados de 1 a 17, conforme a legenda. As células em destaque representam o vínculo entre a obra e o indicador. A última linha apresenta o somatório de ocorrências da literatura nacional e internacional.

Com base no Quadro 1, observamos a frequência dos indicadores dentro de cada dimensão. Podemos notar, por exemplo, que a dimensão das *condições mínimas* é bastante abordada tanto na literatura nacional quanto na internacional. Também merece destaque o fato de que a literatura nacional faz mais referências às dimensões *condições da área* e *condições de atendimento* do que a literatura internacional, refletindo a maior diversidade de padrões da oferta educativa no País. Os indicadores relacionados às *condições de bem-estar* abordam, na literatura internacional, o “ambiente prazeroso”, enquanto essa questão quase não aparece na literatura nacional; o tema das *condições para a equidade* raramente é abordado.

**Quadro 1 – Vínculos da literatura nacional e internacional com os indicadores da qualidade da infraestrutura escolar**

(continua)

| Origem          | Revisão da literatura             | Dimensões/Indicadores de infraestrutura escolar |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-----------------|-----------------------------------|---|---|---|----|----|----|-----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                 |                                   | Dimensões                                       |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 |                                   | I   |   |   | II |    |    | III |   |    | IV |    |    | V  |    |    | VI |    |
| Indicadores     |                                   | 1   | 2 | 3 | 4  | 5  | 6  | 7   | 8 | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| Nacional        | BARBOSA; FERNANDES (2001)         |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | SOARES; CÉSAR; MAMBRINI (2001)    |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | MORAES (2002)                     |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | VERHINE (2006)                    |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | BIONDI; FELÍCIO (2007)            |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | CERQUEIRA; SAWER (2007)           |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | FRANCO <i>et al.</i> (2007)       |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | PONTILI; KASSOUF (2007)           |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | SÁTYRO; SOARES (2007)             |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | RIANI; RIOS-NETO (2008)           |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | BRASIL. MEC. CNE (2010)           |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | ALMEIDA <i>et al.</i> (2011)      |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | GOMES; REGIS (2012)               |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | MARRI; RACCHUMI (2012)            |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | PASSADOR; CALHADO (2012)          |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | SOARES <i>et al.</i> (2012)       |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | BRASIL. FNDE (2013)               |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | SOARES NETO <i>et al.</i> (2013a) |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | SOARES NETO <i>et al.</i> (2013b) |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | SOARES; ALVES (2013)              |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | PIERI; SANTOS (2014)              |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | BRASIL. MEC (2015b)               |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | BRASIL. TCU (2016)                |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | ALVES; XAVIER (2017)              |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | CAVALCANTI (2016)                 |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | MATOS; RODRIGUES (2016)           |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | OLIVEIRA; PEREIRA JUNIOR (2016)   |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|                 | GOMES; DUARTE (2017)              |   |   |   |    |    |    |     |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| <b>Subtotal</b> |                                   | 8   | 5 | 6 | 5  | 10 | 18 | 23  | 2 | 28 | 23 | 13 | 5  | 7  | 1  | 9  | 0  | 3  |

**Quadro 1 – Vínculos da literatura nacional e internacional com os indicadores da qualidade da infraestrutura escolar**

(conclusão)

| Origem                      | Revisão da literatura                | Dimensões/Indicadores de infraestrutura escolar |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|-----------------------------|--------------------------------------|---|---|---|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
|                             |                                      | I   |   |   | II |    |    | III |    |    | IV |    |    | V  |    |    | VI |    |  |
|                             |                                      | 1   | 2 | 3 | 4  | 5  | 6  | 7   | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |  |
| Internacional               | O'SULLIVAN (2006)                    |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | GIBBERD (2007)                       |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | GIBBERD; MPHUTLANE (2007)            |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | SEBAKE; MPHUTLANE; GIBBERD (2007)    |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | VALDÉS <i>et al.</i> (2008)          |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | WOLNIAK; ENGBERG (2010)              |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | CUYVERS <i>et al.</i> (2011)         |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | GLICKA; RANDRIANARISOA; SAHN (2011)  |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | OECD (2013)                          |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | GLEWWE; CUESTA; KRAUSE (2016)        |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | MÉXICO. INEE (2016)                  |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | UNESCO (2016)                        |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | DUARTE; JAUREGUIBERRY; RACIMO (2017) |   |   |   |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |
|                             | <b>Subtotal</b>                      | 5   | 4 | 1 | 4  | 5  | 10 | 10  | 5  | 13 | 9  | 8  | 7  | 3  | 2  | 5  | 2  | 6  |  |
| <b>Total de ocorrências</b> | 13                                   | 9   | 7 | 9 | 15 | 28 | 33 | 7   | 41 | 32 | 21 | 12 | 10 | 3  | 14 | 2  | 9  |    |  |

**Legenda:**

**I – Condições da área:**

- 1 – Localização da escola
- 2 – Local de funcionamento
- 3 – Regiões do país, estados e municípios

**II – Condição de atendimento:**

- 4 – Atendimento de modalidades e etapas
- 5 – Tamanho da escola/turma

**III – Condições básicas:**

- 6 – Acesso a serviços públicos
- 7 – Instalações mínimas
- 8 – Prevenção de danos ao patrimônio e às pessoas

**IV – Condições pedagógicas:**

- 9 – Instalações tipicamente escolares
- 10 – Equipamentos na escola
- 11 – Recursos pedagógicos

**V – Condições de bem-estar:**

- 12 – Conforto e bem-estar físico
- 13 – Conservação e cuidado
- 14 – Ambiente prazeroso

**VI – Condições para equidade:**

- 15 – Acessibilidade
- 16 – Gênero/etnia/cultura etc.
- 17 – Ambiente AEE

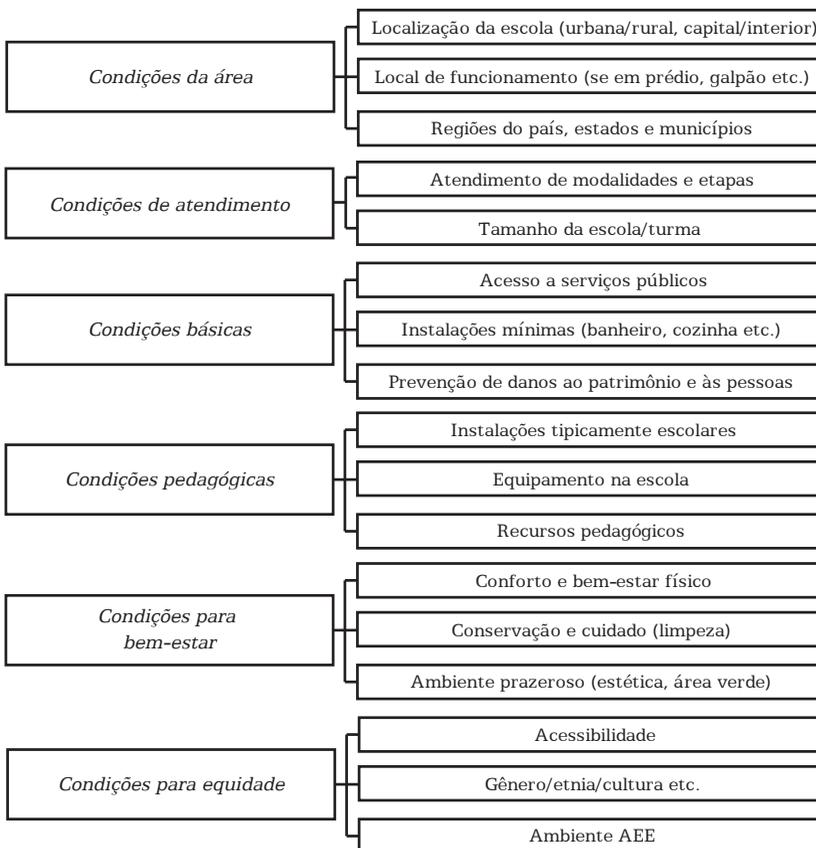
Fonte: Elaboração própria.

Mediante essa síntese, propusemos um modelo conceitual da infraestrutura escolar, com foco no ensino fundamental regular. As outras etapas ou modalidades de ensino contêm especificidades de infraestrutura e da relação desta com o trabalho pedagógico, que seria arbitrário tratar no

mesmo escopo teórico. Contudo, sabemos que muitas escolas compartilham, no mesmo espaço, diferentes etapas e modalidades de ensino.

O modelo representado na Figura 1 tem como pressuposto que, no debate sobre qualidade da educação, a infraestrutura deve ser analisada tanto como um dos componentes da oferta educativa (insumo) – juntamente com professores, livros didáticos, alimentação, transporte etc. – quanto como um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo). Além disso, o modelo assume que a infraestrutura escolar é um construto complexo, o que justifica a sua avaliação por múltiplas dimensões e vários indicadores.

Por esse modelo conceitual, consideramos que uma escola de ensino fundamental tem uma *condição da área* delimitada, e os indicadores a ela relacionados têm a intenção de mensurar como a infraestrutura está espacialmente distribuída no território. Essa dimensão tem uma importância mais descritiva, isto é, não há um pré-julgamento de que, por exemplo, escolas urbanas são melhores do que rurais. A dimensão inclui, também, o tipo de prédio em que a escola funciona, as redes e os sistemas de ensino.



**Figura 1 – Síntese do modelo conceitual para avaliar a infraestrutura das escolas: dimensões e indicadores**

Fonte: Elaboração própria.

O estabelecimento de ensino pode ter *condições de atendimento* muito diversas. Sabemos que cabe ao poder público, por meio de decisões de política educacional, definir a oferta em cada escola, mas a oferta é também restringida pelo espaço físico disponível. Por exemplo, uma escola oferta menos vagas porque possui poucas salas de aula. Daí a importância de se observar o tamanho das escolas e das turmas nessa dimensão.

Como o prédio escolar oferece um serviço, o espaço precisa de *condições básicas* de funcionamento, como qualquer outro espaço que pessoas frequentem, sejam alunos, professores, demais profissionais, pais e membros da comunidade. São *condições básicas* o acesso aos serviços de energia, água, saneamento, instalações sanitárias, cozinha e segurança contra danos. Contudo, o serviço é a educação, que exige *condições pedagógicas* essenciais para o ensino em contextos sociais ou locais variados. As instalações tipicamente escolares (salas de aula, salas de professores, biblioteca, quadras etc.) e os equipamentos e recursos pedagógicos que viabilizam o bom uso desses espaços estão reunidos nessa dimensão fundamental para o trabalho escolar.

A demanda pela melhoria do desempenho da educação pública inclui a necessidade de um ambiente agradável, prazeroso, limpo e conservado que ofereça *condições de bem-estar* aos alunos e professores para o bom andamento do trabalho escolar. Espera-se, ainda, que a oferta de uma educação de qualidade tenha como princípio a inclusão, os direitos humanos e a igualdade de gênero, o que requer *condições para a equidade*. Consideramos que a infraestrutura da escola deve ser planejada para garantir a todos o direito à educação.

### Dados disponíveis para avaliar a infraestrutura escolar

Para a avaliação da qualidade da infraestrutura escolar, todas as dimensões e indicadores do modelo conceitual devem ter uma operacionalização empírica. Para isso, fizemos um levantamento de informações públicas pertinentes à concepção do modelo. Analisamos os instrumentos de coleta de dados do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a) e do Saeb (Brasil. Inep, 2015b). Optamos pelo ano de referência de 2015, porque nesse ano as duas pesquisas foram realizadas e os dados estão disponíveis.

O Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a) é um levantamento anual que reúne informações das escolas das redes pública e particular em todas as suas etapas e modalidades. Os instrumentos de coleta de dados são os cadastros da escola, da turma, do aluno e do profissional em sala de aula. O Saeb (Brasil. Inep, 2015b) é composto por três avaliações: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana). As duas primeiras – Prova Brasil e Aneb – são realizadas bianualmente e utilizam os mesmos questionários contextuais da escola, do diretor e do professor, que foram analisados para este estudo. Diferentemente do Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a),

os questionários do Saeb (Brasil. Inep, 2015b) avaliam as condições de uso ou o estado de conservação do prédio, sendo que as respostas captam a percepção dos diferentes sujeitos sobre os itens.

O esforço empregado foi o de mapear as informações, classificá-las e identificar lacunas. Os Quadros A2 a A6 do Apêndice mostram os itens dos questionários dentro de cada indicador e dimensão do modelo conceitual. Com base nos quadros, o leitor interessado poderá localizar os itens nas bases de dados das pesquisas.

Observamos, com base nos quadros, que as dimensões *condições pedagógicas* e *condições básicas* são as que possuem mais informações, enquanto as *condições para bem-estar* e *condições para equidade* possuem bem menos. As lacunas correspondem, sobretudo, aos indicadores que foram menos assinalados no Quadro 1.

Fizemos uma análise descritiva dos itens considerando somente as escolas de ensino fundamental regular do Censo Escolar 2015 (Brasil. Inep, 2015a), conforme justificamos na seção anterior. Por questão de espaço, essa análise não está incluída no artigo, porém, destacamos alguns resultados.

Na dimensão *condições da área*, destacamos, no Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a), que 43% das escolas de ensino fundamental estão na área rural e a maioria (96%) em prédio escolar. Na dimensão *condições de atendimento*, observamos que a maioria dos estabelecimentos atende aos anos iniciais do ensino fundamental (56%). Porém, muitas escolas ofertam outras etapas da educação básica, sendo o mais comum o ensino fundamental junto do infantil (53%). Essas escolas são, em geral, pequenas, com média de oito salas de aula.

Na dimensão *condições básicas*, o Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a) mostra que o acesso aos serviços básicos está bem longe de ser universalizado. A melhor situação está no acesso à energia elétrica (93%), resultado compatível com a grande expansão desse serviço público nos últimos anos (Campello, 2017). O acesso à água de rede pública é registrado em 64% das escolas, a coleta de lixo ocorre em 68%, e o acesso à rede de esgoto pública atende apenas 40% delas. Ainda há 5% dos estabelecimentos que não têm banheiro (dentro ou fora do prédio) e 15% sem água filtrada. Nessa dimensão, o Saeb (Brasil. Inep, 2015b) inclui itens sobre a prevenção de risco ao patrimônio e às pessoas, entre os quais destacamos que 39% das escolas não têm proteção contra incêndio.

Na dimensão *condições pedagógicas*, destacamos, no Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a), que nem todas as escolas de ensino fundamental têm sala de professores, existente em 57% delas. A biblioteca, o laboratório de informática e a quadra de esporte (coberta ou descoberta) estão presentes em 40%, 52% e 39% das escolas, respectivamente. Pelo Saeb (Brasil. Inep, 2015b), constatamos que menos da metade das bibliotecas, dos laboratórios de informática e das quadras estão em “bom” estado de uso (40%, 38% e 32%, respectivamente).

Sobre os equipamentos, um dos indicadores das *condições pedagógicas*, o Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a) mostra que a maioria das escolas está bem equipada, mas há muitas sem acesso a recursos atualmente

considerados básicos. A internet não está disponível em 38% dos estabelecimentos e 21% deles não têm sequer um aparelho de TV. Pelo Saeb (Brasil. Inep, 2015b), sabemos que 55% dos diretores consideram que o funcionamento da escola foi prejudicado, em diferentes graus, pela falta de recursos pedagógicos.

Na dimensão *condições para o bem-estar*, destacamos no Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a) que apenas 29% das escolas têm área verde e 36% contam com banheiros com chuveiro. O Saeb revela que as condições de iluminação e ventilação das salas são falhas em um número não negligenciável de escolas (13% e 21%, respectivamente). A pesquisa também investiga a conservação e o cuidado do prédio escolar, sendo que o item que mais chama atenção são os banheiros, considerados regulares ou ruins em 57% das escolas.

*Condições para a equidade* é a dimensão com os piores resultados. Segundo o Censo Escolar (Brasil. Inep, 2015a), 73% das escolas não têm dependências adequadas para uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e 10%, ou menos, possuem salas de aulas com algum recurso para esses alunos (informática acessível, braile e outros). Pelas informações do Saeb (Brasil. Inep, 2015b), apenas 25% dos diretores disseram que a infraestrutura da escola é adequada às pessoas com deficiência. Quanto aos indicadores sobre os recursos para as diferentes etnias e culturas (indígenas e quilombolas especificamente), apenas 8% das escolas estão localizadas em áreas diferenciadas. Assim, em uma avaliação nacional esses percentuais ficam invisíveis. Nesses casos, diagnósticos específicos ou pesquisas *in loco* são mais recomendáveis.

## Considerações finais

Neste artigo, desenvolvemos um modelo conceitual sobre a infraestrutura escolar para refletir os princípios sobre a qualidade da educação consagrados nos marcos legais e na literatura educacional. Com a sistematização das informações das pesquisas do Inep mostramos as potencialidades dos dados públicos para que os pesquisadores possam avaliar a infraestrutura escolar em geral e em dimensões específicas. Mas também apontamos algumas lacunas, sobretudo nas condições para a equidade, o bem-estar e o respeito aos direitos humanos. Reformulações nos instrumentos de coleta de dados públicos a esse respeito permitiriam um alinhamento entre pesquisas oficiais e produção científica internacional.

O modelo conceitual exprime a ideia de que a infraestrutura é um fator de insumo e, ao mesmo tempo, de processo, fundamental para a garantia do direito à educação. Porém, não é fácil definir quais são as dimensões e indicadores necessários para avaliar um conceito complexo, cujos limites não são muito claros e consensuais. Assim, a proposta de modelo não é fechada e outras formas de sistematização podem ser criadas.

Quanto à validade do modelo, consideramos que ele é convergente com o PNE 2014-2024. Porém, os dados empíricos produzidos pelos levantamentos públicos não possuem um nível de detalhamento para avaliar

as condições plenas dos estabelecimentos de ensino como, por exemplo, detalhadas no CAQ. Informações sobre o tamanho dos ambientes escolares e os itens que supostamente o Censo Escolar assume como existentes (carteiras, mesas de leitura, armários para livros, itens de cantina, por exemplo) poderiam ser avaliados de forma amostral em outras pesquisas.

---

## Referências

ALMEIDA, L. A. D. et al. Desempenho de alunos com deficiência na rede regular de ensino: impactos da infraestrutura de acessibilidade e da formação docente. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, São João Del-Rey, v. 6, n. 1, p. 16-28, jan./jul. 2011.

ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. (Coord.). *Desigualdades de aprendizagem entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)*. Brasília: Unesco, 2017. (Série Debates ED: educação, n. 5).

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. In: FRANCO, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 155-172.

BIONDI, R. L.; FELÍCIO, F. *Atributos escolares e o desempenho dos estudantes: uma análise em painel dos dados Saeb*. Brasília: Inep, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, 28)

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988.

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

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

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Plano de Ações Articuladas (PAR): orientações para elaboração do plano do município*. [Brasília], 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados: Censo Escolar 2015*. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados: Saeb (Aneb/Prova Brasil) 2015*. Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Orientações para elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios (2011-2014)*. Brasília, 2011. Versão preliminar.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 459, de 12 de maio de 2015. Constitui grupo de trabalho para elaborar estudos sobre a implementação do Custo Aluno-Qualidade - CAQ, como parâmetro para o financiamento da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 maio 2015a. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Relatório final: GT CAQ – Portaria 459, de 12 de maio de 2015: grupo de trabalho constituído com a finalidade de elaborar estudos sobre a implementação do Custo Aluno Qualidade – CAQ, como parâmetro para o financiamento da Educação Básica*. Brasília, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CEB nº 8/2010, de 5 de maio de 2010*. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=5368&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5368&Itemid=>)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). *Auditoria coordenada para avaliação da infraestrutura de escolas públicas estaduais e municipais de ensino fundamental*. Brasília, 2016.

CAMPELLO, T. (Org.). *Faces da desigualdade no Brasil: um olhar para os que ficaram para trás*. Brasília: Flasco, 2017.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CAVALCANTI, C. R. *Tensões federativas no financiamento da educação básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União*. 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CERQUEIRA, C. A.; SAWYER, D. R. O T. Tipologia dos estabelecimentos escolares brasileiros. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 53-67, jan./jun. 2007.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CUYVERS, K. et al. *Well-being at school: does infrastructure matter?* Paris: OECD Publishing, 2011. (CELE Exchange 2011/10).

DUARTE, J.; JAUREGUIBERRY, F.; RACIMO, M. *Sufficiency, equity and effectiveness of school infrastructure in Latin America according to TERCE*. Santiago: Orealc/Unesco, 2017.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

GIBBERD, J. T. *South Africa's school infrastructure performance indicator system*. Paris: OECD Publishing, 2007. (PEB Exchange, 2007/6).

GIBBERD, J. T.; MPHUTLANE, L. G. School infrastructure performance indicator system (SIPIS). In: CIB WORLD BUILDING CONGRESS: CONSTRUCTION FOR DEVELOPMENT, 17., 2007, Cape Town. *Proceedings...* Rotterdam: CIB, 2007.

GLEWWE, P.; CUESTA, A.; KRAUSE, B. School infrastructure and educational outcomes: a literature review, with special reference to Latin America. *Economía Journal*, Washington, D.C., v. 17, n. 1, p. 95-130, 2016.

GLICKA, P.; RANDRIANARISOA, J. C. E.; SAHN, D. E. Family background, school characteristics, and children's cognitive achievement in Madagascar. *Education Economics*, [S.l.], v. 19, n. 4, p. 363-396, Sep. 2011.

GOMES, A.; REGIS, A. Desempenho e infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza. *Anais...* Goiânia: Anpae, 2012.

GOMES, C. A. T.; DUARTE, M. R. T. School infrastructure and socioeconomic status in Brazil. *Sociology and Anthropology*, [S.l.], v. 5, n. 7, p. 522-532, 2017. Disponível em: <[http://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=6029](http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=6029)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

GUSMÃO, J. B. A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

MARRI, I.; RACCHUMI, J. Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais: possíveis associações. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS: TRANSFORMAÇÕES NA POPULAÇÃO BRASILEIRA: COMPLEXIDADES, INCERTEZAS E PERSPECTIVAS, 18., 2012, Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: Abep, 2012.

MATOS, D. A. S.; RODRIGUES, E. C. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016.

MÉXICO. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Inee). *Evaluación de condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos: documento conceptual y metodológico*. Ciudad de México, 2016.

MORAES, K. M. K. de (Coord.). *Padrões mínimos de funcionamento da escola: ensino fundamental: ambiente físico escolar: guia de consulta*. Brasília: FNDE, 2002.

MORAES, K. M. K. de (Coord.). *Padrões mínimos de funcionamento da escola: ensino fundamental: ambiente físico escolar: manual de implantação*. Brasília: FNDE, 2006.

O'SULLIVAN, S. *A study of the relationship between building conditions and student academic achievement in Pennsylvania's High School*. Falls Church, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, 2006.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Indicadores do trabalho docente: múltiplas associações no contexto escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 852-878, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, R. P. D.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *PISA 2012 results: what makes schools successful? resources, policies and practices*. Paris, 2013. v. 4. Available in: <<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>>. Access in: 18 Dec. 2017.

PASSADOR, C. S.; CALHADO, G. C. Infraestrutura escolar, perfil socioeconômico dos alunos e qualidade da educação pública em Ribeirão Preto/SP. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia da FUNDACE*, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, 2012.

PIERI, R. G.; SANTOS, A. A. *Uma proposta para o índice de infraestrutura escolar e o índice de formação de professores*. Brasília: Inep, 2014. (Série Documental. Texto para discussão, n. 38).

PINTO, J. M. R. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 197-227, jul./dez. 2006.

PONTILI, R. M.; KASSOUF, A. L. Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural, de São Paulo e Pernambuco. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, Brasília, v. 45, n. 1, p. 27-47, jan./mar. 2007.

RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 251-269, jul./dez. 2008.

SÁTYRO, N.; SOARES, S. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005*. Brasília: Ipea, 2007. (Texto para Discussão, n. 1267).

SEBAKE, T. N.; MPHUTLANE, L.; GIBBERD, J. T. *Developing a school infrastructure performance indicator system (SIPIS)*. 2007. Available in: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.566.4109&rep=rep1&type=pdf>>. Access in: 19 June 2019.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Escolas de ensino fundamental: contextualização dos resultados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 145-158, jan./jun. 2013.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Effects of Brazilian schools on student learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 75-97, 2016.

SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C.; MAMBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB 1997. In: FRANCO, C. (Org.). *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 121-153.

SOARES, J. F. et al. *Exclusão intraescolar nas escolas públicas brasileiras: um estudo com dados da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009*. Brasília: Unesco, 2012. (Série Debates ED, n. 4).

SOARES NETO, J. J. et al. Uma escala para medir infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013a.

SOARES NETO, J. J. et al. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 64, n. 3, p. 377-391, jul./set. 2013b.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Unesco). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris, 2016. Disponível em: <[http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en\\_2.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2017.

VALDÉS, H. et al. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: resumen ejecutivo del primer reporte de los resultados del Segundo Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: Orealc/Unesco, 2008.

VERHINE, R. E. *Custo-aluno-qualidade em escolas de educação básica – 2ª etapa: relatório nacional da pesquisa*. Brasília: Inep, 2006.

WOLNIAK, G. C.; ENGBERG, M. E. Academic Achievement in the First Year of College: Evidence of the Pervasive Effects of the High School Context. *Research in Higher Education*, [S.l.], v. 51, p. 451-467, 2010.

---

Recebido em 27 de abril de 2018.

Aprovado em 17 de dezembro de 2018.



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

Apêndice A – Quadros de revisão da literatura e dimensões dos indicadores da infraestrutura escolar

Quadro A1 – Extrato do quadro de revisão da literatura

| Referência                                 | Classificação           | Definição de infraestrutura   | Fonte de dados/ Variáveis  | Métodos/ Procedimentos   |
|--|-------------------------|---|--|--|
| SOARES NETO <i>et al.</i> (2013b)          | Construção de indicador | "[...] as condições materiais das escolas" (p. 80).<br>"[...] suas estruturas materiais" (p. 81-82)<br>"[...] caracterização/ infraestrutura e equipamentos" (p. 82)  | Dados secundários do Censo Escolar 2011. Vinte e quatro itens do questionário da escola: água consumida pelos alunos; abastecimento de água; abastecimento de energia elétrica; esgoto sanitário; sala de diretoria; sala de professor; laboratório de informática; laboratório de ciências; sala de atendimento especial; quadra de esportes coberta/ descoberta; cozinha; biblioteca; parque infantil; berçário; sanitário fora ou dentro do prédio; sanitário para educação infantil; sanitário para deficientes físicos; dependências para deficientes físicos; TV; DVD; copiadora; impressora; computadores; e internet.  | Modelo logístico dicotômico de dois parâmetros da Teoria da Resposta ao Item (TRI), que reduz o conjunto dos itens a um traço latente. Esse traço latente expressa a escala de infraestrutura, que foi transformada para o intervalo de 0 a 100 e, após a sua interpretação, foi dividida em quatro grandes níveis de infraestrutura escolar: elementar, básica, adequada e avançada.  |
| DUARTE;<br>JAUREGUIBERRY;<br>RACIMO (2017) | Variáveis em dimensões  | Define a suficiência da infraestrutura para países latino-americanos que participaram do Terceiro Estudo Explicativo e Comparativo (Terce) de desempenho escolar, segundo os componentes básicos do ambiente físico para fornecer os recursos necessários para o processo de ensino e aprendizagem. | Dados do Terce 2013 (Unesco/Orealc). Para mensurar a suficiência, os itens do questionário respondido pelo diretor organizados em seis categorias: (1) água e saneamento básico (água potável, esgoto, banheiros em boas condições e coleta de lixo); (2) acesso aos serviços públicos (eletricidade, telefonia e internet); (3) espaços educacionais (sala de arte/música, laboratório de ciências e informática e biblioteca); (4) espaços administrativos (sala do diretor, salas administrativas, sala de reunião dos professores e enfermaria); (5) espaços multiusos (ginásio, auditório e quadras de esportes); e (6) equipamentos da sala de aula (quadro branco ou de giz, mesa e cadeira para o professor, mesas e cadeiras para todos os alunos). | Mensuração da suficiência da infraestrutura feita pela presença dos itens nas categorias. Para atingir o critério de suficiência, a escola deve ter: todos os itens da 1ª categoria; eletricidade e telefonia na 2ª; pelo menos a biblioteca dentro os itens da 3ª; pelo menos dois dentro os quatro itens da 4ª; pelo menos um dentre os três itens da 5ª; e todos os itens da 6ª. Análise descritiva: percentual de escolas com grau suficiente nas seis categorias, em cinco, quatro, três, dois, uma ou nenhuma categoria, segundo países e outras variáveis discriminantes. |

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro A2 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão I: área**

| Indicador               | Pesquisa | Questionário | Nome da variável              | Descrição                             | Tipo da variável |
|-------------------------|----------|--------------|-------------------------------|---------------------------------------|------------------|
| Localização geográfica* | Censo    | Escola       | CO_MUNICIPIO                  | Código IBGE do município (IBGE)       | Alfanumérica     |
|                         | Censo    | Escola       | CO_UF                         | Código IBGE da unidade da federação   | Alfanumérica     |
|                         | Censo    | Escola       | CO_REGIAO                     | Código IBGE da região da federação    | Alfanumérica     |
| Localização da escola   | Censo    | Escola       | TP_LOCALIZACAO*               | Localização/Zona da escola            | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA   | Localização diferenciada              | Categórica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_PREDIO_ESCOLAR  | Em prédio escolar                     | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_SALAS_EMPRESA   | Em sala de empresa                    | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_SOCIOEDUCATIVO  | Em unidade socioeducativa             | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_UNID_PRISIONAL  | Em unidade prisional                  | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_PRISIONAL_SOCIO | Em unidade socioeducativa/prisional   | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_TEMPLO_IGREJA   | Em templo/igreja                      | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_CASA_PROFESSOR  | Em casa do professor                  | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_GALPAO          | Em galpão                             | Dicotômica       |
| Local de funcionamento  | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_OUTROS          | Em outros espaços                     | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_LOCAL_FUNC_SALAS_OUTRA_ESC | Em salas de outra escola              | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       | IN_PREDIO_COMPARTILHADO       | Prédio compartilhado com outra escola | Dicotômica       |
|                         | Censo    | Escola       |                               |                                       |                  |

Fonte: Elaboração própria.

\* Itens também disponíveis no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Nota: Os nomes das variáveis estão conforme o dicionário do Censo da Educação Básica de 2015.

Quadro A3 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão II: condições de atendimento

| Indicador                           | Pesquisa | Questionário | Nome da variável    | Descrição  | Tipo da variável |
|-------------------------------------|----------|--------------|---------------------|--|------------------|
| Atendimento de modalidades e etapas | Censo    | Escola       | NU_SALAS_EXISTENTES | Número de salas existentes na escola   | Intervalar       |
|                                     | Censo    | Escola       | NU_SALAS_UTILIZADAS | Número de salas utilizadas como salas de aula (dentro e fora do prédio)                      | Intervalar       |
|                                     | Censo    | Turma        | TP_TIPO_TURMA       | Tipo de atendimento  | Categórica       |
|                                     | Censo    | Turma        | TP_ETAPA_ENSINO     | Etapa de ensino da turma (seleção do ensino fundamental)                                     | Categórica       |
| Tamanho da escola/turma             | Censo    | Turma        | NU_MATRICULAS       | Número de matrículas na turma  | Intervalar       |
|                                     | Censo    | Aluno        | XX                  | Número de matrículas na escola*  | Intervalar       |
|                                     | Censo    | Aluno        | XX                  | Número de alunos com deficiência*  | Intervalar       |
|                                     | Saeb     | Diretor      | TX_RESP_Q056        | Quantos estudantes com deficiência ou necessidades especiais estudam nesta escola neste ano? | Ordinal          |

Fonte: Elaboração própria.

\* Variáveis calculadas segundo o documento *Instruções para utilização dos Microdados do Censo da Educação Básica*, disponível na pasta "Filtros" dos microdados.

Nota: Os nomes das variáveis estão conforme o dicionário do Censo da Educação Básica de 2015.

**Quadro A4 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão III: condições básicas**

(continua)

| Indicador         | Pesquisa | Questionário    | Nome da variável             | Descrição  | Tipo da variável |
|-------------------|----------|-----------------|------------------------------|--|------------------|
| Acesso a serviços | Censo    | Escola          | IN_AGUA_REDE_PUBLICA         | Abastecimento de água – Rede pública                             | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_AGUA_POCO_ARTESIANO       | Abastecimento de água – Poço artesiano                           | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_AGUA_CACIMBA              | Abastecimento de água – Cacimba/Cisterna/Poço                    | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_AGUA_FONTE_RIO            | Abastecimento de água – Fonte/Rio/Igarapé/Riacho/ Córrego        | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_AGUA_INEXISTENTE          | Abastecimento de água – Inexistente                              | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_ENERGIA_REDE_PUBLICA      | Abastecimento de energia elétrica – Rede pública                 | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_ENERGIA_GERADOR           | Abastecimento de energia elétrica – Gerador                      | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_ENERGIA_OUTROS            | Abastecimento de energia elétrica – Outros (energia alternativa) | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_ENERGIA_INEXISTENTE       | Abastecimento de energia elétrica – Inexistente                  | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_ESGOTO_REDE_PUBLICA       | Esgoto sanitário – Rede pública                                  | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_ESGOTO_FOSSA              | Esgoto sanitário – Fossa   | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_ESGOTO_INEXISTENTE        | Esgoto sanitário – Inexistente                                   | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_LIXO_COLETA_PERIODICA     | Destinação do lixo – Coleta periódica                            | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_LIXO_QUEIMA               | Destinação do lixo – Queima                                      | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_LIXO_JOGA_OUTRA_AREA      | Destinação do lixo – Joga em outra área                          | Dicotômica       |
|                   | Censo    | Escola          | IN_LIXO_RECICLA              | Destinação do lixo – Recicla                                     | Dicotômica       |
| Censo             | Escola   | IN_LIXO_ENTERRA | Destinação do lixo – Enterra | Dicotômica   |                  |
| Censo             | Escola   | IN_LIXO_OUTROS  | Destinação do lixo – Outros  | Dicotômica   |                  |

Quadro A4 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão III: condições básicas

| Indicador                                  | Pesquisa | Questionário | Nome da variável          | Descrição   | Tipo da variável |
|--|----------|--------------|---------------------------|---|------------------|
| Condições do prédio                        | Censo    | Escola       | IN_AGUA_FILTRADA          | Água consumida pelos alunos   | Dicotômica       |
|  | Censo    | Escola       | IN_COZINHA                | Existência de cozinha   | Dicotômica       |
|  | Censo    | Escola       | IN_BANHEIRO_FORA_PREDIO   | Existência de sanitário fora do prédio  | Dicotômica       |
|  | Censo    | Escola       | IN_BANHEIRO_DENTRO_PREDIO | Existência de sanitário dentro do prédio  | Dicotômica       |
| Prevenção de danos ao patrimônio e pessoas | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q030              | Avalie [...]: Sistema de proteção contra incêndio (alarme de fumaça e temperatura, extintores contra incêndio dentro do prazo de validade, mangueiras etc.).  | Ordinal          |
|  | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q031              | Avalie [...]: Iluminação do lado de fora da escola.   | Ordinal          |
|  | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q032              | Avalie [...]: Há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos?   | Dicotômica       |
|  | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q033              | Avalie [...]: Os equipamentos mais caros (computadores, projetores, televisão, vídeo etc.) são guardados em salas seguras ou possuem mecanismos de proteção (cadeados, grades, travas, tranças etc.)? | Dicotômica       |

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os nomes das variáveis estão conforme o dicionário do Censo da Educação Básica de 2015.

**Quadro A5 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão IV: condições pedagógicas**

(continua)

| Indicador                         | Pesquisa | Questionário        | Nome da variável  | Descrição                                   | Tipo da variável |
|-----------------------------------|----------|---------------------|---|---|------------------|
| Instalações tipicamente escolares | Censo    | Escola              | IN_SALA_DIRETORIA   | Existência de sala de diretoria             | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_SALA_PROFESSOR   | Existência de sala de professor             | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_LABORATORIO_INFORMATICA  | Existência de laboratório de informática    | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_LABORATORIO_Ciencias   | Existência de laboratório de ciências       | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_QUADRA_ESPORTES_COBERTA  | Existência de quadra de esportes coberta    | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_QUADRA_ESPORTES_DESCOBERTA   | Existência de quadra de esportes descoberta | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_QUADRA_ESPORTES  | Existência de quadra de esportes            | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_BIBLIOTECA   | Existência de biblioteca                    | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_SALA_LEITURA   | Existência de sala de leitura               | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_BIBLIOTECA_SALA_LEITURA  | Existência de biblioteca/sala de leitura    | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_SECRETARIA   | Existência de secretaria                    | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_REFEITORIO   | Existência de refeitório                    | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_DESPENSA   | Existência de despensa                      | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_ALMOXARIFADO   | Existência de almoxarifado                  | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola              | IN_PATIO_COBERTO  | Existência de pátio coberto                 | Dicotômica       |
| Censo                             | Escola   | IN_PATIO_DESCOBERTO | Existência de pátio descoberto  | Dicotômica                                  |                  |
| Saeb                              | Escola   | TX_RESP_Q057        | Indique a existência e as condições de uso dos seguintes espaços da escola: biblioteca. | Ordinal                                     |                  |

Quadro A5 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão IV: condições pedagógicas

(continuação)

| Indicador                         | Pesquisa | Questionário | Nome da variável      | Descrição  | Tipo da variável |
|-----------------------------------|----------|--------------|-----------------------|--|------------------|
|                                   | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q058          | Indique a existência e as condições de uso dos seguintes espaços da escola: sala de leitura.   | Ordinal          |
|                                   | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q059          | Indique a existência e as condições de uso dos seguintes espaços da escola: quadra de esportes.  | Ordinal          |
|                                   | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q060          | Indique a existência e as condições de uso dos seguintes espaços da escola: laboratório de informática.  | Ordinal          |
|                                   | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q061          | Indique a existência e as condições de uso dos seguintes espaços da escola: laboratório de ciências.   | Ordinal          |
| Instalações tipicamente escolares | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q063          | Indique a existência e as condições de uso [...]: Sala para atividades de música.  | Ordinal          |
|                                   | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q064          | Indique a existência e as condições de uso [...]: Sala para atividades de artes plásticas.   | Ordinal          |
|                                   | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q066          | Em relação à biblioteca ou sala de leitura: Possui brinquedoteca   | Ordinal          |
|                                   | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q067          | Em relação à biblioteca ou sala de leitura: Possui espaço para estudos coletivos.  | Ordinal          |
|                                   | Saeb     | Professor    | TX_RESP_Q070          | Na sua percepção, os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos da(s) série(s) ou ano(s) avaliado(s) ocorrem, nesta escola, devido à/ao(s): carência de infraestrutura física. | Dicotômica       |
| Equipamentos na escola            | Censo    | Escola       | IN_EQUIP_VIDEOCASSETE | Equipamentos existentes na escola – Videocassete   | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola       | NU_EQUIP_VIDEOCASSETE | Quantidade de videocassetes  | Intervalar       |
|                                   | Censo    | Escola       | IN_EQUIP_DVD          | Equipamentos existentes na escola – DVD  | Dicotômica       |
|                                   | Censo    | Escola       | NU_EQUIP_DVD          | Quantidade de aparelhos de DVD   | Intervalar       |
|                                   | Censo    | Escola       | IN_EQUIP_PARABOLICA   | Equipamentos existentes na escola – Antena parabólica  | Dicotômica       |

**Quadro A5 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão IV: condições pedagógicas**

(continuação)

| Indicador              | Pesquisa | Questionário   | Nome da variável   | Descrição   | Tipo da variável |
|------------------------|----------|----------------|--|---|------------------|
| Equipamentos na escola | Censo    | Escola         | NU_EQUIP_PARABOLICA  | Quantidade de antenas parabólicas   | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | IN_EQUIP_COPIADORA   | Equipamentos existentes na escola - Copiadora   | Dicotômica       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_EQUIP_COPIADORA   | Quantidade de copiadoras  | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | IN_EQUIP_RETROPROJETOR   | Equipamentos existentes na escola - Retroprojektor  | Dicotômica       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_EQUIP_RETROPROJETOR   | Quantidade de retroprojetores   | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | IN_EQUIP_IMPRESSORA  | Equipamentos existentes na escola – Impressora  | Dicotômica       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_EQUIP_IMPRESSORA  | Quantidade de impressoras   | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_EQUIP_TV  | Quantidade de aparelhos de televisão  | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_EQUIP_SOM   | Quantidade de aparelhos de som  | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_EQUIP_MULTIMIDIA  | Quantidade de projetores multimídia ( <i>Datashow</i> )   | Intervalar       |
|                        | Saeb     | Escola         | TX_RESP_Q047   | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Projetor de slides. | Ordinal          |
|                        | Censo    | Escola         | NU_EQUIP_FAX   | Quantidade de fax   | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_EQUIP_FOTO  | Quantidade de máquinas fotográficas/filmadoras  | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_COMPUTADOR  | Quantidade de computadores na escola  | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_COMP_ADMINISTRATIVO   | Quantidade de computadores para uso administrativo  | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | NU_COMP_ALUNO  | Quantidade de computadores para uso dos alunos  | Intervalar       |
|                        | Censo    | Escola         | IN_INTERNET  | Acesso à Internet   | Dicotômica       |
| Censo                  | Escola   | IN_BANDA_LARGA | Internet banda larga   | Dicotômica  |                  |
| Saeb                   | Escola   | TX_RESP_Q037   | Indique se nesta escola existem [...] e suas condições de uso: computadores para uso dos alunos. | Ordinal   |                  |

Quadro A5 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão IV: condições pedagógicas

(continuação)

| Indicador              | Pesquisa | Questionário | Nome da variável | Descrição  | Tipo da variável |
|------------------------|----------|--------------|------------------|--|------------------|
| Equipamentos na escola | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q038     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Acesso à internet para uso dos alunos.                 | Ordinal          |
|                        | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q039     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Computadores para uso dos professores.                 | Ordinal          |
|                        | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q040     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Acesso à internet para uso dos professores.            | Ordinal          |
|                        | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q041     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Computadores exclusivamente para o uso administrativo. | Ordinal          |
|                        | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q044     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Máquina copiadora.                                     | Ordinal          |
|                        | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q045     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Impressora.  | Ordinal          |
|                        | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q046     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Retroprojetor.   | Ordinal          |
|                        | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q048     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Videocassete ou aparelho de DVD.                       | Ordinal          |
|                        | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q049     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Televisão.   | Ordinal          |
|                        | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q050     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Mimeógrafo.  | Ordinal          |

Quadro A5 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão IV: condições pedagógicas

(conclusão)

| Indicador              | Pesquisa             | Questionário | Nome da variável | Descrição  | Tipo da variável   |
|------------------------|----------------------|--------------|------------------|--|--|
| Equipamentos na escola | Saeb                 | Escola       | TX_RESP_Q051     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Câmera fotográfica.                          | Ordinal  |
|                        | Saeb                 | Escola       | TX_RESP_Q052     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Antena parabólica.                           | Ordinal  |
|                        | Saeb                 | Escola       | TX_RESP_Q053     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Internet com conexão banda larga.            | Ordinal  |
|                        | Saeb                 | Escola       | TX_RESP_Q055     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Aparelho de fax.                             | Ordinal  |
|                        | Saeb                 | Escola       | TX_RESP_Q056     | Indique se nesta escola existem ou não os recursos apontados e quais são suas condições de uso. Aparelho de som.                             | Ordinal  |
|                        | Recursos pedagógicos | Saeb         | Professor        | TX_RESP_Q049   | Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma: Programas/aplicativos pedagógicos de computador. |
| Saeb                   |                      | Professor    | TX_RESP_Q050     | Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma: Internet.  | Ordinal  |
| Saeb                   |                      | Professor    | TX_RESP_Q048     | Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma: Máquina copiadora (xerox).                       | Ordinal  |
| Saeb                   |                      | Professor    | TX_RESP_Q046     | Gostaríamos de saber quais os recursos que você utiliza para fins pedagógicos, nesta turma: Projetor (datashow, projetor de transparências). | Ordinal  |
| Saeb                   |                      | Diretor      | TX_RESP_Q071     | O funcionamento da escola foi dificultado por algum dos seguintes problemas? Falta de recursos pedagógicos.                                  | Ordinal  |

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os nomes das variáveis estão conforme o dicionário do Censo da Educação Básica de 2015.

Quadro A6 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão V: condições de bem-estar

| Indicador             | Pesquisa | Questionário | Nome da variável                                | Descrição   | Tipo da variável |
|-----------------------|----------|--------------|---|---|------------------|
| Conforto              | Censo    | Escola       | IN_BANHEIRO_CHUVEIRO                            | Existência de banheiro com chuveiro                 | Dicotômica       |
|                       | Censo    | Escola       | IN_AUDITORIO                                    | Existência de auditório                             | Dicotômica       |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q020                                    | Iluminação das salas                                | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q021                                    | Salas arejadas                                      | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q070                                    | Biblioteca ou sala de leitura é arejada e iluminada | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q062                                    | Existência e condições de uso do auditório          | Ordinal          |
| Ambiente prazeroso    | Censo    | Escola       | IN_AREA_VERDE                                   | Existência de área verde                            | Dicotômica       |
|                       | Censo    | Escola       | IN_PARQUE_INFANTIL                              | Parque infantil                                     | Dicotômica       |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q007                                    | Estado de conservação do telhado                    | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q008                                    | Estado de conservação da parede                     | Ordinal          |
| Conservação e cuidado | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q009                                    | Estado de conservação do piso                       | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q010                                    | Estado de conservação das entradas do prédio        | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q011                                    | Estado de conservação do pátio                      | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q012                                    | Estado de conservação dos corredores                | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q013                                    | Estado de conservação das salas de aula             | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q014                                    | Estado de conservação das portas                    | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q015                                    | Estado de conservação das janelas                   | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q016                                    | Estado de conservação dos banheiros                 | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q017                                    | Estado de conservação da cozinha                    | Ordinal          |
|                       | Saeb     | Escola       | TX_RESP_Q018                                    | Estado de conservação das instalações hidráulicas   | Ordinal          |
| Saeb                  | Escola   | TX_RESP_Q019 | Estado de conservação das instalações elétricas | Ordinal   |                  |
| Saeb                  | Escola   | TX_RESP_Q036 | Existência de sinais de depredação              | Ordinal   |                  |

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os nomes das variáveis estão conforme o dicionário do Censo da Educação Básica de 2015.

**Quadro A7 – Presença dos indicadores e variáveis da Dimensão VI: condições para a equidade**

| Indicador      | Pesquisa | Questionário | Nome da variável             | Descrição  | Tipo da variável |
|----------------|----------|--------------|------------------------------|--|------------------|
| Acessibilidade | Censo    | Escola       | IN_BANHEIRO_PNE              | Existência de sanitário adequado a alunos com deficiência                                  | Dicotômica       |
|                | Censo    | Escola       | IN_DEPENDENCIAS_PNE          | Existência de dependências e vias adequadas a alunos com deficiência                       | Dicotômica       |
| Ambiente AEE   | Saeb     | Diretor      | TX_RESP_Q057                 | Infraestrutura adequada às pessoas com deficiência   | Ordinal          |
|                | Censo    | Escola       | IN_SALA_ATENDIMENTO_ESPECIAL | Existência de sala de atendimento especial   | Dicotômica       |
|                | Censo    | Turma        | IN_BRAILLE                   | Ensino do Sistema Braille  | Dicotômica       |
|                | Censo    | Turma        | IN_RECURSOS_BAIXA_VISAO      | Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos  | Dicotômica       |
|                | Censo    | Turma        | IN_COMUNICACAO_ALT_AUMENT    | Ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa                                     | Dicotômica       |
|                | Censo    | Turma        | IN_SOROBAN                   | Ensino do uso do Soroban   | Dicotômica       |
|                | Censo    | Turma        | IN_INFORMATICA_ACESSIVEL     | Ensino da usabilidade e da funcionalidade da informática acessível                         | Dicotômica       |
|                | Saeb     | Diretor      | TX_RESP_Q058                 | Atendimento educacional especializado  | Ordinal          |
|                | Censo    | Escola       | IN_MATERIAL_ESP_QUILOMBOLA   | Materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural – Quilombolas | Dicotômica       |
|                | Censo    | Escola       | IN_MATERIAL_ESP_INDIGENA     | Materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural – Indígena    | Dicotômica       |
|                | Censo    | Escola       | IN_MATERIAL_ESP_NAO_UTILIZA  | Materiais didáticos específicos para atendimento à diversidade sociocultural – Não utiliza | Dicotômica       |

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Os nomes das variáveis estão conforme o dicionário do Censo da Educação Básica de 2015.

# A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo\*

Sandra Maria Zardo Morescho<sup>I, II</sup>

Nadir Castilho Delizoicov<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4126>

\* Com modificações e acréscimos de novos dados, este texto foi apresentado na 38ª Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2017.

<sup>I</sup> Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <samaza@unochapeco.edu.br>, <<https://orcid.org/0000-0001-9714-1552>>.

<sup>II</sup> Doutoranda em Educação, com auxílio bolsa PROSUC/ CAPES, Modalidade II, na Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil..

<sup>III</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <ridanc.nadir@gmail.com>, <<https://orcid.org/0000-0003-3642-8298>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

## Resumo

Este artigo apresenta dados de pesquisa qualitativa sobre a formação continuada de professores ofertada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem). Investiga as percepções dos orientadores de estudo sobre a formação realizada em 2014 e 2015, com professores do ensino médio. Os dados foram obtidos em entrevistas semiestruturadas, com 12 orientadores de estudo que mediarão a formação aos docentes de 10 escolas da Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, Santa Catarina. A análise dos dados aborda a formação dos orientadores, a mobilização dos docentes para participarem do Pnem, a interrupção do programa, as dificuldades enfrentadas e as mudanças observadas. Os resultados indicaram que os orientadores reconheceram a significância do Pnem para a formação docente, pois o programa mudou o cotidiano escolar e contribuiu para o reconhecimento do estudante como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Pnem; orientador de estudo; formação continuada do professor.

## **Abstract**

***The mediation of the National Pact for High School Strengthening on the Regional Educational Administration of Chapecó, SC: the perception of study supervisors***

*This article presents research data on teachers' continuing education offered by the National Pact for High School Strengthening (Pnem). A qualitative study was conducted to investigate the study supervisors' perceptions on high school teachers' continuing education in 2014 and 2015. The data were obtained in semi-structured interviews with twelve study supervisors who oversaw the teachers' education in ten schools of the Regional Educational Administration of Chapecó, in western Santa Catarina State. The data analysis presents: the study supervisors' education; the mobilization of teachers to take part in the National Pact for High School Strengthening; difficulties confronted; changes observed and the interruption of the program. The results indicate that the study supervisors recognized the program's importance for the teachers' education, since it led to positive changes in school's daily life while contributing to the recognition of the students' significant role in the teaching-learning process.*

*Keywords: Pnem; study supervisor; teacher's continuing education.*

---

## **Resumen**

***La mediación del Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Secundaria (Pnem) en la Gerencia Regional de Educación (Gered) de Chapecó, SC: la percepción del orientador de estudio***

*Este artículo presenta datos de investigación cualitativa a respecto de la formación continua de profesores ofertada por el Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Secundaria (Pnem). Investiga las percepciones de los orientadores del estudio sobre la formación realizada en 2014 y 2015, con profesores de la enseñanza secundaria. Los datos fueron obtenidos en entrevistas semiestructuradas con 12 orientadores de estudio que mediaron la formación a los docentes de 10 escuelas de la Gerencia Regional de Educación (Gered) de Chapecó, Santa Catarina. El análisis de los datos aborda la formación de los orientadores, la movilización de los docentes para participar del Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Secundaria, la interrupción del programa, las dificultades enfrentadas y los cambios observados. Los resultados indicaron que los orientadores reconocieron la significancia del programa para la formación docente, pues el programa cambió el cotidiano escolar y aportó para el reconocimiento del estudiante como sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

*Palabras clave: Pnem; orientador de estudio; formación continua del profesor.*

---

## Introdução

O texto apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que investigou as percepções de orientadores de estudo sobre o processo de formação continuada promovido pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem), ofertado em diferentes estados brasileiros em 2014 e 2015. Os orientadores de estudo mediarão a formação para professores do ensino médio. Na época deste trabalho, esses sujeitos atuavam em escolas públicas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, pertencentes à Gerência de Ensino (Gered) de Chapecó.<sup>1</sup>

Considerando a formação continuada como um processo reflexivo, no qual o docente tem a oportunidade de reconhecer a sua condição de inacabamento e a necessidade de formação permanente, faz-se necessário oportunizar a ele condições para participar de processos formativos ao longo da carreira. Nessa perspectiva, apresentamos o Pnem como um processo de formação permanente, sistematicamente organizado e implementado, lamentavelmente, por um período de apenas dois anos. Assim, são discutidas informações sobre a formação dos orientadores de estudo, a mobilização dos docentes para participarem do Pnem, as dificuldades enfrentadas, as mudanças observadas e a interrupção do programa diante da reforma do ensino médio.

## A significância da formação continuada para a docência

O exercício da docência constitui uma tarefa com especificidades que exigem conhecimentos, compromissos e responsabilidades, pois, conforme destaca Mizukami (1996, p. 60), “o professor é o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos”. Para a autora, os processos que envolvem o aprender a ensinar e o aprender a profissão, ou seja, o aprender a ser professor, são de longa duração e envolvem a prática da sala de aula e os processos formativos, entre outros.

A formação inicial para o exercício da docência constitui, segundo advertem Gatti, Barreto e André (2011), a base da atividade educativa que envolve a profissionalidade e a profissionalização do professor. Para André (2010), os professores reconhecem a necessidade de um aprendizado contínuo ao longo da carreira docente e, para tanto, devem se envolver em processos de formação intencionalmente planejados com o propósito de contribuir para transformar a prática em sala de aula.

Diante do exposto, é imprescindível destacar a pertinência da formação do professor, sendo que esta não possui um estágio final preestabelecido. Candau (1996) diz que a formação de professores precisa ser repensada, tanto a inicial quanto a continuada, pois ambas são imprescindíveis ao longo da profissão docente. A autora considera, ainda, que a escola constitui o principal espaço para tal fim e que deve ser vista como o *locus* da formação continuada.

O professor, ao longo da carreira, reflete sobre a ação e para a ação (Silva; Araújo, 2005). Essas reflexões possibilitam modificações de saberes,

---

<sup>1</sup> Os dados fazem parte de dissertação de mestrado *Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o Pnem na Gered de Chapecó*, defendida no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

bem como a transformação de práticas e, ainda, permitem que o professor se conscientize sobre a sua condição de inacabamento. Tudo isso porque

o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca (Freire, 1979, p. 27).

Freire (1996) chama a atenção para o fato de que a formação humana ocorre ao longo da vida do sujeito, considerando, assim, a sua condição de inacabamento, pois o ser humano está em construção permanente. Essa premissa remete também à formação do professor num processo permanente de aprendizado ao longo da carreira.

### **O Pnem: as percepções dos orientadores de estudo**

O Pnem, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, em uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, teve como compromisso a formação continuada dos professores e coordenadores atuantes no ensino médio de escolas públicas, rediscutindo e atualizando as práticas docentes em conformidade com as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (Brasil. MEC, 2013).

A formação ofertada pelo Pacto teve como tema "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral" (Brasil. MEC, [s.d.]), e foi desenvolvida na modalidade presencial nas escolas de atuação dos professores de ensino médio. Durante o Pnem, os estudos direcionaram-se à articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar, seguindo as orientações das citadas Diretrizes, as quais requerem que os professores "ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar" (Brasil. MEC. SEB, 2014, p. 4).

Durante a vigência do Pnem, discutiu-se a formação integral do aluno do ensino médio e a necessidade de identificar aspectos de sua realidade, assim como de suas necessidades, para relacioná-los ao conteúdo. Considerar o estudante no processo ensino-aprendizagem, reconhecendo que ele possui vivência e conhecimentos construídos além da escola, é, como propõe Freire (1996), respeitar os saberes dos sujeitos, discutindo criticamente a realidade por eles vivenciada, possibilitando a compreensão e o entendimento do modo como ela se organiza.

Ainda durante o Pnem, foram os orientadores de estudo que mediarão a formação aos professores do ensino médio. A escolha desses agentes ocorreu por meio de processo seletivo nas respectivas escolas, atendendo aos requisitos da Portaria nº 1.140/2013 (Brasil. MEC, 2013).

Na coleta de dados da pesquisa, foram feitos contatos com as instituições responsáveis pela oferta do Pacto na cidade definida como campo de estudo. Na Gered de Chapecó, SC, vinculada à Secretaria Estadual

de Educação, obteve-se a relação das escolas que ofertam o ensino médio e que estiveram envolvidas com o Pnem. Participaram da formação 28 escolas de ensino médio e, destas, foram selecionadas para o trabalho 10 que comportavam o maior número de profissionais envolvidos na formação. Os dados da pesquisa (Zardo Morescho, 2017) foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, com 12 orientadores de estudo selecionados, sendo que em duas escolas a formação foi mediada por dois deles, devido ao alto número de professores participantes, cerca de 40 sujeitos.

Os orientadores de estudo eram efetivos em escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina, pertencentes à Gered de Chapecó, com carga semanal de 40 horas-aula. As funções que desempenhavam variavam entre assistente técnico-pedagógico, orientador educacional, assistente de educação e professor, com tempo de serviço entre 10 e 32 anos. Todos possuíam licenciatura plena, seguida de especialização, sendo que dois entrevistados eram mestres, um em história e o outro em educação.

Os dados estão organizados no texto segundo as seguintes categorias: formação dos orientadores de estudo, mobilização dos docentes para participarem do Pnem, dificuldades enfrentadas, mudanças observadas e interrupção do Pnem.

#### *A formação do orientador de estudo*

Na cidade de realização da pesquisa, os orientadores de estudo participaram de um processo formativo coordenado pelo formador regional do Pnem, designado para a Gered de Chapecó, e com a contribuição de docentes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFSS), *Campus* de Chapecó, SC (Zardo Morescho, 2017).

Segundo os orientadores de estudo (OE),<sup>2</sup> a formação recebida foi criteriosamente desenvolvida. Os encontros de formação foram realizados periodicamente: “Havia um cronograma em que a gente geralmente sabia quando iria ser o encontro” (OE5); “Os encontros eram mensais, às vezes, até duas vezes por mês” (OE7). Além disso, possibilitavam a troca de conhecimentos e informações entre o formador regional e os orientadores de estudo, de modo que todos os professores de ensino médio participantes do Pacto estudassem os mesmos temas/conceitos ao longo do processo.

Destacando o empenho, a seriedade e a responsabilidade do formador regional, alguns orientadores de estudo entrevistados consideraram, entre os pontos negativos, que a formação recebida foi breve: “A formação foi boa, mas o tempo, insuficiente. Deveria ter mais tempo [...] para a discussão e aprofundar os conteúdos” (OE12). Os orientadores entrevistados estavam cientes de que a formação do Pnem se processou em rede: os docentes da universidade formavam o formador regional, e este formava o orientador de estudo que, posteriormente, atuava junto aos professores do ensino médio: “Nessa rede de formação, eram os formadores regionais que formavam, a partir de outra formação que recebiam, e, depois, chegava até a gente, e considero que se perdeu muito no caminho” (OE1). Nesse

---

<sup>2</sup> A fim de garantir o anonimato dos orientadores de estudo, eles são identificados no trabalho pela sigla OE (orientador de estudo), seguida de número de acordo com a ordem de gravação das entrevistas.

sentido, os orientadores manifestaram o desejo de maior contato com os docentes da universidade durante sua formação: “Acredito que teria sido mais significativo se em alguns encontros a gente pudesse também estar em contato com esses profissionais das instituições de ensino superior. Eu acredito que a gente teria conseguido avançar mais, aprofundar mais” (OE1).

Durante o Pnem, os orientadores de estudo relataram que surgiram dificuldades em relação a alguns temas mais complexos que, posteriormente, seriam trabalhados com o grupo de professores da unidade escolar: “O formador nos tratava muito bem, acessível, deu as orientações, mas não de conteúdo [...], de passar conhecimento mesmo” (OE5). A brevidade da formação recebida pelo formador regional foi considerada uma limitação diante das dificuldades enfrentadas no momento de o orientador de estudo trabalhar com os docentes nas escolas.

Pela complexidade de alguns temas, os orientadores de estudo mencionaram que, quando “tinham [...] dificuldades, [...] chamavam os professores das áreas do conhecimento para auxiliar” (OE7), e “Quando percebiam que colegas do grupo dominavam alguns assuntos, pediam ajuda a eles [...], isso enriqueceu muito o nosso grupo. Tínhamos pessoas muito qualificadas” (OE5). No entanto, mesmo diante das dificuldades e do desejo de maior contato com docentes da universidade, os orientadores de estudo reconheceram a necessidade e a importância de um esforço individual e/ou coletivo para estudar e avançar: “de repente, precisamos evoluir mais e aprender talvez a ler e a nos formar enquanto grupo, sozinhos” (OE1). Essa ação repercutiu nas escolas, o que induziu à colaboração e à socialização dos professores das diferentes áreas do conhecimento.

Para Candau (1996), quando a formação continuada é centrada na escola, a prática reflexiva contribui para a identificação de problemas existentes e de possíveis soluções. Essas ações, segundo Araújo, Araújo e Silva (2015), contradizem propostas de formação continuada que se baseiam na concepção liberal-conservadora, conhecida como racionalidade técnica, que se opõe ao processo crítico-reflexivo. A formação continuada vai além da aquisição de informações divulgadas em cursos, treinamento, palestras, seminários, encontros, oficinas, conferências, que se afastam de processos problematizadores e reflexivos.

Ao desejarem uma formação mais aprofundada, os orientadores de estudo deixaram evidente o reconhecimento de sua condição de inacabamento. O ato de ensinar, como uma especificidade humana, requer que o educador esteja seguro no momento em que vai interagir com o outro (Freire, 1996).

### *A mobilização dos docentes*

Para os orientadores de estudo, os fatores que mobilizaram os professores a participarem do Pnem foram o reconhecimento da necessidade da formação continuada, a bolsa de estudo e o certificado. O diálogo com os docentes da unidade escolar para a apresentação do programa e seus objetivos também foi fundamental para a adesão deles: “Falamos da

importância da formação, das novas políticas que estavam se apresentando para o ensino médio e da necessidade de conhecer [...] nosso aluno para saber como desenvolver um trabalho melhor daqui para frente” (OE6).

Além de a bolsa de estudo ser considerada um incentivo, o certificado de 200 horas contribuiu para a participação dos professores. Dentre o grupo, havia vários casos de professores que, mesmo sem serem bolsistas, realizaram a formação, com interesse no certificado, que seria utilizado posteriormente em processos seletivos de ingresso no magistério por aqueles que são Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) e para a ascensão profissional dos efetivos da rede estadual de ensino de Santa Catarina: “penso que 50% dos professores fariam a formação mesmo sem a bolsa [...], outro fator é a questão das horas de curso e o certificado [...]. São fatores que influenciam” (OE10).

A oferta da formação continuada para o professor do ensino médio foi inédita, uma vez que, geralmente, é direcionada aos professores que atuam no ensino fundamental: “para o ensino médio não havia essa preocupação em parar, fazer um estudo, pensar nessa atualidade, como o ensino médio está, quais os problemas enfrentados” (OE4). A importância da formação continuada também foi abordada pelos orientadores de estudo no momento em que mobilizavam os professores a participarem do Pnem:

[...] conversei com os professores que a formação continuada é uma necessidade. É uma fala constante entre os professores [...]. Esta era uma oportunidade interessante, pois não ouviríamos uma palestra de alguém que vinha de fora, mas sim iríamos construir nossas próprias ideias (OE9).

Após a mobilização dos docentes do ensino médio para o Pnem, os orientadores de estudo enfrentaram uma série de desafios, conforme consta a seguir.

#### *Desafios do orientador de estudo*

Durante o processo formativo do Pnem, o orientador de estudo enfrentou dificuldades, tais como ajuste dos horários para a realização dos encontros com os professores, resistência de alguns em comparecer à escola além de sua carga horária e interrupção da formação entre a primeira e a segunda etapa.

Embora houvesse a orientação para que o Pnem fosse realizado dentro da carga horária dos professores, a definição do horário foi polêmica, diante das dificuldades em reunir todos os docentes ao mesmo tempo para o planejamento. Assim, a formação teve de ser realizada em vários momentos, ou seja, no período noturno, aos sábados e nos intervalos entre os turnos vespertino e noturno, indo além da carga horária do professor. A definição dos horários foi discutida com os docentes, porém a dificuldade persistia com alguns que se mostravam resistentes em frequentar a escola além de sua carga horária de trabalho: “Às vezes, tivemos dificuldade em

conciliar o dia, conciliar o horário da formação [...]. Fora do horário, cada um tinha suas particularidades, e tivemos um pouco de dificuldade nessa questão” (OE5).

Uma das causas apontadas pelos orientadores de estudo relacionadas à resistência do professor em frequentar a escola além do horário de trabalho se deve ao descontentamento diante da falta de reconhecimento da profissão docente. A questão é traduzida, entre outros fatores, pela desvalorização salarial:

A carga horária do professor é significativa, e ele tem vida fora da escola. Quem trabalha 40 horas, normalmente, trabalha 40 aulas por semana. Então teria que se dedicar a mais leituras e mais um período semanal. Então observo que essas foram as principais dificuldades (OE1).

A primeira etapa do Pnem foi realizada no segundo semestre de 2014. Nesse período, de acordo com os orientadores de estudo, os professores mostravam-se muito envolvidos, motivados, empolgados e comprometidos com as atividades, dando um retorno significativo: “O projeto iniciou em 2014 e teve uma parada no mês de janeiro, as discussões e o estudo dos cadernos estavam muito interessantes [...], os professores estavam participando com empenho e energia muito boa” (OE9).

Na segunda etapa da formação, realizada em 2015, após o período de férias, os orientadores de estudo identificaram que o rendimento dos professores decaiu, pois a motivação e o empenho da primeira etapa não estavam mais presentes: “No início de 2015, tivemos dificuldades no sentido de motivar o grupo, que, antes da parada, estava motivado e, no momento de 2015, foi difícil motivá-lo novamente” (OE9).

Para os orientadores de estudo, as razões que dificultaram os professores a manter o mesmo desempenho de 2014 referem-se a demandas da escola, características de início do ano letivo. Incluem-se, entre elas, novo planejamento, novos alunos, novos projetos a serem trabalhados, atividades que exigem tempo e empenho dos docentes.

A interrupção entre a primeira e a segunda etapa do Pnem ocasionou dificuldades para envolver o grupo novamente. “Então, o retomar cabe ao orientador [...], retomar o incentivo, com ânimo, com argumentos e trazer o grupo de volta” (OE10). Apesar das dificuldades que se constituíram desafios a serem superados, foi reconhecida a significância do Pnem, testemunhada por mudanças que se processaram nas escolas e na prática pedagógica dos professores que dele participaram, apresentadas a seguir.

#### *Mudanças observadas com a realização do Pnem*

Depois da realização das duas etapas da formação, em 2014 e em 2015, os orientadores de estudo afirmaram que o Pnem contribuiu para mudanças significativas nas escolas em que foi realizado, principalmente na sala de aula, na adaptação curricular, na avaliação e reconhecimento do papel de sujeito do estudante do ensino médio.

Destaca-se que o Pnem proporcionou, também, maior aproximação entre os professores, ação que contribuiu para o fortalecimento do grupo: "Com a formação, houve uma união bastante grande entre os professores [...], o coletivo melhorou muito [...]" (OE5). Essa aproximação proporcionou a troca de informações sobre os conteúdos trabalhados com os estudantes, mediante diálogo, contribuindo para mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem: "[...] era um momento que proporcionava o diálogo, onde o professor conseguia trocar algumas informações com os demais para saberem o que estariam trabalhando e o que poderiam trabalhar juntos" (OE1).

Durante a formação, as aulas eram planejadas coletivamente. Professores que ministravam diferentes componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento ou de áreas distintas planejavam desenvolver um trabalho conjunto com os conteúdos que tinham relação entre si. A adaptação curricular permitiu que o estudante relacionasse os temas trabalhados com mais de um componente curricular, ação que se materializou num trabalho interdisciplinar: "A maioria conseguiu captar esse novo olhar, adaptar de maneira diferente suas metodologias [...] através da interdisciplinaridade" (OE8).

Os orientadores de estudo relataram, ainda, mudanças na avaliação do estudante do ensino médio, que passou a ser realizada de modo diferenciado, pois o caderno de estudo do Pnem, correspondente ao tema avaliação (Brasil. MEC. SEB, 2013b), recomendava que esta ocorresse durante o desenvolvimento do programa curricular, ao mesmo tempo que o professor revisasse suas estratégias, realizando ajustes nas atividades e no planejamento. Essas ações induzem ao reconhecimento do estudante do ensino médio como sujeito no processo de aprendizagem, identificando seus progressos e dificuldades. É preciso que a avaliação seja compreendida como um instrumento para o alcance do êxito dos estudantes, considerando, inclusive, sua individualidade. É desejável que o aluno reconheça o processo avaliativo como um instrumento que está a serviço de sua aprendizagem, constituindo-se como ponto de apoio para interferências futuras, considerando suas fragilidades, limites e potencialidades para a intervenção do professor (Brasil. MEC. SEB, 2013b). Tanto as modificações na metodologia quanto no modo de avaliar foram observadas pelos orientadores de estudo:

[...] o Pnem trouxe um crescimento, um amadurecimento, para muitos professores que dele participaram. Amadureceram no sentido da avaliação. O caderno da avaliação foi riquíssimo. Teríamos que ter mais cadernos que trabalhassem a formação voltada à avaliação. (OE11).

O Pnem cooperou para o reconhecimento da importância de a escola considerar o estudante do ensino médio como sujeito que vivencia uma determinada realidade, que tem sua individualidade e que possui uma vida fora da escola:

Tiveram professores que falaram para mim que, a partir das leituras que fizeram sobre o sujeito do ensino médio, [...] como são esses alunos, começaram a compreendê-los melhor, entendê-los melhor, eles têm suas dificuldades, eles são gente, têm outras coisas além de estudar. (OE12).

Reconhecer o estudante em sua individualidade contribuiu para ele participar com sugestões nas atividades realizadas em sua escola e discutidas pelos docentes nos momentos em que ocorriam o planejamento e a execução delas. Isso porque o Pnem propunha discussões relacionadas ao protagonismo do jovem do ensino médio:

[...] a partir dos estudos do Pnem, foi visível a voz que o aluno ganhou. Ele deixou de apenas ser um ouvinte na sala de aula [...] passou a fazer parte desse grupo, das discussões, debates, expressando seus desejos, seus anseios, seus interesses vinculados à educação, e passou a representar isso na sua prática, participar. (OE6).

Durante sua realização, o Pnem motivava os docentes a desenvolverem atividades com a utilização de novas metodologias que se estenderam além da sala de aula, movimentando todos os que frequentavam a escola. O professor estava animado, empolgado e interessado no desenvolvimento de um trabalho diferenciado:

Quando estávamos fazendo a formação, desenvolvendo o programa, os professores estavam bem empolgados, começaram [...] a ver o aluno um pouco diferente, analisando a juventude nessa formação integral, ver os problemas que tinham na sala de aula [...] com um novo olhar, fazendo atividades diferentes. O programa deu ânimo para os professores trabalharem com o ensino médio (OE2).

As questões da juventude na escola não devem ser tratadas como problemas, mas como desafios a serem compreendidos e enfrentados. Assim, o caderno II da etapa I, *O jovem como sujeito do ensino médio* (Brasil. MEC. SEB, 2013a), tratava das questões relacionadas à juventude, período em que os jovens se inserem na vida social, tanto na dimensão afetiva quanto na vida profissional, considerando, inclusive, cada qual na sua individualidade. Dessa forma, os professores foram levados a refletir sobre a condição dos alunos como sujeitos que vêm de contextos diferentes, com culturas marcadas pela diversidade e, muitas vezes, com uma vida estigmatizada pelas desigualdades sociais, tornando necessária a compreensão de quem com eles se relaciona e não a imposição de um parâmetro de "jovem ideal".

Finalmente, diante dos relatos dos orientadores de estudo, observa-se que a formação continuada é um processo que agrega novos conhecimentos ao docente, sendo necessária sua realização contínua ao longo da carreira. De acordo com a percepção dos orientadores de estudo, o Pnem contribuiu para a formação e mudanças nas práticas dos professores, permitindo reconhecer de forma diferente o estudante do ensino médio, buscando compreender sua realidade além do processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente, planejar e desenvolver um trabalho direcionado à formação do sujeito.

#### *O término do Pnem diante da reforma do ensino médio*

A interrupção do Pnem foi mencionada com grande pesar pelos orientadores de estudo, pois a formação contribuiu para a ocorrência de

mudanças no espaço escolar, a aproximação e o diálogo entre os docentes por meio da discussão, da reflexão, do planejamento e da problematização das dificuldades da escola.

Com a finalização do Pnem, os professores não dispõem mais de tempo específico para o diálogo e o planejamento, a troca de informações, a articulação de um trabalho coletivo, bem como para a discussão sobre as angústias que envolvem o grupo: “[...] era um momento que proporcionava o diálogo entre os professores, que conseguiam trocar algumas informações sobre o que trabalhavam e o que poderiam trabalhar juntos” (OE1); “[...] era um momento [...] não só para estudar e discutir o texto, mas era um momento em que o grupo estava reunido e compartilhando suas angústias” (OE10).

Diante dos comentários dos orientadores de estudo, observa-se a necessidade de uma formação permanente, em que os professores possam refletir criticamente sobre a prática, a fim de que esta possa ser melhorada constantemente.

Entre os orientadores de estudo entrevistados, o desejo pela continuidade da formação do Pnem foi unânime: “O Pnem era uma formação bem direcionada [...], deveria ser um programa constante na formação de professores [...] e sempre acompanhar a vida do professor, na sua formação, no seu trabalho para atuar com os alunos” (OE6). No entanto, ao mesmo tempo que havia o desejo pela continuidade do Pnem, ocorriam mudanças no cenário político nacional, que resultaram no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016. Mudanças políticas evidenciavam-se também no ensino médio, ocasionando decepção e pessimismo em relação à continuidade do Pnem, bem como de investimentos na formação continuada dos professores desse nível de ensino: “[...] com todas essas mudanças que estão ocorrendo hoje, eu não acredito que o Pnem continue, principalmente com os cortes financeiros que estão tendo na educação” (OE5).

Interrompido em 2015, o fim do Pnem ocorreu em 2016, com a Medida Provisória nº 746, que, em 16 de fevereiro de 2017, passou a vigorar na Lei nº 13.415/2017, instituindo a reforma do ensino médio. Para Silva e Sheibe (2017), a reforma, imposta inicialmente por medida provisória, deu-se de maneira autoritária, sem oportunidade de diálogo com a sociedade, cujas mudanças afetarão diretamente milhares de jovens brasileiros, diante da fragmentação do currículo escolar, negação do direito a uma formação básica comum, o que contribui ainda mais para reforçar as desigualdades educacionais. Amplamente contestada, trata-se de uma medida impositiva e arbitrária, evidenciando que as políticas educacionais são modificadas com a alternância de governo, geralmente utilizando-se de argumentos que têm o propósito de inovação e melhoria da qualidade na educação.

Para Moll (2017), as mudanças que vinham ocorrendo no ensino médio até então se direcionavam para que os docentes e a equipe pedagógica das escolas participassem mais efetivamente, evitando a ocorrência de mudanças homogeneizadoras que desconsiderassem a realidade cultural, social e produtiva local, contribuindo, assim, para a inserção dos jovens de forma respeitosa e diferenciada daquela hoje vivenciada. Moura e Lima Filho (2017) chamam a atenção para as experiências positivas ocorridas

nas escolas antes da reforma do ensino médio, como a qualidade do ensino ofertado, com as condições necessárias, associadas “à concepção de formação humana integral, com a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, como eixos norteadores do currículo” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 120). Os autores ainda enfatizam os resultados positivos dos estudantes dessas escolas em avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em que as médias atingidas foram superiores às nacionais “e, em alguns casos, às de alunos de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 120). No entanto, nem as mudanças que ocorriam no ensino médio, nem os resultados positivos entre os estudantes das escolas públicas foram sequer mencionados pelas autoridades que tanto apressavam e defendiam a proposta nos momentos que antecediam a aprovação da reforma do ensino médio.

Segundo Moura e Lima Filho (2017, p. 119), a elaboração da reforma do ensino médio contou com argumentos utilizados nos discursos oficiais do governo e de seus apoiadores, que difundiam a crítica à suposta “ineficiência e falta de flexibilidade” nesse nível de ensino da educação básica, especificamente na rede pública (nas redes estaduais e federal de educação profissional e tecnológica), reforçando um discurso para uma reforma urgente, inviabilizando um debate social e democrático. Segundo os autores, tais argumentos vinculavam-se à ideologia neoliberal, que censurava principalmente o presumido “currículo rígido”, demandando que este fosse substituído por um “currículo enxuto e dinâmico”, como itinerários formativos diferenciados, que valorizassem a escolha dos estudantes conforme seus interesses, incentivando, dessa forma, o protagonismo juvenil numa escola de tempo integral.

Além de modificar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a lei da reforma do ensino médio (Brasil, 2017) desconsidera as práticas, os conhecimentos e as experiências dos docentes e discentes da educação básica, evidenciando que, infelizmente, tem sido um fato comum a cada mudança de governo a implementação de políticas educacionais que não levam em conta pesquisas e conhecimentos produzidos no campo educacional. Tal fato é confirmado por Gatti e Barreto (2009, p. 224), ao defenderem que “há necessidade de continuidade nessas políticas, e não as interrupções sucessivas nessas iniciativas como temos assistido ao longo dos últimos anos”. As novas leis são elaboradas e aprovadas por sujeitos que, na maioria das vezes, não fazem ideia da realidade do ensino público brasileiro, ignorando os avanços não apenas das políticas, mas da prática até o momento. Aos docentes e estudantes, resta apenas a execução das leis que são aprovadas, restringindo-se a consumidores das novas políticas de governo.

É importante destacar que, em suas entrelinhas, a Lei nº 13.415/2017 abre precedentes para a desvalorização da formação do professor. Em seu texto, a lei permite que profissionais não licenciados exerçam o magistério por meio do reconhecimento do “notório saber”, ação que contribui para “a desvalorização, a desqualificação e o ataque à formação e profissionalidade dos docentes” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 125) que atuam na educação básica, em especial no ensino médio.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A lei da reforma do ensino médio considera como profissionais da educação básica os profissionais com notório saber, reconhecidos pelo sistema de ensino em que atuam, para ministrar conhecimentos segundo sua formação e experiência profissional, bem como sua formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Considerar o notório saber acima da formação docente configura-se numa ação que, para Castilho (2017), demonstra a gravidade da situação que se apresenta à classe do magistério, marcada principalmente pela desvalorização da formação de professores e precarização da docência, comprometendo, conseqüentemente, a qualidade do ensino ofertado.

A formação do professor é indispensável porque há saberes e competências que são específicos da docência. Ensinar bem uma matéria não requer apenas saber o conteúdo – é preciso compreender o complexo processo de ensino-aprendizagem. (Castilho, 2017).

Diante do exposto, novos problemas podem contribuir ainda mais para a precarização geral das condições de trabalho, tanto para docentes licenciados quanto para aqueles com notório saber, para os quais, na maioria dos casos, a docência é uma atividade de renda complementar. O acúmulo de vínculos tende a contribuir para a intensificação do trabalho, com contratos temporários simultâneos e vulneráveis, pondo em risco a qualidade do processo de ensino (Moura; Lima Filho, 2017).

Segundo Lino (2017), a formação de professores foi ampliada no Brasil a partir dos anos 1940, com a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e dos cursos de licenciatura. Nesse período, destaca a autora, inicia-se a formação de professores para o ensino secundário. No entanto, a presença de profissionais leigos ou sem formação pedagógica até o começo do século 21 ainda era significativa. Aos poucos, a legislação educacional implementou medidas para a superação da improvisação na formação de professores, e as ações de formação continuada tentavam minimizar esse quadro. No entanto, contraditoriamente, programas especiais forjavam a contratação em caráter emergencial de professores, com um mínimo de formação, para o ensino de disciplinas do segundo grau e do primeiro segmento do primeiro grau,<sup>4</sup> nos anos de 1970 e 1980.

Mesmo diante de todos os esforços, a presença de professores leigos, sem a formação pedagógica específica, é reconhecida com preocupação, diante dos critérios para sua superação previstos na LDB, a qual, em seu artigo 62, estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica seja feita em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, ao mesmo tempo que é novamente admitida na Lei nº 13.415 (Lino, 2017). A autora ainda destaca que “A luta pela formação dos professores no nível superior aliada à pesquisa não pode ser substituída por um ‘notório saber’ que traz de volta o professor leigo e, na prática, incentiva sua contratação” (Lino, 2017, p. 86).

As alterações no currículo para o “novo” ensino médio também impactam a carreira dos docentes e sua empregabilidade, uma vez que a obrigatoriedade ao longo do ensino médio se aplica às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa – esta, sem garantia de se estender ao longo dos três anos do curso. Para as demais disciplinas, a proposta passa pelos itinerários formativos de acordo com as áreas do conhecimento,<sup>5</sup> a serem definidos pelos sistemas de ensino, sem a obrigatoriedade de que todas as áreas componham o currículo. Tal ação pode contribuir ainda mais para a desqualificação do

<sup>4</sup> Nomenclatura atribuída aos níveis de ensino da educação básica naquele período, que atualmente correspondem ao ensino médio e ao ensino fundamental, respectivamente.

<sup>5</sup> As áreas do conhecimento que compõem os itinerários formativos são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

ensino médio público e para o aumento das desigualdades educacionais, uma vez que os processos seletivos para a entrada no ensino superior consideram as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento que constam na Base Nacional Comum Curricular (Lino, 2017).

Após contextualização da importância da formação inicial docente, reporta-se à formação realizada por meio do Pnem, já que um dos objetivos do programa era a formação continuada de professores para elevar a qualidade da educação no ensino médio. A docência sem a formação compromete não apenas a atuação profissional, mas também a qualidade do ensino ofertado. Ao longo da profissão, o professor aprende na prática, mas os estudos das teorias que norteiam o ensino e a aprendizagem são indispensáveis, processo que tem sua significância reforçada para a ocorrência dos avanços educacionais, considerando que "nenhuma mudança na educação escolar pode ser levada a sério sem um efetivo projeto de formação inicial e continuada de professores e equipes gestoras das escolas" (Moll, 2017, p. 72).

Apesar da brevidade da existência do Pnem, o programa teve reconhecida sua importância, especialmente entre os docentes do ensino médio, visto que estes nem sempre são privilegiados com propostas de formação continuada. Acredita-se que os avanços e as melhorias na educação básica demandam uma série de fatores que incluem investimentos para a garantia básica da infraestrutura necessária, valorização profissional e programas que permitam a formação constante dos professores. Com o término do Pnem, finalizou-se uma proposta de formação em nível nacional, comum a todos os professores do ensino médio. Embora já tenha se passado mais de um ano da aprovação da Lei nº 13.415/2017, ainda não há uma proposta de formação direcionada ao professor desse nível de ensino, a exemplo da formação ofertada pelo Pnem.

### Considerações finais

Ao analisar a percepção dos orientadores de estudo sobre a formação continuada ofertada pelo Pnem, observa-se que essa teve reconhecida sua importância, tanto para o professor que atua no ensino médio quanto para o estudante em seu percurso formativo.

A formação direcionada aos professores do ensino médio foi um dos fatores fundamentais para a mobilização dos docentes a participarem do Pnem, tendo em vista que é raro uma formação ofertada especificamente a esse nível de ensino. Além do exposto, o certificado de 200 horas e a bolsa de estudo também contribuíram para a mobilização e a participação dos professores na formação. No entanto, o comparecimento do professor à escola além de sua carga horária constituiu-se numa dificuldade, principalmente em relação ao ajuste de horários, exigindo a reorganização de sua vida pessoal para participar do Pnem nos finais de tarde e aos sábados. Mesmo participando da formação, alguns docentes mostravam certa resistência em comparecer na escola fora dos horários de trabalho, especialmente diante da desvalorização profissional enfrentada pela categoria. A interrupção entre a primeira e a segunda etapa, realizada no início do ano de 2015, enfraqueceu a participação dos docentes,

visto que os orientadores de estudo consideraram superior o desempenho dos professores no primeiro momento da formação. Coube a eles motivar e envolver o grupo novamente para que a formação retomasse seu ritmo e tivesse o aproveitamento desejado, demonstrando que o ideal é a formação ser planejada e realizada ao longo do ano letivo, tendo continuidade no ano subsequente, para que se configure num processo de formação permanente.

De modo geral, os orientadores de estudo reconheceram a importância da formação para o professor do ensino médio, pois essa cooperou para mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, visualizadas nas práticas em sala de aula. Cite-se como um desses avanços o fato de os professores participantes passarem a desenvolver um trabalho interdisciplinar. Ainda: o processo avaliativo passou a ser realizado de modo diferenciado, considerando o estudante como um sujeito que possui uma individualidade, uma cultura e uma vida além da escola.

Mesmo com sua significância reconhecida, o Pnem teve vida curta, sendo interrompido em 2015. A certeza da finalização do programa deu-se em 2016, com a promessa da oferta de um ensino de qualidade em tempo integral, no qual o estudante escolheria o que cursar conforme sua área de interesse. No entanto, a lei apresenta nas entrelinhas que a rede de ensino ofertará o itinerário formativo conforme suas condições, demonstrando o início das desigualdades educacionais não apenas no momento de o aluno cursar o ensino médio, mas posteriormente, nas avaliações de acesso aos cursos superiores, uma vez que o Enem e os vestibulares elaboram suas provas tendo como suporte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É importante destacar que, além de contribuir para as desigualdades educacionais entre os jovens que cursam o ensino médio, a Lei nº 13.415/2017 coloca em risco a valorização dos docentes, por meio da contratação de profissionais com o notório saber reconhecido, não exigindo deles a formação mínima para a docência. Desconsiderar a formação docente é um descaso com o ensino e a aprendizagem. É também uma desvalorização dos profissionais da educação que se preparam para a docência por meio da formação inicial, seguindo ao longo de sua carreira com a formação continuada.

Lamenta-se que a cada novo governo novas políticas sejam implementadas com a promessa de solucionar todos os problemas da educação. O Pnem, como mostram os dados analisados neste trabalho, teve seu reconhecimento pela promoção de mudanças significativas no ensino médio. No entanto, após sua finalização, o que se observa são muitas controvérsias. Nestes tempos preocupantes e sombrios, só com muita resistência se mantém o sonho de uma educação de qualidade e igual para todos.

---

## Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, C. M.; ARAÚJO, E. M.; SILVA, R. D. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan./abr. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22)>. Acesso em: 9 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 2013. Seção 1, p. 24.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Formação de professores do ensino médio: o jovem como sujeito do ensino médio: etapa I: caderno II*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Formação de professores do ensino médio: avaliação no ensino médio: etapa I: caderno VI*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Formação de professores do ensino médio: organização do trabalho pedagógico no ensino médio: etapa II: caderno I*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

CANDAUI, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1996. p. 139-152.

CASTILHO, D. *Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico*. 2017. Disponível em: <<https://>

[www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html](http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonte-educacao-inercia.html)>. Acesso em: 03 jan. 2016.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

LINO, L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

MIZUKAMI, M. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1996. p. 59-89.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, p. 109-129, jan./jun. 2017.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. A. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. *Anais...* Recife, 2005. Disponível em: <[http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisa/Artigos/reflexao\\_em\\_paulo\\_freire\\_2005.pdf](http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisa/Artigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf)>. Acesso em: 3 jan. 2016.

SILVA, M. R.; SHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

ZARDO MORESCHO, S. M. *Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o Pnem na Gered de Chapecó, SC*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

---

Recebido em 9 de setembro de 2018.

Aprovado em 4 de fevereiro de 2019.



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

# O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário

Luiz Gonzaga Gonçalves<sup>I, II</sup>

Jaime José Zitkoski<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4070>

## Resumo

Este artigo objetiva, na busca por fontes bibliográficas e com base no paradigma indiciário, compreender as abordagens progressistas da sociedade sobre os problemas políticos e educacionais dos anos 1950 e 1960 no Brasil. Entre diferenças e divergências quanto à cultura popular, com sua heterogeneidade cultural, étnica, regional e sua escassa tradição de luta operária, havia pontos de aproximação: o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, os Centros Populares de Cultura e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional apostavam na educação para o fortalecimento da democracia e no desenvolvimento econômico e social, bem como buscavam propostas sob medida para o âmbito educacional. Assim, a pesquisa e o diálogo, com suas exigências e práticas, constituíram-se parte essencial da energia considerada subversiva. Os achados e as repercussões das pesquisas aumentaram os receios de militares e civis, pois as mudanças alteravam um suposto equilíbrio e um ajustamento dos indivíduos ao meio social, segundo os setores conservadores e dominantes do País.

Palavras-chave: Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE); movimentos sociais; pesquisa e educação.

<sup>I</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. <E-mail: <luggoncalves@uol.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-2932-3615>>.

<sup>II</sup> Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Piracicaba, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <jaime.jose@ufrgs.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1266-2039>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

## **Abstract**

### ***The place research occupied within the Regional Centers for Educational Research in the 1950s and 1960s: revisiting experiences of popular education in the perspective of the indiciary paradigm***

*Seeking to unearth bibliographic sources and based on the indiciary paradigm, this study aims to understand society's progressive approach to the political and educational problems of the 1950s and 1960s in Brazil. Within the differences and divergences on what to do and what to expect from popular culture – which has its cultural, ethnic and regional heterogeneity – and within its limited tradition of working-class activism, there were points of approximation: the Department of Cultural Extension of the University of Recife, the Centers of Popular Culture and the Regional Centers of Educational Research were invested on the education to reinforce democracy for economic and social development; searching, as well, for propositions fitted specifically to the educational field. Thus, research and dialogue, with their demands and practices, have made an essential part of what was considered subversive energy. The findings and repercussions of these researches increased fear among military people and civilians, considering that the implemented changes altered the apparent equilibrium and how individuals adjusted to the social medium, according to conservative and dominant sectors of the country.*

*Keywords: Brazilian Centre of Educational Research (CBPE); social movement; research and education.*

---

## **Resumen**

### ***El lugar de la investigación en los Centros Regionales de Investigación Educativa en los años 1950 y 1960: revisitando experiencias de educación popular a partir del paradigma indiciario***

*Este artículo tiene como objetivo, en la búsqueda de fuentes bibliográficas y con base en el paradigma indiciario, comprender los enfoques progresistas de la sociedad sobre los problemas políticos y educativos de los años 1950 y 1960 en Brasil. Entre las diferencias y divergencias cuanto a la cultura popular, con su heterogeneidad cultural, étnica, regional y su escasa tradición de lucha obrera, había puntos de aproximación: el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, los Centros Populares de Cultura y los Centros Regionales de Investigación Educativa apostaban en la educación para el fortalecimiento de la democracia y en el desarrollo económico y social, así como buscaban propuestas adecuadas para el ámbito educativo. Así, la investigación y el diálogo, con sus exigencias y prácticas, constituyeron parte esencial de la energía considerada subversiva. Los hallazgos y las repercusiones de las investigaciones aumentaron los temores*

*de militares y civiles, pues los cambios alteraban un supuesto equilibrio y un ajuste de los individuos al medio social, según los sectores conservadores y dominantes del país.*

*Palabras clave: Centro Brasileño de Investigación Educativa (CBPE); movimientos sociales; investigación y educación.*

---

## Considerações iniciais

Intenta-se identificar no Brasil, a partir de 1955<sup>1</sup> e do início dos anos 1960, pistas que apontem para a afinidade, nem sempre articulada em estudos, entre as buscas e as propostas de inovação nos domínios da educação, seja dentro ou fora do espaço escolar. Em tais buscas, o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, o Movimento de Educação de Base (MEB), a Campanha de Educação Popular da Paraíba e os Centros Populares de Cultura (CPCs) dos estudantes universitários do País, junto com os Centros Regionais de Pesquisa Educacional (CRPEs), assumiram os caminhos da investigação e da pesquisa como orientadores de suas iniciativas político-educacionais.

A investigação e a pesquisa passaram a ser consideradas fundamentais, aproximando, de alguma forma, importantes iniciativas, mesmo com exigências teóricas e práticas independentes, pois os problemas sociais e educacionais entendidos como *sui generis* eram vistos como detentores de “diferentes níveis organizatórios na sociedade brasileira”, como bem sintetizou Fernandes (1964, p. 429). Havia certo consenso quanto ao erro que seria aguardar por formas de integração uniformizadoras ou depender de resultados de experiências externas ao País. Preocupações dessa natureza fizeram com que os CRPEs tivessem como orientação metodológica a pesquisa empírica e os estudos de comunidade. Para Xavier (1999), isso realçava a importância da transição regional para consolidar o desenvolvimento nacional. Recorrer ao instrumental teórico e metodológico das ciências sociais objetivava incorporar seus resultados “como subsídio à introdução de modificações abrangentes no sistema de ensino e nos seus métodos, de forma que a educação pudesse ser tomada como um *fator social* construtivo nos processos de desenvolvimento e democratização da sociedade brasileira” (Ferreira, 2008, p. 283-284, grifo da autora).

Havia um obstáculo a ser superado, que se estendeu até meados do século 20: uma visão pessimista sobre o futuro por parte dos intelectuais, dos setores médios e médios altos do País. O pessimismo vinha de um campo de análise, de um diagnóstico de algo crônico: a secular heterogeneidade cultural, étnica e regional das classes populares no Brasil, o analfabetismo em grande escala, a desigualdade e a falta de uma tradição de luta operária (Sader; Paoli, 1986).

Naquele contexto da metade do século 20 começaria a ganhar contornos uma nova compreensão da educação popular, baseada na presença dos

---

<sup>1</sup> Ano de fundação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que ocorreu em 28 de dezembro de 1955 (Ferreira, 2008).

movimentos sociais e populares, com a problematização da cultura do povo e do diálogo entre educadores e educandos sobre a realidade brasileira e o seu contexto de vida. Essa problematização cresceu politicamente e tecnicamente, por exemplo, nos chamados círculos de cultura, que se apresentavam como uma forma de crítica ao papel clássico do professor nas escolas convencionais. Os círculos de cultura buscavam criar alternativas para os não escolarizados acessarem ao universo da leitura e da escrita, enquanto eram colocados em questão temas da realidade brasileira, a começar pelos problemas locais. Também a animação popular do MEB, presente no meio rural, seguia nessa mesma direção.

Pelo fato de MCP do Recife estar no ponto de partida de propostas criativas de educação de adultos, especialmente com a elaboração do *Livro de leituras para adultos*, de Josina de Godoy e Norma Coelho (1962), e pela vinculação profunda que esse movimento tinha com o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e este, sobretudo, com o Centro Regional de Pesquisa Educacional do estado, as análises aqui desenvolvidas ficaram concentradas nas iniciativas realizadas em Pernambuco, que se irradiaram para alguns estados nordestinos.

Pelo limite deste artigo, apenas o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), o CRPE de São Paulo e o de Pernambuco ganharão destaque. Foram os três centros que mais produziram projetos de pesquisa. Além disso, São Paulo compôs com o CBPE as ideias que estavam na base desse grande e fecundo projeto. O CRPE de Pernambuco também ganhou destaque, levando-se em conta a experiência da educação de adultos em Angicos, Rio Grande do Norte. O SEC do Recife, sob a coordenação de Paulo Freire, ganhou visibilidade nacional, abrindo-se à possibilidade de suas iniciativas superarem sua origem local e regional, como parte de uma política de Estado, notadamente no âmbito da educação de adultos.

Tanto Paulo Freire quanto Paulo Rosas, que tinham passagem pelo MCP do Recife e pelo SEC da Universidade do Recife, tinham projetos ligados ao CRPE de Pernambuco. Uma compreensão sobre o lugar da cultura e da educação para fortalecer o desenvolvimento regional era basicamente o que permitia essa aproximação vital entre diferentes sujeitos, espaços de atuação e ênfases na abordagem de seus estudos, pesquisas e ação educacional.

Evidentemente, as iniciativas nessa direção provocavam tensões em diferentes grupos de interesse. Gadotti (2009) destaca que Sandra Cavalcanti, em 1960, elaborou um dossiê sobre Paulo Freire, a pedido de Carlos Lacerda. Na ocasião, a professora enviou, inclusive, suas alunas para conhecerem a formação de educadoras e educadores de adultos, de acordo com o Sistema Paulo Freire. No dossiê, Sandra Cavalcanti dizia que havia, entre os colaboradores de Freire, notórios comunistas e que o educador aparecia como "inocente útil". No dossiê constavam informações sobre o uso de projetor de *slides* e de cartazes sobre alfabetização. Cavalcanti destacou os aspectos ideológicos da proposta de educação de adultos, na forma de acirramento dos conflitos entre patrões e empregados e de condenação do latifúndio.

Os conflitos se tornavam inevitáveis. Até então, o entendimento dominante de educação popular, como esclarece Lemme (2004, p. 51), era “sinônimo de escola elementar para todos”, ou seja: escola pública que oferecia os rudimentos do ler, do escrever e do contar, abrangendo os primeiros anos de estudo. No caso dos adultos, a educação popular no Brasil era pensada de forma fragmentária, como educação extraescolar ou educação supletiva. Lourenço Filho, escrevendo em 1945, esboçava, em sua ótica, uma compreensão de educação de adultos como educação popular (que emergiria dez anos depois), voltada para:

[...] recuperar valores sociais quase perdidos, pela oferta de novas oportunidades; será concorrer para maior compreensão cívica e social; [...]. E ela, enfim, obra de organização social, de revigoramento econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente (Lourenço Filho, 2000, p. 126).

A obra da educação popular, que Lourenço Filho (2000, p. 146) esperava que trouxesse pacificamente “equilíbrio e reajustamento do indivíduo ao seu meio social”, foi, desde abril de 1964, enquadrada pelo golpe civil e militar como obra subversiva, erva daninha a ser extirpada. A nova compreensão, ainda tateante, de educação popular nascia imersa nos conflitos e incertezas, na forma de aproximação entre intelectuais e educadores e os sujeitos do meio popular, nas escolhas dos conteúdos educativos, na forma de identificá-los como mais relevantes e nas diferentes expectativas em relação aos aspectos políticos envolvidos nos projetos dos movimentos sociais e populares em suas relações com as instâncias dos poderes instituídos.

A subversão vista pelos setores dominantes da sociedade brasileira estava associada especialmente à incorporação, nos processos de alfabetização de adultos, de um debate crítico sobre a realidade brasileira, um debate com os principais interessados sobre o não direito ao voto do analfabeto, sobre a reforma urbana, a reforma agrária, a precariedade do serviço público nos meios urbanos, entre outras questões. Essa educação popular embrionária ganhava consistência, tornava-se uma ameaça à ordem, pois se espalhava pelo País. Era educação popular nova por incorporar em seus empreendimentos um lugar de destaque, uma atenção reservada ao labor da investigação e da pesquisa, com chances de planejar com maior alcance e atualização suas formas de agir, mesmo que não perseguisse o rigor da pesquisa do cientista social dos CRPEs.

A aposta de muitos, na qual sobressaía o lugar dos CRPEs, era a de que a sociedade brasileira, em seus processos de urbanização e de industrialização, acumulava oportunidades para sair do jogo de forças que a mantinha como “sociedade fechada”. O importante era se colocar na atitude progressista, ou seja, na “aceitação do povo como participante” do processo de desenvolvimento do País (Freire, 1981, 1983). Para os CRPEs, ou para os intelectuais dos movimentos sociais e populares e estudantes dos CPCs, era vital um debate sobre os desenhos do modelo de desenvolvimento socioeconômico a ser implementado, incluindo o papel do setor público,

do setor privado e da sociedade civil. Isso envolvia uma preocupação especial com os dilemas do desenvolvimento regional e rural frente aos diferentes interesses políticos e econômicos em disputa na formação do Estado brasileiro (Faria, 2017). Tal aposta ganhou força notadamente em Pernambuco, na Paraíba e no Rio Grande do Norte, pois os governos da época, de tendência progressista, ganhavam espaço desde os centros urbanos mais desenvolvidos, com grandes problemas de infraestrutura a resolver e poucos recursos disponíveis, até as áreas rurais, onde as ligas camponesas mediam forças com o latifúndio e suas formas seculares de expropriação dos trabalhadores.

É certo que não se pode cair na ilusão de que, direta ou indiretamente, a colaboração entre cientistas sociais e educadores, entre cientistas sociais, universitários e movimentos sociais e populares seria capaz de reverter as condições da vida social que produziram, por séculos, o estado inoperante das escolas brasileiras e as limitações daí decorrentes. O que importa é ter uma ideia do alcance das ações quando, nos itinerários esboçados, havia uma atuação propositiva em alguns setores da administração e da gestão pública federal, sem desconsiderar o alcance das iniciativas que moviam as organizações sociais, da administração e da gestão pública estadual e/ou municipal, em menor escala. Nessa escala menor estavam as organizações dos trabalhadores, dos sindicatos atuantes nas periferias urbanas e nas áreas rurais, onde quase tudo faltava, mas estava nos horizontes da população uma expectativa de oportunidades mais favoráveis.

O grande problema do período, alertava Bezerra (1980), era que o modelo econômico do País entrava em crise frente aos interesses do capital internacional, pois a racionalidade do desenvolvimentismo não era mais suficiente para manter sustentáveis os mecanismos políticos, financeiros e administrativos, quando da sua implantação. No caso, foram os governos de Jânio Quadros e de João Goulart que sofreram os impactos da crise.

### **O lugar do paradigma indiciário na incursão pelos caminhos já percorridos**

Para o percurso a seguir, o paradigma indiciário é considerado referência orientadora, sendo entendido como a via de quem, mediante atenção a detalhes, a pistas ou a sintomas reveladores, mostra-se capaz de antecipar mentalmente a direção ou o desenrolar de um evento completo, mesmo quando esboçados apenas fragmentos de informação para aquele que está à procura. Serão consideradas aqui as balizas de seus dois movimentos-chave. No primeiro movimento, como foi dito, importa antecipar mentalmente os cenários daquilo que está em gestação, na espera de uma coerência entre o cenário mental esboçado e os eventos ainda em desdobramento. No segundo movimento, o trabalho mental se move no sentido inverso, de desenhar mentalmente aspectos supostamente obscuros a respeito de eventos concluídos, na expectativa de dar maior nitidez aos cenários, com base em ângulos insuficientemente explorados. Ginzburg (1989, p. 169) entende que, no segundo caso, tal esforço pode ser traduzido

como “capacidade de fazer profecias retrospectivas”. Trabalhos voltados para um inventário do que já está posto começam da compreensão de que a atenção aos eventos passados pode nos reservar riquezas ou elucidar aspectos subestimados e acontecimentos ainda não completamente tomados em suas implicações e trocas menos evidenciadas.

A proposta de investigação aqui apresentada também se aproxima do que Maffesoli (1998, p. 147) esboça como “um saber de tipo Sul”. Neste, não há perda de rigor na busca ou na consistência teórica, mas esforço para se manter bastante próximo da movimentação do que revelam os fenômenos sociais, “tomando-os pelo que são em si próprios, sem pretender fazer com que entrem num molde preestabelecido, ou providenciar para que correspondam a um sistema teórico construído” (Maffesoli, 1998, p. 162). O chamado “saber de tipo Sul” e o paradigma indiciário se estreitam quando operam com modos de pensar por alternativas ou por meio da captação de continuidades ou descontinuidades presentes no espaço onde se vive. É como um rasteador a depender da atenção aos fragmentos de informação, das pistas, para localizar a posição de um animal desgarrado, em deslocamento.

Assim, importa visualizar registros sobre o que os diferentes sujeitos pretendem encaminhar em seus campos de atuação e de proposição, o que perseguem quando elaboram seus projetos, encaminham suas ações, partilham iniciativas, ou mesmo, combatem opositores, avançam ou recuam, a depender do que julgam poder contar em um determinado contexto. Quer dizer, os eventos vão se redesenhando, reconfigurando-se no cenário em estudo com o esforço para fazer aparecer as ações e aquilo que foi afirmado sobre elas, tendo em vista o que o pesquisador definiu como campo de atenção (Gonçalves, 2013).

Neste texto, mais importante do que pensar por conceitos ou categorias preestabelecidas, interessa perseguir os fenômenos, como recomendava Sérgio Buarque de Holanda. De acordo com Witter (1988), Holanda orientava que, diante do documento histórico, notadamente no caso em que este contradissesse aquilo que se estava julgando, “deveríamos ter a flexibilidade e a humildade de retomar os caminhos percorridos e até mesmo refazer trabalhos inteiros para que não se moldasse a História à *forma das hipóteses*, e sim, se *forjasse o trabalho* no corpo a corpo da pesquisa” (Witter, 1988, p. 59, grifo do autor).

Sobre as décadas de 1950 e de 1960, há estudiosos convencidos de que os movimentos pensantes e atuantes daquele período democrático, daqueles anos acelerados que antecederam ao golpe militar, ainda não foram esgotados. Assim, o importante é partir de expectativas suficientes para ir ao passado e não permitir que aqueles objetivos, metas e modos de caminhar sejam relegados ao esquecimento. Para este trabalho, a opção da investigação foi a de se concentrar nas obras datadas, nas leituras feitas no calor do tempo das ações, evitando, sempre que possível, as considerações dos autores pós-1964.

Em 2018, em razão de uma imensa crise política, decorrente de um golpe de Estado em 2016, reconhecido e estudado pelas universidades

brasileiras e por estudiosos de diferentes áreas, tanto internos quanto externos ao País, ganha sentido retornar ao que veio antes dos militares no poder. É importante um retorno aos processos políticos e educativos para gerar pistas que possibilitem entender o que os setores conservadores e detentores do poder econômico, político e midiático querem neutralizar, com todas as suas armas, artimanhas e recursos poderosos.

### **Os CRPEs e a educação popular: contribuições para uma reinvenção da educação no Brasil**

Como um dos grandes maestros das décadas de 1950 e 1960, Anísio Teixeira traduziu, em apenas uma frase, o que seria uma possível agenda aberta a intelectuais progressistas, pesquisadores da educação, educadores inquietos, naqueles anos memoráveis que precederam o golpe militar: “a educação, sendo um processo de cultivo ou de cultura, há de ser sempre algo em permanente mudança, em permanente reconstrução, a exigir, por conseguinte, sempre novas descrições, análises novas e novos tratamentos” (Teixeira, 1957, p. 5).

Tal convite, para um trabalho investigativo e criativo de muitos, em diferentes frentes de atuação, objetivava esforços mais explícitos voltados para deter uma seletividade perversa, dominante na organização educacional do País, na passagem dos anos 1950 para os anos 1960. Se até então, dizia Anísio, “cabe ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno” (Teixeira, 1957, p. 5), em um tempo considerado de mudanças, nada mais coerente do que juntar forças para reinventar e democratizar a escola e o ensino no Brasil. No caso, tornar visíveis pela investigação e pela pesquisa os caminhos promissores rumo a uma escola atenta aos processos da aprendizagem, portanto, atenta aos alunos e a suas aptidões prévias.

As crianças e os jovens compunham as bases de uma pirâmide inaceitável, como um grande contingente de alunos fora da escola, em situação de defasagem idade-série ou de inclusão precária, na medida em que se verticalizava para o ensino médio, até o patamar da universidade. Da mesma forma, as pessoas adultas, caminhando para os espaços rurais e/ou urbanos mais desenvolvidos, ficavam distantes de uma comunicação e de uma participação social mais efetiva, em razão da falta de acesso à leitura e à escrita.

Os estudiosos e pesquisadores dos CRPEs estavam seguros disso, ao considerarem como área de interesse as diferenças culturais reinantes no País, tendo em vista a complexidade de nossa formação histórica e social.<sup>2</sup> Para Xavier (1999), na maior parte das pesquisas, portanto, o propósito era caracterizar primeiro a situação regional para depois caracterizar a situação institucional do sistema escolar. Os pesquisadores estavam atentos às diferenças culturais e isso se agravava à medida que os processos de urbanização e industrialização ganhavam força e os fluxos migratórios, comuns em um país dinâmico como o nosso, ocorriam do campo para os eixos urbanos mais desenvolvidos, ou de uma região para outra, e isso era também uma característica dos anos 1950 e 1960.

---

<sup>2</sup> Lourenço Filho, um dos idealizadores dos CBPEs, em 1945, apontava para os problemas a atacar, com destaque para a “extrema variação da cultura entre os contingentes de nossa população” (Lourenço Filho, 2000, p. 119). Isso era visto por ele não como oportunidades para fazer diferente, ou potencialidades a descobrir, mas como déficit a enfrentar.

Diferentes lugares culturais no País emergiam das buscas dos centros de pesquisa, talvez menos como riqueza a ser incorporada ao espaço escolar e mais como déficit a ser superado com os trabalhos de investigação e de pesquisa educacional. Xavier (1999) alerta que o desafio da mudança social estava presente em grande parte dos temas de pesquisa sobre a vida social brasileira, sendo que a educação entrava como componente do processo de integração e assimilação de grupos culturais diferentes, tendo em vista a preocupação com o desenvolvimento. Nesse caso, ganhava ênfase o estudo da comunidade, com foco no caráter regional da pesquisa. Para a autora, o importante é que, pela primeira vez, o Estado era chamado a assumir "o apoio e o incentivo às iniciativas regionais de estudo e de investigação" (Xavier, 1999, p. 89). O desenvolvimento nacional passava a ser pensado em aproximação aos processos de transição verificados em cada região.

Em 1955 estavam, pois, dadas as condições possíveis para a criação do CBPE, com alcance geográfico expressivo, a partir da implantação dos CRPEs. Estes passaram gradativamente a ocupar sedes representativas em grandes centros populacionais, como São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre. O CRPE da Bahia ficou a cargo da secretaria de educação; o de São Paulo ficou a cargo da Universidade de São Paulo; o de Recife ficou com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); o de Belo Horizonte ficou a cargo da secretária de educação; o de Porto Alegre ficou com a Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul; e em Brasília, houve uma expansão do espaço do Inep (Viana Filho, 1990).

Era possível ocorrer de alguém, como no caso do professor Paulo Rosas, psicólogo e educador popular, um dos fundadores do MCP, atuar também no CRPE de Pernambuco.<sup>3</sup> Ele apresentou o projeto *Meios informais de educação em Pernambuco*, voltado para o levantamento dos meios informais de educação no Recife, como jornais, revistas, teatros, cinema, programas de rádio e serviços de autofalantes (Ferreira, 2008). Inclusive, Paulo Freire apresentou um projeto não concluído ao CRPE de Pernambuco, em 1960, intitulado *Relações entre escola e comunidade* (Ferreira, 2006).

É evidente que estados e importantes municípios vizinhos, de alguma forma, se beneficiaram do alcance irradiador dessas iniciativas, incluindo a estruturação dos movimentos sociais e populares daquele período, notadamente no Nordeste. Esses movimentos em expansão mantinham vínculo estreito com os serviços de extensão das universidades, como no Recife, por exemplo, quando Paulo Freire coordenava o SEC da Universidade do Recife.<sup>4</sup>

O SEC da Universidade do Recife desenvolveu atividades de formação com os estudantes universitários e educadores da Campanha de Educação Popular (Ceplar) da Paraíba, com sedes em João Pessoa e Campina Grande. Os temas de estudo desenvolvidos aos sábados, em João Pessoa, de acordo com Paulo Freire, giravam em torno de educação, realidade brasileira, teatro popular e aspectos metodológicos da alfabetização de adultos (Freire, 1995).

A criação do CBPE e de suas ramificações regionais, em 1955, agregou o esforço de renomados educadores e intelectuais brasileiros e de alguns

<sup>3</sup> Este projeto, especificamente, Paulo Rosas não concluiu para o CRPE de Pernambuco, mas apresentou desdobramentos para o MCP: contribuiu para pôr em funcionamento as praças e os parques da cultura em Recife (Ferreira, 2008). Paulo Rosas, entre 1958 e 1959, esteve envolvido com outros três projetos para o CRPE: *A educação da mulher no Recife*; *Subsídios para uma pedagogia do menor delinquente*; *Ajustamento emocional de professoras primárias no interior de Pernambuco* (Xavier, 1999).

<sup>4</sup> Somente em 1965, a Universidade do Recife passou a ser conhecida como Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

estrangeiros voltados para a pesquisa. Havia uma importante aproximação com instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),<sup>5</sup> o que, segundo Xavier (1999, p. 82), “agregou novas parcerias, novos modelos analíticos e incentivos financeiros”.

A aposta de Fernando de Azevedo, em seu discurso de abertura do CRPE de São Paulo, em 1956, era a de que os centros de pesquisa educacional dariam um passo importante, capaz de substituir uma política educacional empirista por outra pautada em bases científicas e racionais. De acordo com Xavier (1999), o vínculo do CBPE com o CRPE de São Paulo era estreito, pois pesquisadores ligados aos departamentos de estatística, sociologia e educação participavam do ponto de partida do “planejamento e organização daquele *Instituto de pesquisas educacionais*” (Xavier, 1999, p. 83, grifo da autora).

O CBPE, sob a liderança de Anísio Teixeira, estava organizado em divisões autônomas: Divisão da Pesquisa Educacional (Depe), Divisão da Pesquisa Social (Deps), Divisão da Documentação e Informação Pedagógica (Ddip) e Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM).

É interessante observar detalhes de como a ação dos centros de pesquisa do Inep trouxe marcas importantes, até mesmo, tudo indica, para compor a formalização das organizações dos movimentos sociais e populares. O MCP do Recife, por exemplo, com seu estatuto protocolado e legalizado em 19 de setembro de 1961, também apresentava sua organização interna em divisões autônomas. Coincidentemente, o Departamento de Formação da Cultura não estava voltado, na sua primeira divisão, para práticas de ensino. O art. 23 do Estatuto do MCP, que tratava das dez divisões do Departamento de Formação da Cultura, registrava: “1. *Divisão da pesquisa da cultura popular*; 2. *Divisão do ensino*” (Recife, 1961, p. 9, grifo nosso). Seguiam-se outras oito divisões. Essa ordem de responsabilidades do Departamento de Formação da Cultura diz muita coisa, pois deixava de ser o gerador de um ensino sobre assuntos previamente concebidos. A disposição era incorporar uma iniciativa voltada para um ensino sob medida, atento às demandas municipais experimentadas na vida dos educandos e captadas pelos educadores e educadoras, nas idas aos seus espaços de moradia e de trabalho. Lembremos que o MCP era ligado ao poder municipal do Recife.

Evidentemente, os movimentos sociais e populares menos cercados institucionalmente estavam nessa interface da educabilidade que perpassa o escolar e o extraescolar e, como uma prática de investigação aplicada, não é submetida aos controles estritos da pesquisa científica. E o que Aurenice Cardoso argumentou, em 1963, na *Revista de Cultura da Universidade do Recife*, em uma breve sistematização das ideias e dos procedimentos práticos em torno da criação do Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Escreveu ela: “não é uma pesquisa de alto rigor científico [...]. Trata-se de uma *pesquisa simples* e que tem por objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar” (Cardoso, 1983, p. 162-163, grifo nosso). Isso, porém, não dizia tudo, pois o Sistema Paulo Freire<sup>6</sup> desencadeou-se a partir dos círculos de cultura

<sup>5</sup> Germano Coelho, presidente do MCP do Recife, também fazia questão de afirmar os vínculos do Movimento com a Unesco: o MCP “foi criado para a emancipação do povo, através da educação e da cultura. Como órgão de caráter téc-nico. Rigorosamente apolítico. Unindo intelectuais, estudantes e populares. Órgão amplo, pluralista, segundo o modelo da UNESCO, porquanto não dis-crimina filosofia, credo ou convicção ideológica.” (Coelho, 1986, p. 2).

<sup>6</sup> Como esclarecia Cardoso, estávamos diante do Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, uma vez que “quando método, processos e técnica sintetizam-se num conjunto de princípios e consequências, unitária e organicamente temos um *sistema*” (Cardoso, 1983, p. 161, grifo da autora).

como investigação dialogal, quando foram debatidas situações consideradas desafiadoras e apresentadas aos trabalhadores, antes que a preocupação direta com a alfabetização daqueles homens e mulheres ganhasse foco, como atestou Freire (1983, 1993).

A discussão sobre natureza e cultura e cultura e sociedade era, provavelmente, um dos achados mais fecundos da proposta freireana, em um País que desenvolveu seu legado cultural mais expressivo além dos bancos escolares. Porém, na sistematização de Aurenice Cardoso, no debate sobre o caçador índio e o caçador com arma de fogo, ainda não estava evidenciada, por si mesma, a diferença cultural entre ambos. A educadora avaliava a diferença entre índio e caçador sob o prisma de uma ultrapassagem: "comparando os dois caçadores homens [os educandos] distinguem a diferença faseológica entre eles, denominando o segundo de mais civilizado" (Cardoso, 1983, p. 167).

O viés desenvolvimentista daqueles anos acabou negando, nessa exposição, aspectos importantes afirmados pela autora e pelo SEC do Recife, ou seja, mediante debate, os participantes podem descobrir que "a cultura surgiu inicialmente como uma atitude de resposta do homem para satisfação de suas necessidades vitais de sobrevivência" (Cardoso, 1983, p. 166). Essa limitação textual talvez seja compreendida pela pista que Cardoso deixa no encerramento da exposição, ao falar do ritmo acelerado do trabalho de investigação e ação: "estamos trabalhando intensivamente na montagem dessa outra etapa bem mais ampla que a primeira e esperamos que os resultados sejam positivos" (Cardoso, 1983, p. 172). A autora estava no campo aberto da investigação e havia muito trabalho e muita expectativa quanto às orientações para a etapa seguinte, a chamada pós-alfabetização.

Como filiada direta ao MCP, a Companhia de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), com sede em João Pessoa, teve a formalização do seu estatuto em janeiro de 1962 e seu registro no *Diário Oficial do Estado da Paraíba* em abril de 1962. Do mesmo modo, em seu estatuto, o Departamento de Formação da Cultura partia da divisão da pesquisa para a divisão do ensino, seguindo para as outras quatro divisões. Evidentemente, também na Ceplar, não estava em questão a pesquisa com os rigores científicos propriamente ditos, mas havia intenção investigativa, interesse em identificar demandas emergentes e isso implicava práticas dialogais e resultados mais efetivos postos pelo diálogo educacional (Porto; Lage, 1995). Ademais, a Ceplar tinha vínculos com o governo da Paraíba.

Segundo Anísio Teixeira, também nos movimentos sociais e populares, os processos educativos estavam envoltos em dinâmicas coletivas de reconstrução didática e pedagógica que passavam pelo esforço de redesenhar as práticas por meio de análises e tratamentos inovadores que incorporassem aportes das ciências humanas e sociais.

Os CRPEs e os movimentos sociais e populares expressavam grande insatisfação com a precariedade dos serviços públicos ofertados aos grandes estratos da população, notadamente o acesso à educação. Tal insatisfação transbordava disposição para agir. Darcy Ribeiro esclareceu, em entrevista de 1995: o fortalecimento dos CBPEs visava superar a forma retrógrada

como o Inep era visto, ou seja, não como indutor de políticas educacionais devidamente arquitetadas e fundamentadas, mas como espaço destinado a “distribuir verbas para os políticos construírem escolas rurais para, em seguida, forçar o Estado a nomear as professoras por eles indicadas” (Xavier, 1999, p. 83).

Os projetos do CBPE e dos CRPEs, nos planos de Anísio Teixeira, tinham como grande meta coordenar e fortalecer diferentes pesquisas e trabalhos de campo sobre educação e sociedade, canalizando esforços para subsidiar as políticas públicas do setor de educação implementadas no País. Naquele período de redemocratização da sociedade, de crescimento dos centros urbanos, de acesso a equipamentos tecnológicos capazes de facilitar a vida nas cidades, eram evidentes os déficits das redes públicas no serviço prestado à população e, ao mesmo tempo, a inadequação dos modelos pedagógicos vigentes.

Germano Coelho, presidente do MCP do Recife, afirmava que, no início da década de 1960, a capital pernambucana contava com 80 mil crianças de 7 a 14 anos de idade fora da escola (Coelho, 1962). Afirmou isso no prefácio do *Livro de leitura para adultos*, do MCP (1962), considerado uma novidade no campo da alfabetização de adultos, como atestou Anísio Teixeira, ao ser solicitado a opinar sobre a obra, a pedido do jornal *O Metropolitano*, do Rio de Janeiro: “o livro efetivamente ensina a ler como se iniciasse o analfabeto nordestino na sua própria vida. As palavras, as sentenças, as frases são as que fatalmente ocorreriam ao próprio analfabeto, se fosse ele próprio que escrevesse sua cartilha” (Teixeira, 1962b, p. 158). Anísio começou elogiando a intimidade dos autores do livro com o contexto de vida e de fala dos destinatários, supondo implicitamente o lugar da pesquisa para a qualidade da produção do texto didático. Continuou, afirmando: “confesso ter lido essa cartilha com inesperado entusiasmo. As privações, as esperanças e os direitos dos trabalhadores tecem e entrelaçam aquelas frases lineares e singelas e fazem do aprender a ler uma introdução à liberdade e ao orgulho de viver” (Teixeira, 1962a, p. 1). Sem reservas, Anísio concluiu: “considero essa cartilha a melhor cartilha para adultos analfabetos que, até agora, conheci no Brasil” (Teixeira, 1962a, p. 1). Encerrou o texto com visível indignação, referindo-se ao reacionarismo que emergia naquele momento histórico: “os que a consideram subversiva devem considerar subversivas a vida e a verdade e ordeiras a tolice e a mentira”<sup>7</sup> (Teixeira, 1962b, p. 159).

Ao evitar o termo “cartilha”, o MCP afirmava a novidade importante em seu intitulado *Livro de leitura para adultos*: produzia um texto didático para adultos, no conteúdo, nas imagens e no modo respeitoso como dialogava com os leitores em situação de alfabetização. Um exame do livro revela o quanto este estava próximo do que era buscado pelos centros de pesquisa do Inep. Havia nele um trabalho explícito de investigação temática, uma abordagem respeitosa dos saberes prévios dos adultos. Além disso, era um livro diferente ao incorporar recursos gráficos, artísticos e imagens, capazes de revelar diferentes aspectos do espaço de vida, das dificuldades dos educandos adultos e pontos positivos da cultura oral, do artesanato e da arte popular, como se via no Recife.

<sup>7</sup> Germano Coelho ajuda a entender a afirmação áspera de Anísio Teixeira, quando diz: “enquanto ideólogo do MCP, como diziam então os jornais do Recife, fui chamado ao Comando do IV Exército, em 1962, para debater, durante quatro horas consecutivas, o *Livro de leitura para adultos*, do Movimento de Cultura Popular” (Coelho, 1986, p. 1).

Sebastião Uchoa Leite, em um esforço crítico sobre controvérsias e iniciativas no âmbito da cultura popular, antes do golpe de 1964, em texto de 1965, avaliava como adequada a posição de Paulo Freire sobre o lugar da conscientização e da politização como pensado em seu método. Uchoa Leite, depois do que ouviu nas palestras de Freire pelo País,<sup>8</sup> entendia que ali o papel da alfabetização e da educação do povo visava abrir espaço para uma tomada de consciência social, o que levaria o educando a ter novos elementos para uma opção política. Entendia que Paulo Freire oferecia meios para o povo sair da condição de objeto e se tornar sujeito da ação social, o que não seria pouca coisa. Importava não apenas ler e escrever, mas que o educando adulto “tomasse clara consciência de sua situação e que a partir dessa consciência se tornasse apto a fazer decisões” (Leite, 1983, p. 261). Aí está, portanto, a novidade da proposta de Freire ao rejeitar cartilhas e livros elaborados pelo Movimento. Mesmo que as mudanças pensadas naquele período ainda estivessem atreladas à ideia da tomada de consciência, essa dialogia proposta abria um caminho sem volta no amadurecer do entendimento do que foi sendo construído como educação popular e educação de adultos.

Francisco Julião deu um dos exemplos mais interessantes nessa direção ao abrir novas interlocuções com os trabalhadores da cana, do litoral nordestino. Percebeu que, majoritariamente, eles eram cristãos, veneravam a Bíblia e também tinham grande interesse em saber de seus direitos. Nos seus encontros com esses trabalhadores, atuando ali como advogado e educador, cuidou de três instrumentos de reflexão: o Código Civil, a poesia popular e a Bíblia (Bastos, 1984). Julião buscava uma leitura libertadora da Bíblia, envolvendo os protestantes, pois a Igreja mantinha um discurso e uma prática que serviam ao latifúndio. Desse modo, com o tempo, alguns pastores protestantes se projetaram como reconhecidos líderes camponeses: Manoel da Conceição, no Maranhão; João Pedro Teixeira, líder assassinado da Liga de Sapé, Paraíba; Joaquim Camilo e João Evangelista, de Jaboatão, Pernambuco (Bastos, 1984).

Luiz E. Wanderley, por sua vez, esclarece que havia formas assistemáticas e extraescolares desenvolvidas pelo MEB, desde 1961. Elas eram mais flexíveis e criativas, sendo conhecidas pela expressão “animação popular”. Eram atividades de mobilização popular fundamentadas teoricamente na proposta do método Paulo Freire. De acordo com Wanderley (1988, p. 67), a animação popular para o MEB era “um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumidos por seus próprios membros a partir de seus elementos de liderança”. A organização da comunidade ocorria como experiência de descoberta de seus valores, recursos e necessidades, em busca da superação de seus problemas mais urgentes, nas esferas do social, do econômico, do político ou do religioso.

Em 1955 houve também um debate interessante no começo da criação dos CBPEs, com relação a um conhecimento mais estreito das culturas e das identidades locais, quando o pesquisador Otto Klineberg propôs, nos estudos de comunidade, um mapa cultural e um mapa educacional, que

---

<sup>8</sup> Até então, Paulo Freire ainda não havia escrito suas obras clássicas sobre as implicações teóricas e os achados postos na criação do chamado Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos.

caminhariam em mútua alimentação. O mapa cultural estaria voltado para estudar a “vida de família e criação de filhos, atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa e ética do povo” (Klineberg *et al.*, 1955, p. 119). O mapa educacional incorporaria as “atitudes do povo em relação às escolas, o grau e natureza da satisfação e descontentamento, os desejos e esperanças – e possivelmente também os temores – relativos à educação, qual a contribuição prática que o povo poderá dar à escola e assim por diante” (Klineberg *et al.*, 1955, p. 119). De tal interface, caberia ainda ao pesquisador chegar a um “quadro completo do estado atual da educação brasileira, contendo os diversos currículos dos diversos níveis de ensino, o papel desempenhado pelas diversas instituições de ensino particulares” (Ferreira, 2006, p. 67). Também seriam considerados o preparo dos professores, o tamanho das turmas, o acesso ao material de ensino, a distância das escolas, o transporte, as bibliotecas, a frequência, as características da população escolar, o acesso aos meios de comunicação etc.

Numa perspectiva antecipada ao que o MCP, o SEC do Recife e o MEB buscavam, Florestan Fernandes criticou a proposta do mapa cultural e do mapa educacional, como apresentado por Klineberg, pelo risco de oferecerem uma visão estática da realidade, insuficiente para ajustar a educação às mudanças pelas quais passava a sociedade brasileira. Em outras palavras, Florestan Fernandes via a consolidação de uma sociedade urbano-industrial no País, o que exigia uma política nova no setor da educação, que rebateria para novas práticas e novas atitudes: a educação vista como fator dinâmico de mudança e de progresso na sociedade brasileira.

Para Florestan, importava a descentralização administrativa da educação como parte da democracia política a ser consolidada. Anísio Teixeira e Florestan Fernandes caminhavam juntos no entendimento de uma educação democrática como o melhor caminho para o desenvolvimento econômico e social.

### Um balanço final do estudo

Talvez isto não tenha sido dito com a ênfase merecida: uma parte essencial da energia considerada subversiva pelos setores conservadores e repressores da sociedade brasileira dos anos 1950 e 1960 se desdobrou do esforço de muitos no sentido de pensar o País com base nos achados da investigação e da pesquisa – seja da pesquisa dos cientistas sociais dos CRPEs ou da pesquisa colaborativa e engajada dos educadores e artistas, voltada para diminuir a distância e dialogar com os sujeitos em seus contextos vitais, em suas identidades culturais.

Uma experiência educacional interessada pela cultura popular, com menos amarras institucionais, como foi o caso do SEC do Recife, dialogou com as propostas dos mais importantes cientistas sociais das universidades brasileiras e dos convidados estrangeiros no País,<sup>9</sup> experimentando também na pesquisa, na apropriação e na produção técnica dos recursos de ensino,

---

<sup>9</sup> Pierre Furter, importante pensador suíço voltado para os problemas da educação, foi membro do SEC da Universidade do Recife e introdutor, no Brasil, do conceito de “educação permanente”.

sem se descuidarem das teorias da didática, da comunicação, da psicologia social e da antropologia, mais apropriadas naquele tempo (Paiva, 1983). O *Livro de leitura para adultos*, do MCP, e o Sistema Paulo Freire são provas cabais do que se afirmou. O chamado diálogo como base da educação popular se completava na atitude do educador investigador, que superava o pessimismo posto pela incompreensão do que movia os sujeitos populares, superação alcançada mediante a ida ao local de moradia dos educandos, a disposição de ouvir e entender os problemas deles e ensaiar iniciativas de participação social.

Havia, sem dúvida, uma colaboração produtiva e palpável entre os projetos dos CBPEs e os do MCP, como ficou evidente no CRPE do Recife. Paulo Rosas, por exemplo, elaborava suas pesquisas para o CRPE e para o MCP, como no caso do levantamento dos *Meios informais de educação em Pernambuco*.

A tendência era estreitar uma aproximação, especialmente quando o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, em pequena escala, ganhou grande visibilidade devido à experiência em Angicos, Rio Grande do Norte. Em 1963, as experiências do Sistema Paulo Freire entravam no planejamento do Ministério da Educação, para a implantação de projetos-pilotos dos círculos de alfabetização de adultos por todas as regiões do País.

Pensar o País por meio dos procedimentos metódicos, pela pergunta que abria uma aproximação aos "diferentes níveis organizatórios na sociedade brasileira", como dizia Florestan Fernandes (1964, p. 429), foi parte da energia que despertou as forças da reação – forças reacionárias que nada tinham a oferecer, a não ser uma tentativa de perpetuação de um presente com a conhecida inclusão precária dos grandes setores da sociedade brasileira.

Dois anos antes do golpe militar, Anísio Teixeira repelira o viés capaz de considerar o *Livro de leitura para adultos*, do MCP, como algo subversivo. Dizia ele, como já citado: "se a vida e a verdade são subversivas, só podem ser ordeiras a tolice e a mentira" (Teixeira, 1962b). Também o Sistema Paulo Freire era visto pelos seus opositores como capaz de confundir politização com alfabetização. Leite (1983) se lembra de como Paulo Freire e o SEC da Universidade do Recife ficaram no fogo cruzado, acusados de demagogos e oportunistas ao não rejeitarem o auxílio do governo federal e de subversivos ou comunistas por terem apoio do governo do estado de Pernambuco, ou de serem reacionários pelos elogios recebidos da Comissão Fulbright, e por seu método ter sido financiado pela Aliança para o Progresso, no governo de Aluísio Alves, no Rio Grande do Norte.

Evidentemente, aos olhos de hoje, os achados das investigações e das pesquisas dos anos 1950 e 1960 vinham acompanhados de pressa quando se materializavam em propostas político-educativas. Pressa no sentido de transformar os achados em força política capaz de gerar capacidade reflexiva e mobilizadora naqueles homens e mulheres das periferias urbanas e do meio rural nordestino e brasileiro em busca de novas oportunidades. Parecia dominante a luta para deixar para trás uma "sociedade fechada" em direção a uma sociedade aberta e democrática. No entanto, a criatividade

e a capacidade empreendedora e agitadora daqueles anos foram avaliadas como força de subversão da ordem, contra poderosos interesses nacionais e internacionais.

Como ensinam as astúcias do poder, antes das armas, é preciso grande volume de aliados para marchar pelas ruas e dar legitimidade à repressão. O discurso das armas era o de que as mudanças requeridas não chegavam pacificamente, faltavam condições de equilíbrio e reajustamento aceitável dos indivíduos ao seu meio social.

---

## Referências

BASTOS, E. R. *As ligas camponesas*. Petrópolis: Vozes, 1984.

BEZERRA, A. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 10-33.

CARDOSO, A. Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire. In: FAVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 161-172.

COELHO, G. [Apresentação]. In: GODOY, J. M. L.; COELHO, N. P. C. *Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular*. Recife: Gráfica Editora do Recife, 1962. p. 2. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/lermcp.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2018.

COELHO, G. *Pelo resgate da memória do MCP*. Recife, 1986. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/dpgerm\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/dpgerm_0.pdf)>. Acesso em: 7 maio 2018.

ESTATUTOS da Campanha de Educação Popular - (Ceplar). João Pessoa, 1962. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/est.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2019.

FARIA, A. A. C. *A educação que constrói a agroecologia no Brasil: trajetórias de um vínculo histórico*. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: FORACHI, M. M.; PEREIRA, L. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964. p. 414-441.

FERREIRA, M. S. *Centros de Pesquisa do Inep: pesquisa e política educacional entre as décadas de 1950 e 1970*. 2006. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, M. S. Os Centros de Pesquisa Educacionais do Inep e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 279-292, maio/ago. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 99-126.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. Prefácio. In: PORTO, D. O.; LAGE, I. L. C. *História de um sonho coletivo*. João Pessoa: SEC, 1995. p. 11-13.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, L. G. A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas. In: REUNIAO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ANPEd, 2013.

KLINBERG, O. et al. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 59, p. 118-136, jul./set. 1955.

LEITE, S. U. Cultura popular: esboço de uma resenha crítica. In: FÁVERO, O. (Org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 247-269.

LEMME, P. *Paschoal Lemme: memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: Inep, 2004. v. 5.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000.

MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PORTO, D. O.; LAGE, I. L. C. *Ceplar: história de um sonho coletivo*. João Pessoa: SEC, 1995.

RECIFE (PE). Cartório Emílio dos Anjos. *Estatuto do Movimento de Cultura Popular*. 1961. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/df/files/estatuto\\_mcp.pdf](http://forumeja.org.br/df/files/estatuto_mcp.pdf)>. Acesso em: 16 abr. 2018.

SADER, E.; PAOLI, M. C. Sobre "classes" no pensamento sociológico brasileiro (notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986. p. 39-68.

TEIXEIRA, A. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 67, p. 3-29, jul./set. 1957.

TEIXEIRA, A. Apresentação. In: GODOY, J. M. L.; COELHO, N. P. C. *Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular*. Recife: Gráfica Editora do Recife, 1962a. p. 1.

TEIXEIRA, A. Livro de leitura é introdução à liberdade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 88, p. 158-159, out./dez. 1962b.

WANDERLEY, L. E. Apontamentos sobre educação popular. In: VALLE, E.; QUEIROZ, J. (Org.). *A cultura do povo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988. p. 58-79.

WITTER, J. S. Sergio Buarque de Holanda, o professor. In: SERGIO Buarque de Holanda: vida e obra. São Paulo: SEC; USP, 1988.

VIANA FILHO, L. *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

XAVIER, L. N. Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisa Regionais do Inep (1950-1960). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 81-92, jan./abr. 1999.

---

Recebido em 25 de julho de 2018.

Aprovado em 20 de março de 2019.



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

## Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar

Estela Natalina Mantovani Bertoletti<sup>I, II</sup>  
Thaise da Silva<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4150>

### Resumo

Este artigo analisa duas séries de leitura (*Vamos Estudar?* e *Vamos Sorrir*) utilizadas em Mato Grosso do Sul, entre as décadas de 1960 e 1970, tendo por objetivo examinar a especificidade desses materiais na consolidação dos processos de leitura escolar, no cenário educacional brasileiro e de circulação nesse estado. Realizou-se uma pesquisa qualitativa de base documental, na qual foram examinadas as duas séries de leitura utilizadas na região no período indicado, sob os pressupostos teóricos da história do livro e da leitura. Os resultados permitem concluir que, no caso das séries em análise, mediante um discurso exortativo do estudo (vamos estudar) e da alegria (vamos sorrir), ambas podem ser consideradas representativas da escolarização primária, da alfabetização e do significado de infância subsumido nessa prática em sua época. Além disso, os textos presentes nos materiais contribuíram para a constituição de uma identidade que visava formar o bom filho, o bom aluno e, no futuro, o bom cidadão.

Palavras-chave: história do livro; série de leitura graduada; livro didático.

<sup>I</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: <estelanmb@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4692-392X>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: <thaisedasilva77@gmail.com>. <<https://orcid.org/0000-0002-8555-3653>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

## **Abstract**

### ***The use of graded reading series at a primary school in Mato Grosso do Sul: consolidating the reading processes in school***

*This study analyzes two reading sets (named Vamos Estudar? and Vamos Sorrir?) used in the state of Mato Grosso do Sul, between the 1960s and 1970s, aiming to examine the specificity of these materials in the consolidation of the reading processes, within Brazil's educational scene and within the aforementioned state's circulation. A qualitative document research was carried out, in which two reading series used in the region during the period indicated were examined under the theoretical assumptions of the story of the book and of reading itself. The results point out that, by adopting a stimulating discourse of study (in the case of Vamos Estudar?) and a discourse of joy (in the case of Vamos Sorrir?), both manage to represent primary schooling, literacy and the substance of childhood, constitutive of this practice in their time. Furthermore, the texts in the materials have contributed to the construction of an identity that aimed at educating a good son, a good student and, in the future, a good citizen.*

*Keywords: history of the book; set of graded reading; didactic book.*

---

## **Resumen**

### ***Serie de lectura graduada en la escuela primaria en Mato Grosso do Sul: consolidación de los procesos de lectura escolar***

*El presente trabajo analiza dos series de lectura (Vamos Estudar? e Vamos Sorrir?) utilizadas en Mato Grosso do Sul, entre las décadas de 1960 y 1970, teniendo como objetivo examinar la especificidad de esos materiales en la consolidación de los procesos de lectura escolar, en el escenario educativo brasileño y de circulación en ese estado. Se realizó una investigación cualitativa de base documental, en la cual se examinaron las dos series de lectura utilizadas en la región en el período indicado, bajo los presupuestos teóricos de la historia del libro y de la lectura. Los resultados permiten concluir que, en el caso de las series en análisis, mediante un discurso exhortativo del estudio (vamos a estudiar) y de la alegría (vamos sonreír), ambas pueden ser consideradas representativas de la escolarización primaria, de la alfabetización y del significado de la infancia subsumido en esa práctica en su época. Además, los textos presentes en los materiales contribuyeron a la constitución de una identidad que pretendía formar el buen hijo, el buen alumno y, en el futuro, el buen ciudadano.*

*Palabras clave: historia del libro; serie de lectura graduada; libro didáctico.*

---

## Introdução

*E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de  
leitura e a gramática nos joelhos.*  
(Machado de Assis, 1884)

O ano era 1840, quando o narrador de “Conto de escola”, Pilar, na epígrafe que inicia este texto, realizava sua lição de escrita com base em dois livros, um de leitura e outro de gramática. Que lição era essa? Que livros eram esses? Que usos fazia deles esse pequeno estudante? O texto não nos indica pistas para respostas a nenhuma dessas perguntas, porque nosso protagonista, ao contrário do lugar indicado no título do texto – a escola –, sonha com a vida lá fora.

A epígrafe, no entanto, é indicativa de práticas escolares de uso de livros produzidos especificamente para ensino na escola brasileira, aqui denominados livros didáticos,<sup>1</sup> como parte de sua cultura, em meados do século 19, como instrumento ou catalisador do ensino de leitura e escrita, sendo componentes fundamentais da escola e do ensino. Em decorrência disso, esses objetos podem ser considerados fonte privilegiada de acesso à “caixa preta” da escola, haja vista sua centralidade e onipresença nas relações de ensino primário, que merecem interpretação e análise específicas, pois permitem recuperar saberes e competências consideradas formadoras em determinada época, contribuindo para a produção de uma história da educação, do ensino e das disciplinas escolares.

Darnton (1990), em seus estudos sobre o *circuito da comunicação* do livro, alerta que, embora negligenciado até 1960, o livro didático passou a ser, desde então, um objeto de estudo que se amplia constantemente na contemporaneidade. Segundo esse autor, além dos aspectos econômicos, históricos, políticos, culturais e sociais que envolvem a produção desse material, um dos motivos da intensidade de estudos referentes ao tema se deve a sua abrangência.

O pesquisador reconhece o livro impresso como um objeto interdisciplinar e o concebe dentro de um circuito que permite visualizar seu surgimento e sua difusão dentro de uma sociedade.

Darnton (1990) explica que, de maneira geral, os livros impressos, sejam eles didáticos ou não, passam pelo mesmo ciclo de produção, descrito como um *circuito de comunicação*, que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, para, então, chegar ao leitor. Esses últimos encerram o circuito porque influenciam o autor tanto antes quanto depois do ato da composição do livro. Os próprios autores são leitores. Lendo e associando-se a outros leitores e autores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos. Um escritor, por meio do seu texto, dirige-se a leitores implícitos e “ouve” a resposta de resenhistas explícitos. Ele transmite mensagens, transformando-as durante o percurso, conforme passam do pensamento para o texto, para letra impressa e de novo para o pensamento. Dessa forma, a produção de um livro passa por todo esse circuito, tendo por base discursos que produzem esse artefato. Assim, para esse autor, o circuito percorre um ciclo completo.

---

<sup>1</sup> Optamos pela expressão livros didáticos, seguindo a tradição lexical das pesquisas brasileiras que, segundo Choppin (2009), empregam-na para referência aos textos utilizados na escola com fins de ensino.

Na busca por demonstrar como ocorre seu processo de produção, Chartier (1998) considera que o leitor é confrontado com um conjunto de constrangimentos e regras ao se deparar com um livro.

O autor, o livreiro-editor, o comentador, o censor, todos pensam em controlar mais de perto a produção do sentido, fazendo com que os textos escritos, publicados, glosados ou autorizados por eles sejam compreendidos, sem qualquer variação possível, à luz de sua vontade prescritiva. (Chartier, 1998, p. 7).

Chartier (1998) sugere que o controle que ocorre na produção de um livro se deve ao fato de tal artefato sempre ter como intenção instaurar uma ordem, seja ela a da decifração ou a da autoridade que permitiu sua publicação ou o encomendou. Para o autor, compreender a ordem de produção, de comunicação e de recepção é compreender os efeitos produzidos por esses materiais.

À luz desses pressupostos, desenvolvemos duas pesquisas como parte de estágios de pós-doutorado, cujos temas abordaram, entre outros aspectos, a circulação de livros didáticos no sul do antigo estado de Mato Grosso, hoje Mato Grosso do Sul<sup>2</sup>. Em ambas, localizamos, recuperamos, reunimos e analisamos livros didáticos para ensino de leitura e escrita, como cartilhas, livros de leitura, manuais de ensino, guias curriculares etc.

Neste texto, tendo por objetivo analisar a especificidade desses materiais na consolidação dos processos de leitura escolar, no cenário educacional brasileiro e de circulação em Mato Grosso do Sul, entre as décadas de 1960 e 1970, mostramos resultados parciais das pesquisas, optando por apresentar o exame de livros didáticos localizados entre as fontes documentais organizadas. Trata-se das séries de leitura *Vamos Estudar?*, de Theobaldo Miranda Santos, e *Vamos Sorrir*, de Maria Braz e Candido de Oliveira.<sup>3</sup>

As séries de leitura parecem ter sido uma espécie de “moda de época” que compuseram os materiais de leitura de crianças no Brasil a partir da segunda metade do século 19. De acordo com Pfromm Neto *et al.* (1974, p. 170), o movimento “em favor da escola elementar” naquele período, fez surgir

[...] condições favoráveis que estimularam, em educadores brasileiros, o desejo de elaborar livros de leitura e outros textos didáticos para uso de alunos e professores do ensino elementar. O baiano Abílio Cesar Borges, primeiramente, e mais tarde, Felisberto de Carvalho, Hilário Ribeiro, Romão Puiggari, Arnaldo de Oliveira Barreto, Francisco Vianna, João Köpke e outros, produziram nossas primeiras séries graduadas de livros de leitura.

Em decorrência dessas primeiras produções, as séries de leitura não somente passaram a responder a expectativas e fundamentos de ensino graduado, em consonância com os pressupostos da escola moderna, como também constituíram estratégia editorial que passou a organizar o mercado de livros escolares. Além disso,

<sup>2</sup> No período abordado por este estudo, Mato Grosso do Sul ainda não era um estado constituído e seu território pertencia ao estado de Mato Grosso. A divisão ocorreu somente em 1977, pela Lei Complementar nº 31. Entretanto, ao longo do texto, referimo-nos a Mato Grosso do Sul sempre que indicarmos a especificidade regional que abordamos e a Mato Grosso sempre que remetemos aos estudos que contemplam o período antes da divisão.

<sup>3</sup> A série de leitura *Vamos Estudar?* foi localizada entre os livros didáticos que circularam na porção leste do atual estado de Mato Grosso do Sul e a *Vamos Sorrir*, na porção sudoeste do mesmo estado.

Como objetos culturais foram instrumentos mediadores para a divulgação e circulação de saberes destacando-se na consolidação dos processos de construção da leitura escolar e significaram tanto um material para uso de professores e alunos como um indicador de todo um modo de conceber e praticar o ensino. Pode-se considerar que as Séries de Leitura Graduada se firmaram como manuais escolares e como objetos da cultura escolar e nessa condição foram gradativamente integrados aos processos da alfabetização, da aprendizagem da leitura e da escrita e do desenvolvimento do ensino primário. (Cunha, 2011a, p. 10).

No caso das séries em análise, mediante um discurso exortativo do estudo (vamos estudar) e da alegria (vamos sorrir), ambas podem ser consideradas representativas da escolarização primária, da alfabetização e do significado de infância subsumido nessa prática em sua época.

### O convite ao estudo em *Vamos Estudar?*

*Vamos Estudar?*, de Theobaldo Miranda Santos,<sup>4</sup> é uma série composta por cartilha e livros de leitura, em 13 volumes:<sup>5</sup> cartilha, 1º livro de leitura, 2º livro de leitura, 3º livro de leitura (edição especial para a região Norte), 3º livro de leitura (edição especial para a região Nordeste), 3º livro de leitura (edição especial para a região Sudeste), 3º livro de leitura (edição especial para a região Centro-Oeste), 3º livro de leitura (edição especial para o estado do Paraná), 3º livro de leitura (edição especial para o estado de Santa Catarina), 3º livro de leitura (edição especial para o estado do Rio Grande do Sul) e 4º livro de leitura. Esses trazem conhecimentos de várias disciplinas para todas as séries do ensino primário, com adaptações regionais, como se observou nos terceiros livros, tendo tido a primeira edição em 1950 e circulado no Brasil, pelo menos, até o final dos anos de 1970.

Com exceção da cartilha, os livros de leitura trazem, de maneira independente, em cada volume, as disciplinas: linguagem, história do Brasil, geografia do Brasil, ciências naturais e higiene e matemática; e, a partir de 1969, em virtude do Decreto-Lei nº 869, foi também incluída a disciplina educação moral e cívica (Oliveira, 2011). Trata-se, portanto, de um manual relativo a todo o programa do ensino primário – conforme informação constante nas capas dos livros –, que, segundo o autor, foi assim construído visando atender às condições econômicas dos alunos, os quais, em sua grande maioria, não tinham recursos para comprar livros (Santos, 1973).

De acordo com seu autor, os textos são "genuinamente brasileiros", com intuito de abordar interesses e necessidades reais do País, numa sequência que configura uma viagem de norte a sul. A "viagem de norte a sul" é revelada de forma progressiva nas lições da cartilha e nos textos em forma de lendas, poemas, textos didáticos sobre a cultura popular, tipos regionais e demais aspectos relacionados ao Brasil nos livros de leitura (Oliveira, 2011). E, conforme consta na quarta capa dos livros da série, são "livros que conquistaram a confiança do magistério brasileiro".

Tal inserção dos livros dessa série no rol de "confiança" do magistério parece ter explicação na vasta produção bibliográfica de seu autor. De acordo

<sup>4</sup> Theobaldo Miranda Santos nasceu em Campos/RJ em 5 de junho de 1904 e faleceu no Rio de Janeiro/RJ, em 1971. Fez seus estudos no Liceu de Humanidades e Escola Normal, do Instituto Católico de Estudos Superiores, em Campos, e em Juiz de Fora/MG, formou-se em Farmácia e Odontologia. Em Manhuaçu/MG foi professor primário. Voltando a Campos, em 1928 passou a lecionar no mesmo Liceu onde estudara, nas disciplinas Física, Química e História Natural, exercendo, também, o cargo de diretor. Foi, ainda, superintendente municipal de Educação e Cultura e professor da Faculdade de Farmácia e Odontologia e da Escola Superior de Agricultura. Em 1938, tornou-se professor de Prática de Ensino na antiga Universidade do Distrito Federal. Em 1942, foi Diretor do Departamento de Educação Primária e passou a lecionar Filosofia e História da Educação na Pontifícia Universidade Católica e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Ursula. A partir de 1944, passou a ocupar a cátedra de Filosofia da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Aposentou-se do magistério em 1958<sup>5</sup>. (Camargo 2014 *apud* Bertoletti, 2016, p. 339).

<sup>5</sup> Embora essa informação conste na quarta capa de um exemplar analisado, localizamos somente 11 volumes.

com Almeida Filho (2008), a carreira de Theobaldo Miranda Santos como escritor teve início em 1932, com escritos em jornais de Campos/Rio de Janeiro (RJ) e Niterói/RJ e, conforme Camargo (2014 *apud* Bertolotti 2016), como autor de livros didáticos sua carreira teve início em 1942. Entre os escritos desse autor, é possível encontrar manuais de ensino nas áreas de metodologia, filosofia, psicologia, história, didática, pedagogia, literatura, economia, administração escolar, sociologia, destinados aos cursos primário, secundário, normal e superior, literatura infantil e livros didáticos para ensino na escola primária, totalizando cerca de 130 títulos (Camargo, 2014 *apud* Bertolotti, 2016). Em 1958, com a aposentadoria, passou a dedicar-se somente a sua produção escrita de livros didáticos (Camargo, 2014 *apud* Bertolotti, 2016).

As capas de todos os volumes seguiam o mesmo projeto gráfico, tendo o título do livro centralizado, seguido abaixo pelo nome do autor, o número do livro e as disciplinas que o compunham, e todas essas informações circundadas por imagens representativas das regiões do Brasil. Nas quartas capas, também iguais em todos os volumes, constavam dados sobre os volumes da série e de outras séries do autor, após informação relativa à confiabilidade desses livros, com indicações sobre a editora e a compra por reembolso postal.

Quanto à Livraria Agir Editora, foi fundada em 1944 por Alceu Amoroso Lima (1893-1983) e tinha por objetivo editar e ampliar a produção de livros de autores católicos. A partir dela, o educador e intelectual criou uma rede transnacional com editoras do Chile e da Argentina (Rodrigues, 2006).

Como se pode observar no título da série em exame, a exortação do estudo aparece por meio do convite em forma da pergunta: "Vamos Estudar?". O entusiasmo da questão denota um apelo aos alunos, como forma de motivá-los para os estudos e aprendizados, coadunando com manifestações do psicologismo pedagógico, com os sentimentos e com a subjetividade. Entretanto, observando-se o projeto editorial dos livros, nota-se que o endereçamento é também para o professor, subentendendo-se o outro leitor naturalmente previsto pelo livro didático.

Nos prefácios, assinados por Theobaldo Miranda Santos, há sempre a preocupação de indicar a orientação pedagógica dos volumes, voltada para a gradação de conhecimentos e com preocupação de adaptar-se aos "interesses infantis" e aos preceitos da "escola moderna", na obra de reordenação social do Brasil. Desse modo, são destinados aos professores e ao trabalho de "dedicação, amor e idealismo" destes, e não aos alunos.

Os trechos de leitura e as noções de conhecimentos gerais foram dosadas de acôrdo com a capacidade de aprendizagem da criança. Os exercícios foram organizados em harmonia com os preceitos da didática moderna e as questões de exame das escolas públicas.

[...] desenvolver de modo suave e gradativo, todo o programa de linguagem, história, geografia, ciências naturais, higiene e matemática do 1º ano do curso primário. [...]

Nosso desejo, ao escrever êste livrinho, foi colaborar, modestamente, com a obra de dedicação, amor e idealismo que os professores primários vêm realizando em prol da redenção educativa e social das crianças do Brasil (Santos, 1958).

A seção "Linguagem" dos livros de leitura de *Vamos Estudar?* correspondia ao ensino de leitura e escrita, focalizado neste texto. Nela, o autor desenvolvia os conteúdos de leitura, escrita e gramática, com base em textos, questionário sobre o texto, noções gramaticais e exercícios, sendo essa seção a que ocupava mais páginas dos livros de leitura da série. Além de "Linguagem", havia seções de "Conhecimentos Gerais" (1º livro), "Geografia", "História", "Ciências Naturais e Higiene" (2º, 3º e 4º livros) e "Matemática" (todos os livros). No 1º livro, não havia subdivisão na seção "Linguagem" e os textos dela serviam aos "Conhecimentos Gerais"; nos outros livros, aquela seção se dividia em Leitura e Gramática.

Em todos os volumes, os textos da seção "Linguagem" correspondiam a assuntos da vida cotidiana da infância no lar, inculcando, gradativamente, a vida social na escola, na fazenda, na cidade, no estado, no País. Além desses, conforme preocupação do próprio autor, para tornar o livro "adaptado aos interesses infantis", os textos correspondiam também a poemas, fábulas e contos de fadas, constitutivos da literatura infantil brasileira que ora eram adaptados pelo autor do livro ora reproduzidos de outros autores ora produzidos pelo próprio autor.

No 1º livro, de 39 textos, 5 eram em verso e 34, em prosa. Desses, 26 se relacionavam com a vida cotidiana da criança, o lar, o pai, a mãe, os vizinhos, a escola etc., 2 eram fábulas e 6 eram contos de fadas. No 2º livro, de 25 textos, 4 eram em verso e 21 em prosa, sendo 18 sobre a vida cotidiana da criança no ambiente rural, e 3 fábulas. No 4º livro,<sup>6</sup> dentre os 26 textos, 3 eram em verso e 23 em prosa, sendo relacionados a conhecimentos sobre diversas cidades, estados e regiões brasileiras.

Os poemas eram reproduzidos por outros autores, como Dulce Carneiro, Martins D'Alvarez, Renato Sêneca Fleury, J.G. de Araújo Jorge, Batista Cepelos, Medeiros e Albuquerque, pois o autor da série não exercia a atividade poética. Neles, prevalecia a recreação, mas as marcas do autor do livro pressupunham o ensinamento.

Os textos em prosa eram geralmente produzidos pelo próprio autor da série, com algumas adaptações de textos de outros autores. No 4º livro, no entanto, dos 26 textos, 18 eram compilados de outros autores: Rodolfo V. Ihering, Elsa Coelho de Souza, Manuel Ambrósio, Urbano Duarte, Viriato Correia, Mário Sette, Erasmo Braga, Ariosto Espinheira, Lúcia Alvarenga, José Veríssimo, Olavo Bilac e Manoel Bonfim e Monteiro Lobato. Nesse volume, prevaleciam conhecimentos sobre o Brasil, com caráter enciclopédico, na "viagem de norte a sul" proposta, assim, os conteúdos eram ensinados por meio da bibliografia já existente.

Nos textos em prosa referentes ao cotidiano da criança, Theobaldo Miranda Santos buscava trazer ensinamentos tanto de socialização do leitor quanto relacionados aos conteúdos do programa de ensino primário.

Já nos textos em prosa mais diretamente ligados aos "interesses infantis", como deseja o autor, as adaptações sintetizavam os textos. Quanto aos questionários propostos com base nos textos, eram compostos por perguntas diretas de compreensão literal, para as quais cabia resposta objetiva.

---

<sup>6</sup> Não foram localizados exemplares da cartilha do 3º livro, por isso, não estão apresentados neste texto.

As noções gramaticais eram conceitos de pontos gramaticais, seguidos de exemplos, e os exercícios eram aplicação dos conceitos, às vezes, compostos também por exercícios de redação. Esses eram constituídos por: formação de palavras, formação de frases, ordenação de frases, bilhetes, cartas e produção de histórias a partir de uma ilustração. Nos volumes em que havia indicação de "leitura silenciosa", frases afirmativas eram seguidas por uma questão que reiterava seu conteúdo, não permitindo inferências, como se pode observar no exemplo: "1. Quem inventou o avião foi um brasileiro chamado *Santos Dumont*. – Quem inventou o avião?" (Santos, 1957, p. 56, grifo do autor).

### O convite à alegria em *Vamos Sorrir*

*Vamos Sorrir*, de Maria Braz e Candido Oliveira<sup>7</sup>, é uma série composta por uma cartilha<sup>8</sup> e outros cinco livros de leitura destinados do 1º ao 5º ano do ensino primário. Nas primeiras edições, os títulos eram: *Vamos sorrir: cartilha*, *Vamos sorrir: I livro de leitura*, *Vamos Sorrir: II livro de leitura*, *Vamos Sorrir: III livro de leitura*, *Vamos Sorrir: IV livro de leitura* e *Vamos Sorrir: V livro de leitura*. A partir de determinada edição,<sup>9</sup> os títulos passaram a ser: *Vamos sorrir: cartilha*, *Vamos sorrir: I ano primário*, *Vamos Sorrir: II ano primário*, *Vamos Sorrir: III ano primário*, *Vamos Sorrir: IV ano primário* e *Vamos Sorrir: V ano primário*. Não temos certeza do período de sua primeira e última edição, no entanto, encontramos exemplares que datam do período de 1965 a 1977.

As ilustrações da cartilha foram feitas pelo Stúdio Ito. As capas de todos os volumes trazem projetos gráficos diferentes, porém, com temáticas semelhantes. Em todos os exemplares, o nome dos autores aparece no canto superior esquerdo da capa, no outro extremo, está o nome da coleção *Vamos Sorrir*, em destaque, seguido pelo ano/série a que se destina. Na cartilha e nos livros de leitura do II e III anos, aparecem desenhos de duas crianças brancas uniformizadas indo para a escola. Aparentemente, trata-se do mesmo menino e da mesma menina, só que com idades diferentes em um e outro exemplar, dando a impressão de que as crianças foram crescendo ao longo dos anos. No *V livro de leitura*, somente um menino branco é representado, este aparece sentado estudando, tendo ao fundo a bandeira do Brasil. A imagem muito se parece com as tradicionais lembranças escolares que ainda hoje são retratadas nas escolas. Nossa bandeira também se mostra ao fundo da capa do *IV livro de leitura*, mas, dessa vez, a imagem que ganha destaque é a de três meninos que representam as três etnias que originaram o nosso povo (o negro, o índio e o branco). A capa do *I livro de leitura* traz a imagem de uma menina, um menino e uma pessoa de mais idade, que pode ser a mãe ou a avó, todos loiros, sentados no sofá de casa com livros nas mãos. As crianças parecem ouvir atentamente o adulto lendo as histórias do livro. Em todas as imagens, as pessoas sorriem, demonstrando alegria em estar ensinando, aprendendo ou representando a sua pátria.

<sup>7</sup> Não encontramos dados sobre os autores da série de leitura, nem mesmo a Editora FTD soube nos informar a respeito.

<sup>8</sup> A cartilha e o V livro de leitura foram escritos apenas por Maria Braz.

<sup>9</sup> Não conseguimos precisar a partir de que edição os títulos foram alterados, mas acreditamos que a mudança tenha ocorrido devido à Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

Segundo Giroux (1995), uma das formas de constituir a infância é atrelar a cultura infantil ao entretenimento, à defesa das ideias políticas e ao prazer, gerando o que significa ser criança em um dado momento histórico.

Evangelista e Rocha (1998, p. 9) chamam atenção para os aspectos não verbais dos livros. Segundo elas, a imagem pretende convidar o aluno a uma “[...] entrada agradável no mundo da alfabetização”.

Como se pode observar, no título da série em exame, associam-se o conhecimento e o estudo à satisfação. Há na coleção uma exortação da alegria, que aparece no título e em muitos temas trabalhados ao longo das lições. Embora não exista nenhum sinal de pontuação ao final do título, ao que parece, trata-se de uma exclamação (“Vamos sorrir!”), tendo por intuito motivar os alunos para o estudo. Peres (2003) chama atenção para o fato de que, desde a década de 1930, havia uma preocupação em promover um trabalho dentro da área da linguagem cujo objetivo era o de prover as crianças de um instrumento eficiente de expressão, intercomunicação social, aquisição de conhecimentos, ocupação proveitosa das horas de lazer e utilização da leitura nos seus aspectos recreativos, informativos e formativos.

Na quarta capa, igual em todos os volumes, consta o desenho de uma rosa dos ventos com a escrita FTD ao centro. Ao que parece, tratava-se do logo da Editora FTD na época. As informações sobre a cartilha e os demais livros da série são obtidas na segunda e na terceira capas, nas quais constam o índice catalográfico, as informações sobre edição e ilustração, o ano, os dados e o endereço da editora, o volume da série e o aviso de que cada material é suplementado por um livro de orientações ao professor.

Embora as capas sejam bem coloridas, as imagens de dentro dos exemplares não apresentam muitas cores. Predominam, na grande maioria dos desenhos, tons avermelhados, e raras vezes aparecem o azul, o amarelo e o verde. Existe uma imagem que antecede cada texto.

Com exceção da cartilha, na qual as letras cursivas e *script* dividem espaço, em todos os outros exemplares predomina a *script* minúscula. A *script* maiúscula ganha destaque em títulos que são escritos em vermelho. Além dos títulos, aparecem em vermelho as palavras cujo significado será apresentado na análise do vocabulário do texto.

Quanto à editora, *Vamos Sorrir* foi publicada pela FTD, fundada no Brasil em 1902, que desde a sua origem se dedicou à publicação de livros escolares. Esses, com o tempo, se organizaram em Coleções de Livros Didáticos, estimulando a produção e a venda em conjunto, aumentando o faturamento da empresa, ao mesmo tempo que dava uma unidade didática para a disciplina estudada. O padrão denominado pela FTD de *Método FTD* incluía a publicação do livro pela editora sempre acompanhado do Livro do Mestre.

O Livro do Mestre passou a ser visto como um guia seguro que trazia economia de tempo para os professores e farto material para os alunos trabalharem; por isso, os livros da FTD foram adotados pela maioria dos colégios. Era difícil encontrar uma escola brasileira que não adotasse vários livros da FTD, tanto na rede particular como na rede pública. (FTD Educação, 2015).

Analisando o material ao qual tivemos acesso, é possível perceber que a cartilha e a série de leitura *Vamos Sorrir*, ao contrário de muitas séries publicadas na época que se destinavam a familiares e pessoas que tinham alguma instrução e estavam dispostos a ensinar, foi escrita para uso dos professores. O manual que acompanha cada exemplar é intitulado *Livro do Professor* e traz orientações técnicas e didáticas sobre a cartilha e os livros de leitura, assim como atividades suplementares e orientações de como proceder a cada lição. O *Livro do Professor* que acompanha a cartilha apresenta os objetivos da aprendizagem da leitura, os métodos e os processos de aprendizagem e como deve ocorrer a avaliação e a recuperação. Ao final, são apresentadas as "Recomendações Bibliográficas", que orientaram a elaboração da cartilha e são sugeridas para leitura dos professores. Ganha evidência no *Livro do Professor* a profissionalização do docente, sendo este visto como um trabalhador que necessita conhecer a teoria e os conhecimentos de sua área para obter sucesso em seu empreendimento. Nas palavras de Maria Braz:

[...] apresentamos o "Livro do Professor" com o propósito de colaborar no sentido de promover a melhor utilização da cartilha [...] É necessário, entretanto, que o professor esteja atento a todas as oportunidades que se lhe apresentem, levando em conta as peculiaridades de sua classe, adaptando as atividades sugeridas, encontrando novos caminhos, complementando, ajustando, aprofundando para que o seu ensino seja realmente integrador. (Braz, [s. d.], p. 3)

A cartilha e os demais livros de leitura são destinados ao público infantil. Isso é perceptível mediante os textos, as imagens e as orientações contidas nos exemplares analisados e nos manuais que os acompanham. No *Livro do Professor da Vamos Sorrir: cartilha*, a autora pondera:

Ensinar a ler consiste no desenvolvimento do mecanismo de leitura, através da ampliação de experiências, ricas e estimulantes, que permitam à criança o crescimento de suas habilidades para compreender e sentir o que lê, fazendo de sua aprendizagem a emulação para novos descobrimentos (Braz, [s. d.], p. 3).

Aparentemente, a cartilha e a série de leitura se dedicam à alfabetização e ao ensino da língua portuguesa para o primário – conforme consta na segunda capa dos livros. Não encontramos volumes que se refiram a outras disciplinas, porém, muitos textos presentes no material tratam da área de ciências naturais, história e geografia.

Nos textos da cartilha e dos livros de leitura, as temáticas que abordam o bom comportamento, os cuidados com o corpo, a formação moral e o desenvolvimento do espírito cívico são recorrentes. A cartilha traz textos produzidos pela autora que tratam da vida de Lalá. O *I livro de leitura* apresenta textos também relacionados a Lalá, sua escola, sua família e o circo. O *II livro de leitura* traz temáticas do universo infantil, como queda do primeiro dente, cuidados com a higiene, vida cotidiana, cuidados com plantas e animais, textos de cunho moral e temas cívicos e religiosos. O *III*, *IV* e *V livros de leitura* abordam temas relacionados a datas comemorativas,

personalidades brasileiras, cuidados com a sua cidade, textos de cunho moral e muitos temas cívicos. “No caso dos livros de leitura, que incluíam as cartilhas ou primeiros livros, a valorização da língua materna é destacada por ser importante à nossa identidade nacional, juntamente com a educação moral, cívica e intelectual” (Trindade, 2004, p. 215).

Os textos apresentavam-se nos gêneros prosa, poema e fábula. Os três últimos volumes englobam muitos textos de outros autores, além dos produzidos por Maria Braz e Candido de Oliveira, dentre os quais, temos: Cassiano Ricardo, Coelho Neto, Dom Aquino Correia, Murilo Araújo, Casimiro de Abreu, Coelho Neto, Plínio Salgado, Malba Tahan, Oscar Leme Brisolla, Martins Fontes, Carlos Drummond de Andrade, Olavo Bilac, Gustavo Barroso, Theobaldo Miranda Santos, entre outros.

Nos livros de leitura, as atividades seguiam uma sequência que se alterava ao longo da série. O *I Livro* inicia com um texto e, a partir dele, são propostas atividades com sílabas (contar, separar, juntar, completar), estudo do vocabulário, compreensão, gramática (vogais e consoantes, sinônimos e antônimos, adjetivos, gênero e número do substantivo, dificuldades ortográficas – G e J, R e RR, M e N, C e Ç –, acentuação, pontuação) e produção de frases. O *II Livro* seguia a ordem: texto, estudo do vocabulário (com o título Vocabulário/Comentário) e exercícios gramaticais que tinham por base as palavras apresentadas no estudo do vocabulário, por exemplo: “Rolinha – Diminutivo de ‘rôla’, um passarinho. / Outros diminutivos da lição: bonita: bonitinha; abelha: abelhinha; vovó: vovozinha; mamãe: mamãezinha. / Qual o diminutivo de: trabalho: .....; graça: .....; lar: .....; filha: .....” (Braz; Oliveira, 1965, p. 6). O *III Livro* começa o trabalho com o texto e, a partir dele, surge a seção “Entendimento do texto”, que trabalha com as questões de vocabulário, compreensão, atividades gramaticais e produção escrita. O *IV Livro* apresenta o texto-base, atividades de exploração do vocabulário e trabalho com conteúdos gramaticais (Vocabulário/Comentário), atividades de compreensão do texto (Questionário) e de escrita (cópia – Para reproduzir, ditado – Ditado, produção textual – Criação). O *V Livro* tinha a mesma estrutura do *IV Livro*, mas trazia uma novidade, pois, ao final da maioria das unidades, é proposta uma sugestão de atividade diferenciada (Sugestões), como: pesquisas, produção de materiais, visitas a museus, utilização de materiais diferenciados, localização em mapas etc.

### ***Vamos Estudar?* e *Vamos Sorrir* na consolidação dos processos da leitura escolar em Mato Grosso do Sul**

Para além das marcas específicas de ambas as séries de leitura, conforme buscamos apresentar, podemos notar em *Vamos Estudar?* e *Vamos Sorrir* um esforço de consolidação dos processos de leitura escolar, sintonizados aos anseios do movimento denominado de Escola Nova<sup>10</sup>. Este não pode ser compreendido, entretanto, como um movimento linear e ascensional, mas sim permeado por embates de ações e diferentes propostas para renovação da escola primária; por outro lado, pode ser

<sup>10</sup> O movimento denominado Escola Nova teve diferentes propostas para a renovação da escola primária brasileira e se manteve hegemônico, pelo menos, entre 1920 e 1970.

compreendido como hegemônico no sentido de pressupor uma reforma da educação escolar, por meio da superação do que se consideravam formas “tradicionais” de ensino, de modo a operar mudanças essenciais na sociedade, em seu processo de reordenação com vistas à modernização. Logo, as séries abordam o que consideram “interesses e necessidades” do País, calcadas em um programa de dar a conhecer aspectos do Brasil, “de norte a sul”, seja nas imagens representativas das regiões brasileiras, das etnias que originaram o nosso povo, dos símbolos nacionais, seja na ordenação das lições com conteúdo comportamental, moral ou cívico. Todos esses partilhavam a ideia de integração nacional e de uma postura entusiasmada diante de traços de brasilidade, correspondente à reordenação social proposta pela Escola Nova.

Segundo Cunha (2011b, p. 85), nas séries de leitura graduada publicadas após a década de 1940, é possível perceber

[...] a preocupação com a formação dos cidadãos criativos e rápidos como trabalhadores operosos e empreendedores que valorizassem o progresso científico e industrial, atributos fundamentais às novas condições políticas e sociais que se impunham com a industrialização nacional que se consolidava a partir dos anos 50.

Também de acordo com preceitos do movimento renovador, a criança estava no centro do processo educativo, assim, o discurso exortativo das séries em estudo pressupunha a criança e seus “interesses infantis” como nucleares. Tais interesses tinham por princípio um ensino graduado e estavam regulados na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946. Nesse sentido, o atendimento aos “interesses infantis” aparecia materializado nos livros das séries em textos de gêneros variados que tematizavam do mundo interior para o exterior, da vida cotidiana para a vida social, em assuntos leves e recreativos e com forte investimento em autores e textos da literatura infantil brasileira.

Comentando sobre a função desse gênero na formação de professores brasileiros, na década de 1930, Costa (2013, p. 44) assevera:

Além da formação das crianças em leitores, a literatura infanto-juvenil deveria ter o compromisso em também educá-los enquanto cidadãos. Para atingir esse papel educativo, o livro infantil deveria, sobretudo, partir dos interesses infantis. Tipos de histórias (aventuras, romances, lendas, contos, etc.) preferidos pelos petizes, deveriam ser trabalhados de modo a direcionar, aos poucos, a leitura para o objetivo principal (educar, ao mesmo tempo que a criança se diverte).

Ao que tudo indica, a presença de textos de caráter mais recreativo, mesmo adaptados, nos livros das séries em análise, parecia cumprir função educativa, conforme aponta Costa (2013), e em respeito às capacidades da criança, em níveis ascendentes de dificuldade. Importante personalidade da época e pioneiro nos estudos sobre literatura infantil (Bertoletti, 2012), Lourenço Filho (1943) considerava que os livros literários para crianças tinham função formadora “mental, emocional e cultural” no equilíbrio do *belo* a serviço do *bem*, desde que adequados às “faixas de idades”.

Sua função capital é a de sugerir o *belo*, dentro dos recursos da mentalidade da criança. Fazendo-o, sugere o bem; concorre para a formação do gosto artístico; coopera no equilíbrio emocional da criança; dá-lhe horas de sadio entretenimento e de liberação espiritual; faz amar o idioma nacional; desperta o gosto literário, estimulando a criação; e, mais generalizadamente, sem dúvida, pelo hábito que inculca da boa leitura, prepara o consumidor das belas letras no homem do futuro. (Loureço Filho, 1943, p. 160, grifos do autor)

Como se nota, os textos literários cumpriam importante função nos livros didáticos das séries examinadas, com base nesse ponto de vista: subjetivavam os alunos influenciando sua formação, visando formar o indivíduo para torná-lo um bom filho, um bom aluno e, no futuro, um bom trabalhador e um bom cidadão. Portanto, leitura e escrita eram concebidas como instrumentos relevantes no movimento renovador, para alcance da cultura, combate ao analfabetismo e formação do cidadão, das elites dirigentes e de mão de obra especializada.

Segundo o movimento renovador, contudo, por se tratar de livros didáticos, eram não mais que instrumentos de educação facilitadores do trabalho do professor. Este, por sua vez, tinha naqueles mais do que conteúdos ordenados, tinha orientações e sugestões contempladas nos manuais do professor que suplementavam a aplicação do ensino. Embora, pelas intenções explicitadas pelos autores dos livros das séries aqui analisadas, tais manuais evidenciassem a importância da formação docente para o desenvolvimento de um bom trabalho, estudos realizados sobre a circulação de livros didáticos no antigo estado de Mato Grosso apontam que, em muitos casos, por contingências locais como grande extensão e difícil acesso e pelas poucas escolas normais espalhadas pelo estado, entre outros problemas, os livros didáticos utilizados na escola primária assumiram, por longo tempo, papel catalisador no ensino de leitura e escrita (Bertoletti, 2014).

Ainda assim, fontes documentais diversificadas (atas, mensagens, relatórios) indicam que a questão de produção, uso e adequação de livros didáticos esteve na pauta de legisladores e educadores desde meados do século 19, com preocupação de oferecer diretrizes para o ensino de leitura e escrita (Amâncio; Cardoso, 2006). Do mesmo modo, reclamações sobre esse objeto didático adentraram o século 20, sobretudo relacionadas à falta de adequação à realidade e às características do estado, como se pode notar no relatório do Diretor Geral da Instrução Pública, Francisco Alexandre Ferreira Mendes, de 1942, que lastimava a falta de produção própria de livros didáticos adequados à realidade local e regional.

O problema do ensino primário em Mato Grosso, nas pequenas cidades e vilas do interior, apesar do empenho da administração estadual, não está ainda de acordo com os processos da Escola Nova, e isto em nada nos constrange, por isso que é o que se observa geralmente no Brasil. A causa? A falta da formação profissional dos membros do magistério e a falta de um intercâmbio de idéias entre os professores dos diversos Estados brasileiros. E para agravar a situação do ensino primário mato-grossense, há a falta do livro didático apropriado ao meio. Adotam-se nas escolas de todos os tipos, livros didáticos exclusivamente de autores

paulistas, pois não temos autores didáticos no Estado. Não obstante reconhecermos a excelência e o valor moral dos livros didáticos dos ilustrados autores paulistas, precisamos convir que, apenas em algumas zonas sulinas de Mato Grosso, limítrofes com o Estado de S. Paulo, há pequenas semelhanças de hábitos e costumes e onde, por isso, tais obras produzem influência no espírito das crianças. No mais, os livros didáticos a que nos referimos, cuidam dos assuntos e problemas locais e algumas vezes dos gerais da economia e riquezas brasileiras, que muito influem na alma infantil das crianças das cidades. Para confirmarmos este acerto, vale narrado o seguinte fato: – “Perguntou-me certa vês, um jovem coletor de uma cidade longínqua do Estado, por que o café paulista ia à Europa, para ser beneficiado e depois ser vendido novamente no Brasil?!” Foi preciso fazer uma explicação completa para fazer o meu interlocutor compreender, e convencer!

Os livros didáticos pois, precisam obedecer de um modo especial aos meios de vida locais, para que, influenciando no espírito da criança, atue decisivamente na sua formação, atendendo à sua curiosidade natural. (Mato Grosso, 1942)

Sobre essa questão, Amâncio e Cardoso (2006, p. 208) afirmam textualmente:

A reforma no ensino primário, tanto em nível nacional como estadual e a criação da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, na década de 1950, parecem não ter se constituído em fatores de mudanças substanciais no que concerne à produção de livros de leitura e cartilhas, nem no que se refere a orientações metodológicas.

[...]

No que se relaciona com livros escolares o que se constatou nas primeiras décadas do século 20 continua a ser verificado. Não havia produção editorial local desse material naquele tempo, como também não haveria posteriormente. No período que se segue ao mencionado, a problemática permanece, não sendo muito diferente da dos dias atuais. Não havia editoras locais responsáveis pela produção/divulgação de material didático – cartilhas e livros de leitura – em/de Mato Grosso. Isso caracteriza este Estado, no que tange à produção editorial didática, como usuário/consumidor do mercado editorial de outras regiões brasileiras.

Esse estado de coisas levou à circulação de uma diversidade de livros didáticos em Mato Grosso,<sup>11</sup> dentre eles as séries *Vamos Estudar?* e *Vamos Sorrir*. Como se notou, ambas são produções de editoras localizadas no sudeste do Brasil. A influência dos materiais produzidos no Rio de Janeiro e em São Paulo marcaram a escola de Mato Grosso desde o início de sua organização. Amâncio (2008) relata a influência dos paulistas na organização metodológica escolar do estado, realizadas por meio da vinda de docentes para a estruturação da instrução pública, da formação de professores e dos materiais trazidos de lá e que influenciavam o fazer pedagógico dos docentes mato-grossenses desde os primórdios da República, perpetuando-se durante décadas.

Quanto à circulação dos materiais aqui analisados, embora a série de leitura *Vamos estudar?* tenha tido ampla circulação em todo o estado de Mato Grosso, conforme se verifica pelos dados organizados por Amâncio e Cardoso (2006), a série de leitura *Vamos Sorrir* teve uma distribuição

<sup>11</sup> Para acesso à listagem de livros didáticos que circularam pelo estado de Mato Grosso, consultar, sobretudo: Amâncio e Cardoso (2006), Bertoletti (2014) e Silva (2018).

restrita, limitando-se ao sudoeste do estado, devido à influência do governo federal na região (Silva; Bertoletti, 2018).

Ao que tudo indica, entretanto, ambas as séries atendiam, dentro das dificuldades enfrentadas pela consolidação da escolarização primária mato-grossense no que diz respeito aos programas e aos métodos de ensino prescritos, às necessidades locais, tanto no que tange à falta de produção de livros no estado apropriados à realidade quanto na consolidação de ações voltadas à escola moderna, graduada para uniformização do ensino, como buscamos demonstrar.

Silva e Bertoletti (2017, 2018) destacam que, desde a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, em 1951, os ideários da Escola Nova se consolidaram como intenções pedagógicas do estado no que concerne ao seu fazer pedagógico. As séries de leitura analisadas foram elaboradas pensando no prazer e na alegria em estudar, e sua forma de organização tornou-se referência em um estado com um elevado número de professores sem formação que lecionavam, principalmente, nas escolas do interior. Além disso, o terceiro livro de *Vamos Estudar?* parecia suprir, ao menos tematicamente, a falta de livros específicos sobre a região; do mesmo modo, o quarto livro de *Vamos Sorrir* trazia textos referentes a essa temática – dentre os quais salientamos o intitulado “Marcha para o Oeste” – e também dava destaque ao caráter étnico – importante fator na formação do povo mato-grossense –, indicando para essa mesma direção.

Por se tratar de um estado de fronteira que teve seu processo de ocupação tardio, influenciado pela Marcha para o Oeste, do Governo de Getúlio Vargas, período em que recebeu imigrantes de vários países e regiões do Brasil, os livros também cumpriram o papel de consolidação da língua portuguesa, de constituição da identidade nacional, de um povo patriota, religioso e “de bem”, cujas marcas podem ser vistas nos materiais examinados.

## Conclusões

As séries de leitura graduada tiveram importante papel na concretização de ideais e fundamentos de uma época, no que diz respeito aos pressupostos da escola primária brasileira, além disso, representaram a organização dos livros didáticos, seguindo critérios do mercado editorial, e consolidaram-se como instrumentos mediadores da leitura escolar. Como outros modelos de livros didáticos, portanto, as séries de leitura tiveram papel relevante na disseminação de um projeto de uma época e ocuparam grande espaço na formação da infância escolarizada.

Em se tratando das séries em análise, podemos sintetizar: *Vamos Estudar?* e *Vamos Sorrir* corresponderam, cada qual a sua maneira, a exigências e projetos de um mercado consolidado e em expansão, no qual a concorrência instalada determinava a necessidade de produtos melhores e mais bem elaborados, assim como a uma escola cujo aumento de instituições e matrículas pressupunha livros atraentes, completos e que, de alguma forma,

substituísem e/ou completassem a atuação do professor, preenchendo brechas em sua formação. Ambas as séries procuravam atuar na subjetividade dos leitores/crianças com função de modificar esse comportamento, no sentido de um *vir a ser*, o que se pode buscar no conceito de educação da infância da época, o qual considerava a criança um ser que era menor e viria a ser um homem completo somente na vida adulta. A influência da psicologia respaldava a gradação, o prazer em aprender e os “bons” valores, correspondentes a pressupostos de vertentes da Escola Nova brasileira.

Quanto à circulação desses materiais no estado de Mato Grosso do Sul, registramos a influência deles na definição do que ensinar e como ensinar, no que se refere ao currículo escolar, uma vez que supriam a falta de materiais apropriados à realidade e à cultura locais, como já destacamos anteriormente, na época em que o estado contava com um número elevado de professores leigos, que tinham os livros das séries como um “norte” de seu planejamento. Os textos das séries também colaboravam com a formação de uma unidade nacional e a consolidação da língua portuguesa em um estado marcado por uma pluralidade cultural e de linguagem.

---

### Referências

ALMEIDA FILHO, O. J. *A estratégia da produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos: (1945-1971)*. 2008. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

AMÂNCIO, L. N. B. *Ensino de leitura e grupos escolares: Mato Grosso/1910-1930*. Cuiabá: UFMT, 2008.

AMÂNCIO, L. N. B.; CARDOSO, C. J. Parte III – Mato Grosso. In: FRADE, I. C. A. S.; MACIEL, F. I. P. (Org.). *História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006. p. 185-274.

BERTOLETTI, E. N. M. *Lourenço Filho e literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2012.

BERTOLETTI, E. N. M. *Materiais didáticos para ensino da leitura e da escrita na memória da escola primária em Paranaíba/MS (1928-1971)*. 2014. 98 f. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BERTOLETTI, E. N. M. Vamos estudar? Um caso de apropriação do livro didático na escola primária em Parnaíba/Mato Grosso/Brasil (1950-1960). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 11., 2016, Porto. *Atas...* Porto: Universidade do Porto, 2016. Disponível em: <<http://web3.letras.up.pt/colubhe/actas/eixo5.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2019.

- BRAZ, M. *Vamos sorrir*: cartilha. 10. ed. São Paulo: FTD, 1973.
- BRAZ, M. *Vamos sorrir*: livro do professor. São Paulo: FTD, [s. d.].
- BRAZ, M.; OLIVEIRA, C. *Vamos sorrir*: II livro de leitura. São Paulo: FTD, 1965.
- BRAZ, M.; OLIVEIRA, C. *Vamos sorrir*: IV livro de leitura. São Paulo: FTD, 1970.
- CHARTIER, R. *A ordem dos livros*: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UnB, 1998.
- CHOPPIN, A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. *História da Educação*, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan./abr. 2009.
- COSTA, A. S. Escola Nova e a literatura infantil na formação de professores: o caso do Instituto de Educação do Distrito Federal (1935-1937). *Dia-Logos*, Rio de Janeiro, n. 7, p. 42-53, nov. 2013.
- CUNHA, M. T. S. A série de leitura graduada "Pedrinho" de Lourenço Filho: o Brasil em lições (décadas de 50/60 do século XX). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. *Anais...* Belo Horizonte: SBHE, 2011a. Disponível em: <[www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/file/1212.doc](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1212.doc)>. Acesso em: abr. 2018.
- CUNHA, M. T. S. Das mãos do autor aos olhos do leitor: um estudo sobre livros escolares: a série de leitura graduada *Pedrinho* de Lourenço Filho (1950/1970). *História*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 81-99, ago./dez. 2011b.
- DARNTON, R. *O beijo de Lamourette*: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- EVANGELISTA, A. A. M.; ROCHA, G. A. S. Como são vistos os leitores-alunos nos livros para alfabetização? In: REUNIAO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 1998.
- FTD Educação. *A história*: como tudo começou. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://ftd.com.br/a-ftd/a-historia/>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- GIROUX, H. A. Disneyzação da cultura infantil. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 41-53.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Como aperfeiçoar a literatura infantil. *Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 7, p.146-169, 1943.
- MATO GROSSO. Diretoria Geral da Instrução Pública. *Relatório referente ao ano de 1942 do professor Francisco Alexandre Ferreira Mendes - Diretor Geral*. Cuiabá, 1942.

OLIVEIRA, A. R. *As atividades de redação em livros didáticos (1955-1973) de Theobaldo Miranda Santos*. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PERES, E. O ensino de linguagem na escola pública primária gaúcha no período da Renovação Pedagógica. In: PERES, E.; TAMBARA, E. (Org.). *Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)*. Pelotas: Seiva Publicações/FAPERGS, 2003. p. 75-116.

PFROMM NETO, S. et. al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL, 1974.

RODRIGUES, C. M. *Alceu Amoroso Lima: matrizes e posições de um intelectual católico militante em perspectiva histórica: 1928-1946*. 2006. 318 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

SANTOS, T. M. *Vamos estudar?* 73. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

SANTOS, T. M. *Vamos estudar?* Rio de Janeiro: Agir, 1958.

SANTOS, T. M. *Vamos estudar?* Rio de Janeiro: Agir, 1973.

SILVA, T. *A produção e a circulação dos livros didáticos destinados à alfabetização em escolas públicas de Dourados (1945-1964): efervescência ou continuidade?* 2018. 74 f. Relatório de pesquisa (Pós-Doutorado). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2018.

SILVA, T.; BERTOLETTI, E. N. M. Políticas de circulação de livros didáticos de alfabetização no sul de Mato Grosso e seus métodos (1927-1961). *Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, v. 11, n. 20, p. 268-286, jun./dez. 2017.

SILVA, T.; BERTOLETTI, E. N. M. A produção de identidades sul-mato-grossenses nas páginas das cartilhas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 101-117, maio/ago. 2018.

TRINDADE, I. M. F. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?* Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

---

Recebido em 28 de novembro de 2018.

Aprovado em 20 de março de 2019.



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

## Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos

Caroline de Moraes<sup>I, II</sup>

Flávia Brocchetto Ramos<sup>III, IV</sup>

Sérgio Haddad<sup>V, VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3964>

### Resumo

Este artigo tem como finalidade investigar a presença de paratextos em livros de imagem do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação de Jovens e Adultos (PNBE-EJA/2014). Por meio de investigação qualitativa e analítica, são estudados elementos paratextuais de quatro títulos com base em Genette (2009). Destaca-se que a capa e a contracapa privilegiam informações sobre os autores, mas que as obras não apresentam orelhas e prefácios. Nessa perspectiva, ao examinarmos os espaços que circundam a narrativa, são apontadas contribuições de elementos paratextuais para a mediação da leitura e para a educação literária dos estudantes que retornam aos bancos escolares na classe da EJA. Destaca-se que os paratextos favorecem a interação do estudante com as obras em questão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; educação literária; Programa Nacional Biblioteca da Escola.

<sup>I</sup> Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Vacaria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <cacarolpf@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-6888-1516>>.

<sup>II</sup> Doutoranda em Letras com bolsa auxílio CAPES/PROSUC/UCS na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade de Caxias do Sul (UCS). Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <ramos.fb@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-1488-0534>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade de Caxias do Sul (UCS). Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <sergiohaddad@terra.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-6243-1813>>.

<sup>VI</sup> Doutor em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

## **Abstract**

### ***Paratexts in image books chosen for Youth and Adult Education***

*This paper aims to analyze the use of paratexts in the image books of the National Program "School Library" – Youth and Adult Education (Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação de Jovens e Adultos (PNBE-EJA/2014). By a qualitative and analytical study, paratextual elements of four titles based on Genette (2009) were analyzed. The findings show that the cover and back cover primarily display information about the authors and that this works did not have flaps and prefaces. Thus, through an analysis of the spaces permeating the narrative, it was singled out contributions of paratextual elements for reading intermediation and for the reading education of students coming back to school in EJA classes. It is emphasized that paratexts enhance student's interaction with the aforementioned works.*

*Keywords: youth and adult education; reading education; National Program "Library at School".*

---

## **Resumen**

### ***Paratextos en libros de imagen seleccionados para Educación de Jóvenes y Adultos***

*El objetivo de este artículo es analizar la presencia de paratextos en libros de imagen del acervo del Programa Nacional Biblioteca de la Escuela – Educación de Jóvenes y Adultos (PNBE-EJA/2014). Por medio de investigación cualitativa y analítica, se estudian elementos paratextuales de cuatro títulos basados en Genette (2009). Se destaca que la portada y la contraportada privilegian informaciones sobre los autores, pero que las obras no presentan solapas y prefacios. En esta perspectiva, al examinar los espacios que circundan la narrativa, se señalan contribuciones de elementos paratextuales para la mediación de la lectura y para la educación literaria de los estudiantes que regresan a los bancos escolares en la clase de la EJA. Se destaca que los paratextos favorecen la interacción del estudiante con las obras en cuestión.*

*Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; educación literaria; Programa Nacional Biblioteca de la Escuela.*

---

## **Introdução**

A educação literária é essencial para a formação cidadã dos estudantes, independentemente do contexto ou do nível de ensino. Com base nesse princípio, nosso objetivo geral é analisar paratextos presentes em livros de

imagem disponibilizados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para as escolas públicas. Os títulos selecionados são destinados a estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entretanto, podem ser acessados por qualquer estudante ou membro da comunidade escolar.

Os livros desse Programa são alocados na biblioteca escolar e, em geral, cabe ao estudante escolhê-los. A seleção do título tende a ser feita por elementos externos ao texto. Desse modo, este artigo se debruça sobre a composição de paratextos de quatro livros de imagem integrantes do acervo de EJA do PNBE 2014. Entendemos que os paratextos contribuem para o acesso do estudante ao livro, em especial, em relação a obras de imagem, pois elas exigem do leitor habilidades específicas sobre a leitura da visualidade, uma vez que não têm a palavra para orientar o entendimento.

O artigo pauta-se em orientação metodológica predominantemente de pesquisa documental de parte da situação da EJA no Brasil, reconhecendo esse nível de ensino como um direito, com base em leis e políticas públicas criadas no País. Na sequência, abordamos alguns aspectos relativos à educação literária, apoiados no estudo de Colomer (2007). Após essa contextualização, a dimensão paratextual do livro de imagem – PNBE-EJA/2014 – é eleita como objeto de estudo e analisada tendo por base estudos de Genette (2009), contemplando as dimensões verbal e visual da linguagem.

### **Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro**

A educação básica é um direito do cidadão brasileiro. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos surge em função das demandas da sociedade e implica adequação da estrutura e da formação escolar. Os princípios escolares, geralmente, adequam-se ao contexto e à realidade dos educandos, articulando o aprendizado e o crescimento de maneira satisfatória.

O marco inicial da modalidade de EJA, no Brasil, é atribuído ao projeto de alfabetização incentivado e dirigido por Paulo Freire, na década de 1960, em Angicos/RN. (Freire, 1963, p. 19). Freire (1996) deu continuidade ao primeiro projeto e seguiu investindo na modalidade, associando teoria e prática. Aliás, a EJA vem conquistando, ao longo das últimas décadas, reconhecimento como um direito, traduzido em marcos legais nos planos nacional e internacional. Ao mesmo tempo, esses marcos legais não se traduziram em atendimento público, em quantidade e qualidade que respondesse às demandas da população.

No plano legal, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, reconhecem “o estudo”, pela primeira vez, como direito público subjetivo de jovens e adultos. Em 2000, o Parecer nº 11, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), qualifica e legitima esse direito frente aos órgãos públicos – que detêm a responsabilidade pela oferta – aos estados e aos municípios, além da União, que tem papel indutor e regulador (Brasil. MEC. CNE. CEB, 2000).

Apesar desse avanço legal, na última década do século 20, as políticas públicas no plano federal não consideraram a EJA como prioridade, relegando-a a um segundo âmbito frente às políticas de universalização do ensino fundamental regular. Com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, em 1996, que excluiu o cômputo das matrículas dos cursos de jovens e adultos, houve estrangulamento dos recursos financeiros para a EJA. O reflexo da combinação do aumento do direito com a secundarização da oferta, refletiu no I Plano Nacional de Educação 2001-2010 que, mesmo estabelecendo metas para a modalidade, não detalhou meios para atingi-las, nem previu mecanismos de responsabilização no caso do seu descumprimento (Di Pierro; Haddad, 2015).

Várias ações foram tomadas para avançar em uma política para EJA durante as duas primeiras décadas do século 21: ampliação da abrangência do apoio técnico e financeiro aos estados e municípios; publicação de materiais para a formação de educadores; criação de uma secretaria responsável pela EJA dentro do Ministério da Educação (MEC): a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi); convocação da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que havia sido deixada de lado no momento anterior, contemplando a participação de representações de setores da sociedade civil; fortalecimento dos fóruns estaduais de EJA e Encontros Nacionais de EJA – Eneja, com apoio financeiro e interlocução com os atores sociais.

A EJA também foi promovida em outras secretarias do MEC e em outros ministérios com diversos programas: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano); o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Entre 2007 e 2010, a EJA passou a ser incorporada ao sistema de educação básica, organizado em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mas não ao sistema de avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Novos impulsos foram dados em dois contextos: (a) no plano legal e (b) nas políticas públicas. Essas duas vertentes atingiram direta ou indiretamente a estrutura da EJA. Um exemplo é o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com tempo de vigência determinado de 2007 a 2020, que disponibilizou mais recursos para EJA, no entanto, os valores se mantiveram abaixo das demais etapas e modalidades de ensino (Di Pierro, 2014).

Os programas federais de alimentação, transporte escolar e livro didático foram estendidos à EJA. Com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que ampliou o direito de jovens e adultos ao ensino médio, tais programas suplementares estenderam-se a todos os alunos da educação básica, matriculados na EJA. Em 2010, o Parecer nº 2, emitido pela CEB, do CNE, estabeleceu as “Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”.

No ano seguinte, foi assegurada a remição de pena pelo estudo e instituído o Plano Estratégico de Educação, no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), com assistência da União.

Apesar dos avanços no plano legal e em relação às políticas públicas, os resultados não foram significativos no atendimento da EJA no Brasil. Di Pierro e Haddad (2015, p. 210) asseguram:

A expectativa gerada por esse conjunto de normas, medidas e programas era a expansão e diversificação da oferta de oportunidades de aprendizagem dos jovens e adultos, com reflexos positivos nos índices de analfabetismo e escolarização da população, convergindo para as metas fixadas nos compromissos internacionais e planos nacionais. Tais expectativas foram frustradas quando os indicadores educacionais constataram o lento progresso nos índices de alfabetização e escolaridade dos brasileiros, e declínio constante das matrículas a partir de 2007, resultados que colocaram as políticas de EJA na berlinda.

O dado negativo que mais impactou foi o das matrículas na EJA. Conforme os estudos de Maria Clara Di Pierro, a demanda potencial para a EJA, no ensino fundamental, era de 57,8 milhões de pessoas, e, para o ensino médio, 20 milhões<sup>1</sup>. Se considerarmos as matrículas registradas no Censo Escolar, somadas às do ensino fundamental e médio, elas diminuíram de 4.985.338, em 2007, para 3.772.670, em 2013, evidenciando recuo de 24,3% em seis anos (Brasil. Inep, 2014). O atendimento é pequeno em vista da demanda potencial e, mesmo assim, vem caindo.

Muitas podem ser as razões para esse fenômeno: o fator demográfico; a crise econômica; o distanciamento entre o que é ofertado e a realidade e cultura dos educandos; a diminuição na oferta de vagas; a dispersão dos programas oferecidos em diversos órgãos de governo; a descentralização e a diversidade da oferta nos 5.500 municípios das 27 unidades da federação, variando segundo a capacidade financeira e administrativa de cada unidade; e as prioridades da política educacional local.

Como se vê, a EJA é uma modalidade de ensino necessária e reconhecida no Brasil. Contudo, o Programa Nacional Biblioteca da Escola, criado em 1997, só começou a atender esse público a partir de 2010, quando as escolas receberam o primeiro acervo do PNBE exclusivo para EJA, conforme histórico dos programas do livro, com base em dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

### Livros de imagem na educação literária

O acesso ao livro literário é um direito do estudante de EJA, mas seu direito se estende também à educação com o livro, para vivenciar uma experiência estética. De acordo com Colomer (2007, p. 31, grifos da autora), a educação literária tem como objetivos:

[...] em primeiro lugar, o de contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos

---

<sup>1</sup> Dados apresentados na palestra "Alfabetização de adultos, qualidade, participação, inclusão e equidade na EJA no Brasil", durante a Reunião Técnica Brasileira de Balanço Intermediário da Confinteia Brasil+6, em 26 de maio de 2016.

que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. Em segundo lugar o confronto entre os textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social e cultural* [...].

Por conseguinte, a educação literária possibilita ao leitor realizar diferentes reflexões, partindo de distintas leituras que poderão auxiliá-lo a exercer sua cidadania. Colomer (2007) afirma que a literatura, integrante da área de humanidades, pode alimentar e contribuir para a formação social, tanto do indivíduo quanto do coletivo.

Nessa mesma perspectiva, a literatura ocuparia assento no currículo e na educação, Ordine (2016, p. 12) argumenta que “[...] a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a educação, a livre pesquisa, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte civil [...]” deveriam inspirar toda atividade humana. Entretanto, segundo o autor, em geral, os valores são dados aos objetos e utensílios, deixando a literatura, a música e a arte em segundo plano, devido ao grau de exigência e às dificuldades para a compreensão.

A literatura manifesta-se de diversas formas. Pode ser oral, por meio de cantigas, versos, lendas; pode ser escrita, em romances, contos e poemas, pode ser também essencialmente visual. Nessa última forma, alocamos o livro de imagem, objeto deste estudo, que tem como prioridade a linguagem visual, formada majoritariamente por ilustrações, que instigam o leitor a construir o encadeamento narrativo. Mesmo que, em um primeiro momento, esses títulos aparentem ser fáceis e simples, por não possuírem um código escrito, exigem do leitor habilidades específicas inerentes à linguagem visual.

As imagens, por sua vez, possuem características universais e demandam habilidades específicas para construir o enredo. Conforme Kirchof, Bonin e Silveira (2014, p. 50), “[...] a imagem representa seus objetos de referência através de relações de semelhança, ao passo que a palavra os representa através de convenção. [...]”. Nesse sentido, são essenciais as habilidades de leitura e de escrita para compreender um texto estabelecido por imagens.

Para que o leitor compreenda obras compostas por imagens, é imprescindível atenção aos detalhes presentes no contexto, a fim de construir significados que possam ser sustentados pela sequência narrativa. Salientamos que a leitura de imagens exige muito do leitor, visto que a análise se pauta em elementos diversos da linguagem verbal e necessita de conhecimentos prévios, oportunizando a “[...] exploração dos sentimentos marcados visualmente na expressão facial e na posição corporal dos personagens – como medo, tristeza, revolta, desencanto, alegria, emoção [...]” (Kirchof; Bonin; Silveira, 2014, p. 65).

Livros de imagem são ferramentas úteis para potencializar a leitura e a imaginação dos estudantes, em qualquer idade. Em geral, são destinados preferencialmente às crianças ainda não alfabetizadas, embora muitos exemplares tragam temas relevantes para a formação de outros grupos. Kirchof, Bonin e Silveira (2014, p. 52) afirmam que em “[...] livros

predominantemente imagéticos, a história narrada se compõe quase sempre na seqüência de imagens articuladas, ou seja, pela sucessão de imagens. [...]”. A leitura pressupõe, no mínimo, a articulação entre os vários elementos visuais presentes em cada cena e ao mesmo tempo entre as cenas.

### **Livros de imagens no acervo do PNBE-EJA/2014**

Há dificuldade, por parte das editoras, em selecionar e inscrever livros para constituir os acervos do PNBE-EJA. Soares e Paiva (2014, p. 11) salientam que “[...] têm sido inscritos muitos livros que na verdade não têm características que atendam à natureza da EJA e às condições leitoras de seus alunos [...]”, logo, ressaltamos o valor dado à qualidade literária e à adequação das obras às categorias a que se destinam.

Dois acervos com 25 títulos cada, totalizando 50 obras, integram o acervo PNBE-EJA/2014. Nos acervos disponibilizados às escolas, as obras estão separadas em três categorias: prosa, verso e livros de imagem. A prosa é composta por romances, contos, crônicas, novelas; os textos em verso são formados por poemas, cordéis e provérbios; a terceira categoria constitui-se de livros de imagem e história em quadrinhos, incluindo adaptações de clássicos.

O Acervo 1 é formado por 18 obras em prosa; cinco em verso, e apenas dois livros de imagem. No Acervo 2, são 14 livros em prosa; em verso, sete, e, em imagens, quatro. De acordo com dados referentes à inscrição das obras, o percentual em prosa é superior a 70%, justificando a quantidade de títulos escolhidos neste grupo. Em síntese, conforme a sistematização de dados que acompanha o processo de seleção, são seis os livros de imagens, conforme Quadro 1:

**Quadro 1 – Livros de imagem do acervo Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação de Jovens e Adultos/2014**

| <b>Acervo</b> | <b>Título</b>                      | <b>Texto e ilustração</b>                              | <b>Editora</b>             |
|---------------|------------------------------------|--|----------------------------|
| 1             | <i>1 Real</i>                      | Federico Delicado Gallego                              | Edições Jogo de Amarelinha |
| 1             | <i>Mergulho</i>                    | Luciano Tasso  | JPA                        |
| 2             | <i>Dom Casmurro</i>                | Adaptação: Felipe Greco<br>Ilustrações: Mario Cau      | Devir Livraria             |
| 2             | <i>Quando Maria encontrou João</i> | Rui de Oliveira  | Singular Editora e Gráfica |
| 2             | <i>O voo da Asa Branca</i>         | Soud   | Prumo                      |
| 2             | <i>O lenço branco</i>              | Texto: Viorel Boldis<br>Ilustrações: Antonella Toffolo | Pequena Zahar              |

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, ao manusear os títulos e ao acessar estudos de Kirchof, Bonin e Silveira (2014), constatamos que apenas quatro são livros de imagem: *1 Real*; *Mergulho*; *Quando Maria encontrou João*; e *O voo da Asa Branca*. Tais livros serão analisados neste estudo. Vale ressaltar que entendemos por livro de imagem, no âmbito deste artigo, aquele cujo sentido se constitui pela visualidade. Nessas obras, a linguagem visual “[...] possui uma semântica própria, constituída principalmente pelas imagens, num sistema organizado plasticamente, em seus componentes sintáticos próprios de cor, forma, espaço e figuratividade” (Ramos, 2014, p. 52).

Embora integre a mesma categoria, cada obra apresenta peculiaridades e formas diferenciadas para construir a narrativa. Em função dessas singularidades, optamos por analisar os paratextos que compõem apenas obras de imagens, a fim de discutir aspectos favoráveis à leitura imagética. Apontamos ainda que o acesso aos títulos na biblioteca ocorre, muitas vezes, sem a orientação de um profissional, de modo que a presença de paratextos favorece a aproximação do estudante à obra e, conseqüentemente, à leitura.

#### Paratextos em obras do PNBE-EJA/2014

Paratextos são elementos que circundam o enredo do exemplar, geralmente, trazendo informações que auxiliam a leitura do título. Esses aspectos são atrativos para o leitor conhecer e se inteirar sobre a obra escolhida. Neste estudo, tendo como objeto os livros de imagens, reconhecemos que os paratextos antecipam situações e contribuem para a leitura.

Como referência principal, baseamo-nos em Genette (2009, p. 9-10, grifos do autor), que compreende o paratexto como

[...] aquilo por meio de que um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público. Mais do que um limite ou uma fronteira estanque, trata-se aqui de um *limiar*, ou [...] de um “vestíbulo”, que oferece a cada um a possibilidade de entrar, ou de retroceder [...].

Segundo o autor, o paratexto sinaliza diferentes possibilidades de leitura. Desse modo, a leitura é aprimorada quando se conhece informações sobre a composição da obra, a vida do autor ou sobre como os críticos o avaliam. Por exemplo, as orelhas, também conhecidas por desdobros, são paratextos significativos pelo longo espaço para informações e esclarecimentos. Genette (2009) menciona que elas podem contemplar diferentes contextos, como o *release*, as referências de outras obras do autor ou as listas de títulos da mesma coleção. A dedicatória é outro exemplo que detém a atenção do leitor. Usualmente, é vista como homenagem para alguém especial na construção da obra, sendo um momento íntimo do autor ao expor as pessoas que merecem esse destaque.

Os paratextos oferecem ao leitor dados relevantes, sendo “[...] responsáveis pela contextualização e pelo entendimento do leitor diante

do exemplar” (Morais; Ramos, 2018, p. 113). Quanto aos paratextos nos livros de imagem que compõem o acervo do PNBE-EJA/2014, Kirchof, Bonin e Silveira (2014, p. 52) os reconhecem como uma fonte de informações adicionais, argumentando que:

[...] não se pode falar em ausência completa de textos verbais: títulos, eventuais títulos de subcapítulos, palavras soltas à guisa de legendas das imagens, assim como os paratextos [...] e contracapas, textos das orelhas, dedicatórias, esclarecimentos prévios, biografia do autor etc., eles vão traçando possibilidades de leituras e/ou interpretações preferenciais da narrativa imagética.

Diante do exposto, tais recursos auxiliam o público a ter compreensão global das obras. Logo, esses elementos adicionais atuam como suporte para contextualizar a obra e apresentar suas intencionalidades. Os indicadores externos aos textos são sugestivos e arquitetam história, em proporção ao cuidado dedicado à leitura. Os paratextos são “[...] como uma espécie de moldura, circundando o texto principal e dando pistas sobre a temática abordada, sobre o enredo, sobre o contexto ou ainda sobre as inspirações do autor para compor a narrativa [...]” (Kirchof; Bonin; Silveira, 2014, p. 62-63).

Por fim, reconhecemos que os paratextos são informações adicionais que circundam a narração propriamente dita. Tais recursos “[...] em sua maioria, contribuem para a leitura total do exemplar, pois trazem, de certa forma, chaves de leitura [...]” (Morais; Ramos, 2018, p. 111). Nesse sentido, com o intuito de adentrar os paratextos das obras escolhidas para estudantes de EJA, abordaremos os paratextos nos quatro livros de imagem integrantes do acervo.

### *1 Real*

A obra *1 Real*, do espanhol Federico Delicado Gallego, aborda, em imagens, a trajetória de duas crianças pertencentes a realidades opostas, contudo, com o mesmo desejo. A narrativa está separada em seis partes regidas pelos subtítulos: 1) “Ele”; 2) “Ela”; 3) “Juntos”; 4) “O retorno”; 5) “O despertar”, e 6) “O reencontro”. Formam uma narrativa alongada, com cenas e situações marcadas em preto e branco, com leves tons verdes. Nesse contexto, o leitor começa a fazer as inferências interpretativas a partir do terceiro momento em que as crianças dividem o mesmo espaço e objetivo, ou seja, convivem.

Em relação aos paratextos da obra, reconhecemos a presença do texto padrão dos acervos do PNBE na segunda capa. Entretanto, não há orelhas, nem prefácio, deixando as informações, comumente veiculadas em paratextos, para outros espaços. A dedicatória é feita para a “[...] senhora das borboletas azuis.” (Gallego, 2013), remetendo à imprecisão e mobilizando o leitor. Na ficha catalográfica, a obra é definida como literatura infantojuvenil e livro ilustrado, orientando a leitura para jovens e adolescentes.

A capa destaca o carrossel, brinquedo desejado pelas crianças de contextos sociais distintos. Na imagem central, o brinquedo está dentro de um globo de neve, direcionando o leitor ao mundo da fantasia e da magia, conforme Figura 1. Na figura, não há referências aos personagens principais, só há menção ao fantasioso.

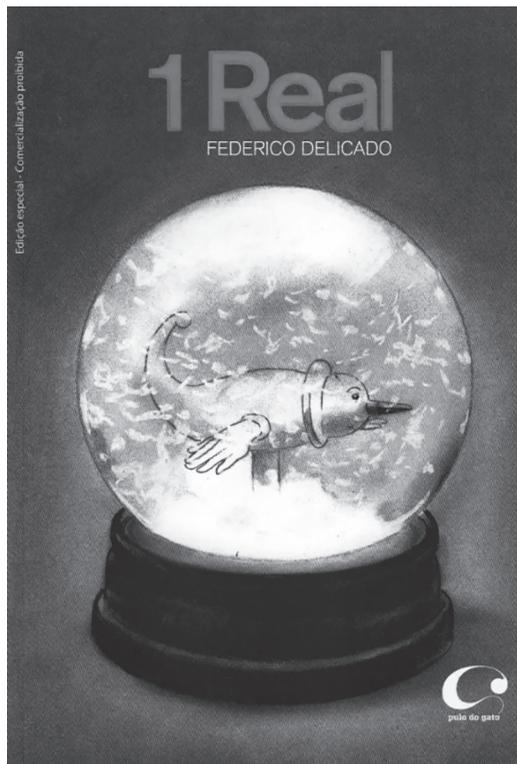


Figura 1 – Capa da obra *1 Real*

Fonte: Gallego (2013).

Após o desfecho da narrativa, em uma página, estão a imagem do autor e uma biografia curta, disposta em coluna, contendo a origem, a formação acadêmica e as atividades profissionais. Essas informações auxiliam o leitor a compreender as ilustrações. Em seguida, o fechamento do exemplar ocorre com um trecho escrito pelo próprio autor sobre a importância e a abrangência do ato de desenhar. Nesse espaço, alguns trechos são destacados em letras maiúsculas. Reproduzimos o paratexto, respeitando essa particularidade:

DESENHAR É COMO RESPIRAR, como falar com os dedos, como pensar com os olhos. Desenhar com os olhos fechados é desenhar duas vezes: um desenho iluminado na escuridão e outro escuro em plena luz. Desenhar com a outra mão é um gesto de gentileza com nossa própria sombra. DESENHAR NA AREIA, DESENHAR NA ÁGUA, DESENHAR SOBRE O VIDRO EMBAÇADO... E, POR QUE NÃO, TAMBÉM NOS LIVROS. (Gallego, 2013).

É notável a preocupação com o desenhar, somando-se ao objetivo de expressar emoções e sentimentos por intermédio das ilustrações. Essa concepção é firmada pela contracapa ao representar duas crianças felizes, no carrossel, tema central da narrativa. A imagem é acompanhada de texto informativo, que descreve o cenário da personagem masculina, primeiramente, para, em seguida, descrever o ambiente da menina, reforçando a oposição social e cultural de cada um e a aproximação emocional. O texto acrescenta às crianças, de maneira sucinta, a situação da governanta, que também tem desejos e está distante das pessoas que ama. Logo, as três personagens estão interligadas pelo desejo de conquistar seus objetivos e por viverem momentos difíceis.

A contracapa valoriza como a obra surpreende o leitor: “*1 Real* é uma narrativa de imagens, uma novela gráfica com um desfecho que surpreende tanto quanto seu desenvolvimento. Uma moeda, um bibelô e um momento compartilhado são as chaves para abrir as portas de um sonho.” (Gallego, 2013). Assim, esse paratexto direciona a leitura da obra de imagem e aproxima o leitor ao novo ambiente proposto.

A temática da conquista dos sonhos é algo comum aos jovens que estão iniciando, por exemplo, a vida profissional. Nesse caso, o professor poderá explorar as ambições dos alunos, relacionando situações adversas das personagens com as diferenças sociais e culturais da comunidade. Logo, notamos que o enredo pode contribuir para as reflexões dos leitores e para suscitar novas perspectivas, abrindo caminhos e dando ânimo para vencer os obstáculos.

### *Mergulho*

*Mergulho*, de Luciano Tasso, oportuniza ao leitor uma aventura entre um menino e um idoso, tendo como cenário o mar. As imagens remetem ao contexto agradável da praia; em contrapartida, essa sensação é alterada pelo momento em que o menino cai na água. A partir desse conflito, o leitor torna-se participante e criador da narrativa.

De acordo com a problemática estabelecida, o leitor pode criar diversos caminhos para a resolução do conflito, ao interpretar as imagens, apresentando múltiplas leituras coerentes, pondo em prática a educação literária trabalhada no ambiente escolar. Nessa circunstância, a leitura atenta das ilustrações orienta o percurso narrativo.

Em relação aos paratextos da obra, identificamos que o livro, assim como as demais obras do PNBE, possui o texto padrão na segunda capa. No entanto, o que nos chama atenção é o fato de não dispor de prefácio, de posfácio, de orelhas e nem de contracapa, com dados adicionais sobre a narrativa. Dessa forma, o leitor se apoia em poucos paratextos que o orientam sobre o contexto literário e que lhe conferem total responsabilidade de compreensão e interpretação textual. O leitor, independentemente, cria e interage com a narrativa, sendo ela composta somente de imagens, sem texto verbal no miolo do exemplar.

A capa registra as mãos dadas do menino e do velho em direção ao mar, a sombra do menino e o mar ao fundo, conforme Figura 2. As imagens antecipam as personagens e o cenário em que ocorre a narrativa, contribuindo para a leitura. Ao associar o título *Mergulho* às imagens fornecidas pela capa, o leitor consegue pressupor o contexto narrativo e prever o que acontecerá no enredo.



Figura 2 – Capa da obra *Mergulho*

Fonte: Tasso (2013).

A dedicatória é atribuída a três mulheres: “[...] Lúcia Maria Feitosa Tasso, Lucia Grazi Tasso e Maria Helena Alves Feitosa” (Tasso, 2013), provavelmente, mulheres do círculo familiar do autor, em função dos sobrenomes. A página da dedicatória tem ao fundo imagem do ambiente da narrativa. Na ficha catalográfica, encontramos a indicação de que o exemplar é definido como literatura infantojuvenil, sem subseções. Logo, notamos que a obra poderia estar em qualquer sala de aula, sendo direcionada pelo professor para dialogar com o cotidiano dos alunos e contribuindo para a qualidade das aulas de literatura.

Na última página do exemplar, sobre a imagem do cenário da comunidade, há um texto sobre o autor. Não é regido por título, porém trata da origem, da formação acadêmica e das atividades profissionais de Tasso, configurando-se como uma biografia enxuta. Também traz informações sobre premiações e reconhecimento internacional dos trabalhos do autor.

A contracapa é preenchida com a imagem que começa na capa, dando continuidade ao ambiente retratado da praia. Logo, o paratexto não veicula novas informações para a obra literária, uma vez que destaca a composição da capa. A contracapa exhibe as costas do velho com uma camiseta branca, assim como a sua sombra, refletida na areia e, ao fundo, o mar.

Em *Mergulho*, a ausência de alguns paratextos exige que o leitor interprete, de modo autônomo, o livro de imagens, sem direcionamentos, sejam do próprio autor, do editor ou de algum crítico literário. Com isso, faz-se essencial uma leitura cuidadosa e repetida, para contemplar detalhes e construir uma sequência narrativa baseada na visualidade e na ordem em que as imagens estão postas.

### *Quando Maria encontrou João*

*Quando Maria encontrou João*, de Rui de Oliveira, retrata inicialmente uma brincadeira de duas crianças, Maria e João, porém Maria não consegue encontrar João ao final da brincadeira. Constrói-se, com isso, o clímax da narrativa. Depois do clímax, há uma passagem de tempo transposta por encadeamento de ações e, na descrição dada por Kirchof, Bonin e Silveira (2014, p. 57), o tempo é avançado considerando-se:

[...] no alto, as diferentes fases da lua (o que remete à noção de que muitas luas se passaram); a menina cresce, torna-se jovem, conhece um rapaz, mas ainda se mostra relutante – ela está de costas para ele, segurando um colar de pérolas com um pingente em forma de cruz (o que nos conduz novamente à noção do amor sagrado); em outro quadro, ela já é adulta, aparece vestida de noiva e seu semblante faz pensar que se trata de um amor profano (vê-se uma mulher e um homem maduros; a expressão facial dela é serena, mas não parece feliz); no quadro seguinte, retrata-se a família, os filhos já crescidos e, no último, a viuvez, marcada pela roupa da personagem, pelas flores que carrega entre mãos e pelo cemitério às suas costas.

Somente após essas ações, Maria retorna ao local inicial para procurar novamente por João. Ele também já apresenta marcas de envelhecimento em sua fisionomia, assim como o ambiente. O reencontro do casal é consumado ao final da narrativa, entretanto, o leitor não recebe o enredo de modo fechado, uma vez que esse reencontro pode ter acontecido apenas na imaginação de Maria ou mesmo após a morte dos dois. Logo, cabe ao leitor concretizar o desfecho que entende ser conveniente.

A capa da obra destaca, de forma expressiva, os personagens principais ainda crianças, que dão início à narrativa, tendo ao fundo um gramado e o predomínio do céu, conforme Figura 3. Pelo olhar dos personagens, sugere-se que há um relacionamento significativo entre eles. A figura da capa revela o casal ainda criança e não após o reencontro, quando estavam mais maduros. Com isso, inferimos que um dos propósitos é valorizar os sentimentos aguçados na infância, aproximando o contexto narrativo à vivência dos adolescentes.



Figura 3 – Capa da obra *Quando Maria encontrou João*

Fonte: Oliveira (2013).

A obra é composta de segunda capa, com o texto padrão do PNBE, e de contracapa, com pequeno texto escrito por Rosa Amanda Strausz. Não há dedicatória, orelhas ou prefácio ao início da narrativa; somente ao final, nas últimas páginas do exemplar, há um texto sobre o autor e outro sobre o livro, ambos assinados por Rui de Oliveira. Esses pequenos informativos são somados ao posfácio escrito por Daniele Cajueiro.

Ao aprofundarmos nos paratextos existentes, destacamos o texto que trata do autor, informando sobre origem e formação acadêmica, além de salientar outros trabalhos, obras e premiações que foram destaque no cenário artístico. Também estão citados os contatos virtuais por meio de *site* e *blog* pessoal, caso o leitor queira conhecer outras obras ou conhecer melhor o autor. Na parte sobre o título, o autor explica a intenção ao criar a obra em análise, afirmando que o “[...] tema é uma parábola sobre o tempo e o amor [...]” (Oliveira, 2013). Por fim, explana sobre as técnicas utilizadas para as imagens.

No posfácio, Daniele Cajueiro faz referência direta aos temas clássicos presentes na literatura, como o amor, reconhecendo a maturidade do autor e do ilustrador. Ainda nesse espaço, é apontado o fato de que leitores e personagens estão na mesma caminhada, buscando respostas e encontros, reforçando como os jovens e os adultos podem interagir com a narrativa literária:

[...] Acompanhamos a trajetória dos personagens e o desenrolar do enredo, desvendando os cenários e descobrindo a cada página novos elementos narrativos. E logo percebemos que não somos os únicos espectadores dessa história de amor que se anuncia logo no título e que segue através dos tempos – entre o real e o mágico, a penumbra e a luz [...] (Oliveira, 2013).

Na contracapa, está o texto de Rosa A. Strausz, em conjunto com a ilustração da personagem Maria, segurando flores e deitada em campo verde. Nessa circunstância, expõe-se como surgiu a ideia da obra, ou seja, o autor inspirou-se em Ticiano, com o quadro *Amor sagrado e amor profano*, quando esteve em Roma, sendo assim, o amor é o carro-chefe da obra. Entretanto, destaca-se que os “[...] livros de imagem de Rui de Oliveira não foram feitos para narrar histórias – coisa que a palavra faz com muita eficiência [...]” (Oliveira, 2013), por isso, o leitor sente-se atraído pelo contexto literário e pelo conjunto de imagens expostas, mobilizando-se para ler e reler o exemplar.

Em suma, compreendemos que a obra é indicada para diferentes idades e não somente para jovens e adultos, pois é capaz atrair qualquer leitor em função das ilustrações coloridas. Assim, exige-se muita atenção para interagir e significar cada uma das figuras, associando-as com o único trecho verbal que encerra o enredo: “E viveram felizes para além do sempre...” (Oliveira, 2013). Na ficha catalográfica, os dados indicam tratar-se de título classificado como literatura infantojuvenil brasileira e livro ilustrado para crianças, porém, com base nos elementos paratextuais analisados, reconhecemos o quão rica é a obra e o quanto ela pode suscitar ideias criativas também no aluno mais jovem.

### *O voo da Asa Branca*

A obra *O voo da Asa Branca*, escrita por Rogério Soud, alude, principalmente, a problemas decorrentes da seca, vividos no Nordeste brasileiro, por meio de uma personagem masculina que sofre com a situação e busca solução, obrigando-se a abandonar a esposa grávida. Assim, o sentimento de tristeza e a luta por uma vida melhor estão explicitados na feição das personagens, aproximando o leitor de dificuldades retratadas na narrativa.

Em relação à adaptação da música "Asa Branca", de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, mencionada na folha de rosto, Kirchof, Bonin e Silveira (2014, p. 60) compreendem que

[...] é possível observar que Soud inspirou-se na letra da conhecida música de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, mas lançou mão de vários elementos da linguagem plástica (cores, planos, símbolos) e de outros elementos que acrescentou (como a representação da gravidez da mulher que fica no sertão e se despede do retirante) para efetuar uma efetiva releitura da obra, a qual, inclusive, pode prescindir do conhecimento da letra original da canção.

O paratexto da capa exhibe a imagem do sertão com tons terrosos, prevalecendo o ambiente árido, com árvores e vegetações secas, compostas apenas por galhos, conforme Figura 4. O título da obra e o nome do autor estão ao centro da capa na cor branca. Na capa, o leitor pode inferir o contexto da narrativa e as dificuldades pelas quais as personagens do sertão passam.



Figura 4 – Capa da obra *O voo da Asa Branca*

Fonte: Soud (2012).

Em relação aos demais paratextos, encontramos, na segunda capa, o texto padrão do PNBE e, na contracapa, outro pequeno texto. Na primeira orelha, estão informações cuja autoria pertence a Rolando Boldrin; na segunda orelha, há a imagem de Soud com uma minibiografia. Não há prefácio nem posfácio no exemplar. Um dado curioso sobre a obra é o fato de que, além de compor o acervo do PNBE-EJA/2014, também pertence ao acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2015), programa voltado a alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Reiteramos, assim, que alguns livros de imagem são adequados a qualquer idade, o que difere é a forma como serão abordados na escola e como serão significados pelo leitor.

Nas orelhas, o texto de Boldrin justifica o título da obra, salientando, principalmente, a intertextualidade com a música "Asa branca". Além disso, também há referência a outros elementos artísticos relacionados ao sertão, como: Catullo da Paixão e a obra *Vidas secas*. Desse modo, os alunos da EJA podem aprender sobre as peculiaridades do sertão por meio de outros contextos artísticos. A segunda orelha é formada por uma imagem de Soud e um texto curto sobre a sua origem, prêmios e reconhecimento internacional. Nesse paratexto, identificamos que as informações fornecidas ao leitor favorecem o encadeamento da obra, significando-a ainda mais.

As ilustrações são muito coloridas e valorizam tons amarelos, remetendo ao calor do sol; não há nenhum texto verbal em toda a narrativa, logo, cabe às imagens transmitir todas as circunstâncias pelas quais o enredo é construído. Na dedicatória, valoriza-se a saga do povo nordestino, ao destinar a obra "Para todos os nordestinos heróis, que voltaram ou não para seus sertões" (Soud, 2012). A ficha catalográfica reconhece o artista Luiz Gonzaga, pois textualmente informa "Obra baseada na canção Asa Branca de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira", bem como classifica a obra, pelos descritores empregados, como literatura infantojuvenil, música popular, entre outros.

A contracapa tem ao fundo a continuação da imagem da capa, demonstrando o ambiente sem vida do sertão, contudo, o que mais se destaca é a ilustração de uma gigante asa branca que ocupa a metade do espaço, representando a simbologia da liberdade, da paz e da esperança. Para finalizar o paratexto, há explicações sobre o enredo, por meio de texto breve e objetivo, mencionando que a obra retrata

[...] de maneira comovente a saga do nordestino que abandona sua terra em busca de uma vida melhor, com a promessa de um dia retornar aos braços de sua amada. Um livro mudo em palavras, mas que conversa com o leitor por meio de imagens impregnadas de poesia. (Soud, 2012).

Frente à obra, o leitor jovem e adulto pode relacionar sua própria trajetória escolar a situações de dificuldades do sertão, visto que ele retorna aos bancos escolares em busca de uma posição mais justa na sociedade. Nesse paratexto, o conjunto de imagem da contracapa tenta conquistar e situar o leitor.

## Considerações finais

Dedicar uma pesquisa ao público da EJA implica destacar a importância aos estudos em qualquer idade. Entendemos que, ao ingressar ou ao voltar aos bancos escolares, o aprendiz busca condições mais na sociedade. Em vista disso, debruçamo-nos sobre o acervo do PNBE disponibilizado para esse público, refletindo sobre a qualidade dos paratextos de livros de imagem e da consistência das narrativas para formação humana.

Nesse sentido, sobressai a valorização das ilustrações que compõem os livros de imagem. Todas são constituídas com qualidade e riqueza de detalhes. As narrativas que compõem o acervo apresentam temáticas diferentes e, geralmente, tratam de conflitos sociais, os quais podem ser assimilados facilmente pelos alunos da EJA. Essas referências sociais podem ser absorvidas e relacionadas diretamente à trajetória de vida dos leitores, contribuindo para a formação literária.

Um dos pontos que merece destaque é o baixo número de exemplares de imagem que formam o acervo do PNBE-EJA/2014, somente quatro obras. Se comparados com as demais categorias, os livros de imagem são restritos. Essa ocorrência é justificada pela pouca submissão de títulos por parte das editoras. Entretanto, esse fator não compromete a qualidade presente em cada obra selecionada.

Diante da análise realizada sobre os paratextos, podemos afirmar que as capas são prenúncios de elementos significativos da narrativa. Como item padrão, a segunda capa é ocupada pelo texto do programa, fazendo uso de um espaço que comumente não é preenchido. Os dados editoriais predominam no início do exemplar.

Além desses apontamentos, destacamos ausências significativas, como de prefácio e orelhas, uma vez que esses elementos poderiam contribuir e fomentar a leitura. Com esse resultado, acentuamos que nenhum livro estava estruturado com prefácio. No que tange às orelhas, apenas *O voo da Asa Branca* as dispunha, exibindo informações que auxiliam expressivamente na compreensão do título.

Por conseguinte, a dedicatória só não está presente em *Quando Maria encontrou João*, mostrando um distanciamento do autor. Outro fator marcante é a contracapa, ou quarta capa, que é algo comum na maioria das obras, pois traz informações caras ao leitor, porém não é utilizada em *Mergulho*. Da mesma forma, notamos que o posfácio está presente apenas em *Quando Maria encontrou João*, enriquecendo e contextualizando o título.

Os textos sobre o autor ou sobre os responsáveis pelo exemplar, comparecem de maneira unânime<sup>2</sup>. Todas as obras apresentaram escrita sobre os autores, em alguns casos esse dado está na contracapa ou nas orelhas. Ter informações sobre os autores é importante ao leitor, servindo como ferramenta para buscar outros materiais. Após examinar os paratextos, constatamos que *Mergulho* é a obra mais destituída desses elementos, deixando o leitor sem apoio para acessar o enredo.

Conclui-se que a análise realizada evidencia que as obras de imagem escolhidas para a EJA podem contribuir para a formação humana e para a

---

<sup>2</sup> Vale apontar que esse era um ponto a ser analisado conforme o edital que regulamentou o processo de seleção de títulos.

educação literária dos alunos, contanto que sejam exploradas, respeitando a natureza artística que lhes é inerente. Nesse caso, as obras tornam-se significativas para o contexto da comunidade escolar e para as vivências dos estudantes dessa modalidade de ensino. Pelo exposto, esses títulos podem contribuir nas salas de aula, considerando que atendem à diversidade social e cultural, mobilizando os alunos a acessarem modos distintos de discutir aspectos da natureza humana sugeridos em cada título.

---

## Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996b. Seção 1, p. 28442.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jul. 2005. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, p. 5.
- BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007b. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 2011. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programas do livro: histórico*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jun. 2005. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1, p. 15.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 19 de

maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 maio 2010. Seção 1, p. 20.

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

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da EJA no Fundeb no estado de São Paulo. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (Orgs.). *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global; Ação Educativa 2014. p. 39-76.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v. 35, n. 98, p. 197-217, maio/ago. 2015.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. *Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife*, Recife, n. 4, p. 5-24, abr./jun. 1963.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLEGO, F. D. *1 Real*. Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Jogo de Amarelinha, 2013.

GENETTE, G. *Paratextos editoriais*. Cotia: Ateliê, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

KIRCHOF, E. R.; BONIN, I. T.; SILVEIRA, R. M. H. Trabalhando com livros de imagem: possibilidades e desafios. In: PNBE na escola: literatura fora da caixa. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 49-66. (Guia 3: Educação de Jovens e Adultos).

MORAIS, C.; RAMOS, F. B. Paratextos em antologias de crônicas. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 100-114, abr. 2018.

OLIVEIRA, R. *Quando Maria encontrou João*. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2013.

ORDINE, N. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

RAMOS, F. B. A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares. In: PNBE na escola: literatura fora da caixa. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 49-64. (Guia 2: Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

SOARES, M.; PAIVA, A. Introdução. In: PNBE na escola: literatura fora da caixa. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 9-16. (Guia 3: Educação de Jovens e Adultos).

SOULD, R. *O voo da Asa Branca*. São Paulo: Prumo, 2012.

TASSO, L. *Mergulho*. Rio de Janeiro: JPA, 2013.

---

Recebido em 14 de junho de 2018.

Aprovado em 11 de março de 2019.



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

## O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental

Eleta Carvalho Freire<sup>I, II</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4108>

### Resumo

Este artigo apresenta resultados da pesquisa intitulada *O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental*. Trata-se de um artigo original, derivado da investigação que objetivou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental. A pesquisa se insere no campo dos estudos culturais em razão da centralidade que a cultura assume nesse campo teórico e dos nexos que estabelece com os estudos curriculares e de gênero. Está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas e na teorização pós-crítica do currículo que possibilitam compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no currículo escolar. O campo empírico da investigação foi uma rede municipal de ensino de uma capital do Nordeste brasileiro, em que foram analisadas as práticas curriculares vivenciadas no cotidiano da escola. Os dados coletados por meio de entrevistas com estudantes foram examinados com base na análise temática, derivada da análise de conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados apontam que silenciamento e opacidade marcam as práticas

<sup>I</sup> Universidade Federal de Pernambuco, (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <eletafreire.ufpe@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-2283-9774>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

curriculares pela naturalização das tensões entre gêneros, supostamente trazidas de fora da escola. Assim, ao invés da natureza, a cultura parece passar a ser o destino, tornou-se imutável. Com isso, nega-se à cultura a condição de produção humana, de território de lutas, disputas e conquistas, em permanente processo de (re)criação.

Palavras-chave: currículo; diversidade cultural; relações de gênero.

---

### **Abstract**

#### ***The curriculum and its implications for social relations of gender among elementary students***

*Derived from a research of the same name, this original article presents what was found on that investigation. The aforementioned research was conducted within the field of cultural studies, on account of how central culture is to the field and due to the links it establishes with curricular and gender studies. It is underpinned in poststructuralist assumptions and post-critical theorization of the curriculum which facilitates the understanding of the way to handle cultural differences related to gender in the school curriculum. The empirical field of research was the municipal education system of a capital at the Brazilian Northeast, in which curricular practices experienced in the daily life of the school were analyzed. Data collected from interviews with students were analyzed with basis on the thematic analysis, derived from the analysis of the content (Bardin, 1977). The results indicate that silencing and opacity mark the curricular practices through the normalization of gender tensions, supposedly brought from outside the school. Thus, instead of the nature, culture assumes the role of fate, becoming immutable. In that way, to culture is denied the status of human production, of a place of struggles, disputes, and conquest, in a never ending process of (re) creation.*

*Keywords: curriculum; culture diversity; relations of gender.*

---

### **Resumen**

#### ***El currículo y sus implicaciones en las relaciones sociales de género entre los estudiantes de enseñanza primaria***

*Este artículo presenta resultados de la investigación titulada El currículo y sus implicaciones en las relaciones sociales de género entre estudiantes de enseñanza primaria. Se trata de un artículo original, derivado de la investigación que objetivó comprender las implicaciones del currículo escolar en la construcción de las relaciones de género entre estudiantes de la enseñanza primaria. La investigación se inserta en el campo de los*

*estudios culturales en razón de la centralidad que la cultura asume en ese campo teórico y de los nexos que establece con los estudios curriculares y de género. Está anclada en los presupuestos posestructuralistas y en la teorización poscrítica del currículo que posibilitan comprender el trato dado a las diferencias culturales de género en el currículo escolar. El campo empírico de la investigación fue una red municipal de enseñanza de una capital del Nordeste brasileño, en la que se analizaron las prácticas curriculares vivenciadas en el cotidiano de la escuela. Los datos recolectados por medio de entrevistas con estudiantes fueron analizados sobre la base del análisis temático, derivado del análisis de contenido (Bardin, 1977). Los resultados apuntan que silenciamiento y opacidad marcan las prácticas curriculares por la naturalización de las tensiones entre géneros, supuestamente traídas de fuera de la escuela. Así, en lugar de la naturaleza, la cultura parece pasar a ser el destino, se ha vuelto inmutable. Con ello, se niega a la cultura la condición de producción humana, de territorio de luchas, disputas y conquistas, en permanente proceso de (re)creación.*

*Palabras clave: currículo; diversidad cultural; relaciones de género.*

---

## Introdução

O objeto deste estudo se situa em um tempo-espço de tensão e instabilidade provocado pelo que alguns convencionaram chamar de “pós-modernidade”, “pós-moderno” ou “modernidade líquida”, como afirma Bauman (2001). Qualquer que seja a denominação adotada, trata-se de um contexto complexo, marcado pela ambiguidade e pela ambivalência que caracterizam a passagem, a transição ou, ainda, o enfrentamento entre modernidade e pós-modernidade, gerando intensas mudanças na vida de homens e mulheres na atualidade.

Tal conceito diz respeito a um tempo-espço de convivência com a perplexidade causada por um mundo globalizado, informatizado, cuja comunicação e informação circulam em tempo real e cuja marca é a velocidade com que se processam a produção e as inovações, mas também a transitoriedade das crenças, dos valores e das relações. Trata-se de um tempo de ruptura com os elementos que fizeram da modernidade “uma história de tensão entre a existência social e sua cultura” (Bauman, 1999, p. 17).

Nesse cenário de crises e inquietações, emerge o objeto de estudo desta pesquisa. Nasce impregnado da cultura pós-moderna caracterizada pelo “obscurecimento das fronteiras entre a cultura elitista e a cultura popular, entre a arte, os saberes e a vida cotidiana das pessoas comuns” (Costa; Bujes, 2005, p. 211). Esse objeto resulta dos questionamentos e do olhar atento e problematizador sobre as relações sociais no interior da escola, em especial, sobre o trato das relações de gênero no currículo escolar.

Entre as questões geradas por essas inquietações, indaga-se: de que forma o currículo escolar, compreendido como espaço de (re)criação e socialização da cultura, está implicado na construção das relações sociais de gênero entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental? Trata-se, nesse caso, de apreender de que forma o currículo estaria enredado à construção dessas relações, uma vez que, por um lado, entende-se que o currículo escolar constitui o conjunto das experiências de aprendizagem proporcionadas aos(às) estudantes no interior da escola, considerando que essas vivências estão ancoradas na cultura. Por outro lado, compreendendo que as relações entre os gêneros são forjadas na e pela cultura, admite-se que estariam, todo o tempo, compondo as experiências proporcionadas aos(às) estudantes por meio das práticas curriculares.

Por conseguinte, nesta pesquisa concebe-se o currículo como construção social e cultural que visa promover não apenas a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas também a apropriação de formas de comportamento, de valores e de atitudes, revelando-se constituidor dos sujeitos e de suas identidades. Dessa forma, a investigação objetivou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife.

### **Categorias e conceitos da pesquisa**

Compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações de gênero entre estudantes envolve a tentativa de compreender em que medida os elementos do currículo estão envolvidos, comprometidos, enredados à construção dessas relações. Embora se considere que outras formas de interação e comunicação social estão também subentendidas nessa construção, entende-se, em consonância com Pacheco (2005, p. 96), que “o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas”.

Currículo, cultura e gênero constituem as categorias de análise desta investigação, cuja imbricação deverá ser explicada com base nas relações de poder envolvidas em sua construção social. Nesse sentido, a noção de poder perpassa a compreensão e a explicação sobre as relações sociais de gênero na escola, bem como sobre a seleção cultural expressa e materializada no currículo.

Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como elemento de (re)criação e difusão da cultura, enquanto que educação e cultura são consideradas duas faces de uma mesma realidade. Assim, “uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra” (Forquin, 1993, p. 14). No entanto, nem todo patrimônio da cultura é escolarizável, havendo, porquanto, uma seleção de conteúdos, valores e crenças e uma reelaboração didática dos conteúdos no interior da cultura. A seleção e a reelaboração são processadas por meio do currículo, concebido como “uma maneira de pensar a educação, que consiste

em privilegiar a questão dos conteúdos e a forma como estes conteúdos se organizam nos cursos” (Forquin, 1993, p. 22). Trata-se, portanto, da organização dos conteúdos e das práticas educativas que se desenvolvem no cotidiano da escola e que expressam as relações de poder presentes nas várias formas como as sociedades se organizam. Assim, pode-se perceber que a educação tem como conteúdo a cultura e que esta se organiza no espaço escolar por meio do currículo.

Silva (1996) entende o currículo como o conjunto das experiências de conhecimento proporcionadas aos(às) estudantes na escola e que “constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação. O nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade [...]” (Silva, 1996, p. 179-180).

Por essa razão, recusa-se, nesta investigação, a ideia de validade universal do currículo e da cultura e reconhece-se que, como construção histórico-social, o currículo oferece as bases para que elementos da cultura possam ser problematizados e tomados como objetos de ensino e de aprendizagem. O currículo implica escolha e seleção, portanto, alguns elementos da cultura nele ganham relevo, enquanto outros são excluídos ou auferem menos evidência, a exemplo das relações forjadas com base nas diferenças culturais, em que o poder se manifesta sob as formas de dominação, transgressão e resistência. Esse é o caso das relações de gênero, cuja compreensão não seria possível sob o enfoque estrito da racionalidade, neutralidade e objetividade do currículo, nem por meio da análise circunscrita às diferenças de classe social dos sujeitos – homem e mulher.

Assim sendo, o currículo é aqui entendido como campo de produção e de criação de sentidos e significados e de construção de identidades, subjetividades e representações, que, imerso em um contexto de relações sociais de poder, constitui-se como prática produtiva (Silva, 2006). No entanto, não se trata de entender o currículo como elemento autônomo e único responsável pela formação das subjetividades dos(as) estudantes, mas de apreender que essa formação resulta do significado atribuído aos elementos da cultura e da reestruturação cognitiva das informações e das experiências vivenciadas pelos sujeitos nas relações sociais cotidianas e nos processos comunicativos aos quais estão expostos nos diversos espaços de convivência. Assim, “o currículo constrói-se na ação social, que os modos de pensar e agir são formalizados em códigos curriculares e que as suas práticas são enquadradas por tradições” (Pacheco, 2005, p. 68).

Acolhe-se a ideia de que “o currículo está centralmente envolvido em relações de poder” e que “[...] o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc.” (Silva, 1996, p. 90). Nesse sentido, em relação às diferenças entre os gêneros, sugere-se que o currículo escolar se apoia em estratégias de ocultamento e silenciamento da complexidade própria das relações sociais entre os sujeitos e de invisibilização de grupos sociais não pertencentes à identidade hegemônica.

Nesse caso, trata-se de compreender o currículo “não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola

e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (Silva, 1996, p. 84). Assim sendo, (re)cria elementos da cultura, abriga projetos da sociedade e envolve intencionalidades na formação dos sujeitos. Dessa forma, não se pode desconsiderar que “o currículo é um projeto marcado pela relatividade cultural, um projeto que progressivamente se descontextualiza em função do espaço e do tempo” (Pacheco, 2005, p. 76).

Trata-se, assim, de um discurso que, ao expressar visões de mundo, de sujeito e de sociedade vai progressivamente formando sujeitos. Como afirma Foucault (2007a, p. 10), “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”. Nesta investigação, adota-se a noção de poder de Foucault (2007a, 2007b), segundo a qual o poder não seria dotado de uma existência substantiva, mas entendido como parte integrante de todas as relações sociais, estando diretamente associado à produção dos discursos como expressões da “vontade de verdade” (Foucault, 2007a, p. 10).

A análise das falas dos sujeitos da investigação – consideradas discursos em circulação no cotidiano da escola – tem como pressuposto que as relações sociais e o currículo são atravessados por relações de poder. No entanto, não se adota a ideia de que as relações de poder sejam unidirecionais e originadas de um centro de poder capaz de dominar o sistema educacional, mas que se distribuem na sociedade gerando micropoderes e constituindo-se em redes (Foucault, 2007b). Assim sendo, se por um lado o currículo representa o desejo de governabilidade que se manifesta nos discursos e nas práticas curriculares, por outro, também se constitui como espaço de resistências e de transgressões como formas de manifestações de poder.

Nesta investigação, recortou-se do currículo esse objeto social que é o gênero, elemento da cultura que informa sobre a organização social da diferença sexual. No entanto, não se trata de entender que “o gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (Scott, 1994, p. 13). Esses significados não são fixos, mas variam de acordo com as culturas e os grupos sociais, da mesma forma que variam no interior de um grupo social em diferentes tempos.

Destaca-se que as contribuições dos estudos foucaultianos aos estudos de gênero possibilitaram o afastamento desse campo teórico das análises centradas na polarização entre pares dicotômicos e na compreensão de que o poder seria dotado de uma existência substantiva da qual as forças dominantes se apropriariam para o exercício da dominação homogênea sobre grupos dominados.

Nessa perspectiva, as relações sociais de gênero, no interior das quais as relações de poder abrigam situações de constante enfrentamento, rejeitam análises ancoradas na dicotomia dos pares e na fixidez das posições ocupadas por seus elementos, por compreender que essas relações não são unidirecionais e envolvem “constantemente, negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças” (Louro, 2014, p. 39-40).

Por outro lado, o gênero, tal como é aqui compreendido, abrange a interpretação dos significados atribuídos socialmente às diferenças entre os sexos por meio das instituições e das práticas sociais. Constitui-se ao longo da vida dos sujeitos em meio às relações sociais de poder, por processos pluridimensionais, desarmônicos e não graduais que marcam a pluralidade e a conflitualidade dos processos de (re)construção dos elementos da cultura. Reitera o aspecto relacional da construção desses significados, de forma que a interpretação sobre o gênero é sempre forjada nas relações entre sujeitos de diferentes gêneros (Butler, 2000, 2008; Scott, 1990, 1992, 1994; Louro, 2003, 2009, 2014; Meyer, 2007).

Nesse sentido, Butler (2008, p. 29) destaca que “como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes”. Scott (1994, p. 13), defendendo a mesma posição, afirma que “a diferença sexual não é, portanto, a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância – mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada”.

Assim, o gênero é aqui entendido como uma “relação entre sujeitos socialmente construídos, em contextos especificáveis” (Butler, 2008, p. 29). Ou seja, não se trata de tomar o gênero com referência na lógica binária que contrapõe masculino e feminino, mas de buscar aproximações com as ambiguidades e atravessamentos que perpassam as fronteiras de gênero, uma vez que a adoção desse dualismo representaria reconhecer a legitimidade da normatividade heterossexual, que de forma sutil e, por vezes, quase invisível adquire consistência por meio das ações das mais diversas instâncias sociais. Em contraposição a essa normatividade, entende-se que, “sendo esse processo cultural, é histórico e dinâmico, quer dizer, é passível de transformações”. Assim, “ao lado dos discursos que reiteram a norma heterossexual, circulam também discursos divergentes e práticas subversivas” (Louro, 2009, p. 92).

O gênero se constrói no engendramento das relações sociais, sugerindo que a constituição das feminilidades não diz respeito só às mulheres, da mesma forma que a composição das masculinidades não se refere apenas aos homens. A compreensão sobre a perspectiva relacional do gênero extrapola a percepção de homens e mulheres como sujeitos concretos, dotados de uma essência ou natureza própria ao seu sexo, para abranger o entendimento de que o gênero constitui uma categorização de pessoas, artefatos e eventos.

É uma percepção que considera como constitutivo do gênero tudo que representa uma imagem sexual, construída socialmente, para expressar as diferenciações entre o masculino e o feminino, uma vez que os “[...] referentes falam da distinção sexual, mesmo onde os sujeitos não estão presentes” (Costa, 1998, p. 174). Dessa forma, a concepção de que o gênero não abarca apenas as categorias homem e mulher implica a apreensão ampliada das categorias “masculino” e “feminino” das quais as primeiras seriam parte.

Destaca-se, por outro lado, a relevância que assume, nesta investigação, a tentativa de compreender as implicações do currículo na construção das relações de gênero entre estudantes do ensino fundamental<sup>1</sup>, uma vez que a escola constitui um dos espaços de socialização em que permanecem por um tempo relativamente longo de suas vidas. Essa permanência em contato com os elementos do currículo pode ser confirmada tanto em relação à duração de nove anos dessa etapa escolar, que tem caráter obrigatório, como em relação às horas diárias de exposição aos procedimentos de ensino e às interações no interior da escola.

Nesse sentido, observa-se que o currículo, além dos condicionantes sociais que indicam a emergente necessidade de construção de relações pautadas no respeito às diferenças sociais e culturais, inclui também imperativos de ordem legal, entendendo que a educação escolar tem entre suas atribuições a de preparar os(as) estudantes para a convivência social. Assim, compreendendo que as relações entre os gêneros têm implicações diretas na forma como os(as) estudantes elaboram sentidos e significados para as demais relações que estabelecem no conjunto das interações sociais que vivenciam, salienta-se a relevância de estudos nesse campo, uma vez que envolvem um momento propício para a formação de atitudes e valores pelos(as) e dos(as) estudantes.

### Os caminhos da investigação

A pesquisa ora apresentada se insere no campo dos estudos culturais nos quais a cultura adquire centralidade e os estudos sobre gênero são tomados como uma das suas principais categorias. A adoção dos estudos culturais como aporte teórico-metodológico da investigação se deu em razão de sua vinculação com os estudos curriculares e de gênero, bem como sua afinidade com as metodologias adotadas nas pesquisas qualitativas.

Os estudos culturais guardam estreita afinidade com esta investigação, uma vez que constituídos como campo de estudos de natureza não disciplinar acolhem os estudos de gênero, cuja construção resulta das relações sociais e dos arranjos que se estabelecem na cultura. Além disso, os estudos culturais apresentam-se abertos aos estudos de temas diversos a serem apontados pelo contexto social e histórico de emergência do fenômeno e rejeitam o privilégio de metodologias definidas aprioristicamente, do mesmo modo que nenhuma delas é igualmente rejeitada *a priori* (Hall, 2003; Johnson, 2004).

Nesta investigação, a discussão sobre gênero está ancorada nos pressupostos pós-estruturalistas que o compreendem como categoria forjada pelos discursos referentes às diferenças entre o masculino e o feminino, por meio de relações tecidas na cultura – espaço de tensões, de conflitos, de lutas e de disputas que expressam as relações de poder existentes na sociedade. A investigação apoia-se igualmente na teorização pós-crítica do currículo que possibilita analisar e compreender o trato dado às diferenças culturais de gênero no interior da escola.

<sup>1</sup> O ensino fundamental, de acordo com a legislação vigente, corresponde à segunda etapa da escolaridade básica e abrange a faixa etária dos 6 aos 14 anos. Sua instituição funda-se na Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei nº 11.114/2005, de 16 de maio de 2005, altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. Além dessas, a Lei nº 11.274/2006, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

O campo da pesquisa foi uma escola pertencente à rede municipal de ensino de uma capital do Nordeste brasileiro. A instituição está situada em um bairro da periferia, na zona urbana da cidade, e atende a uma população de aproximadamente 800 estudantes oriundos(as) de comunidades de baixa renda. A escolha do campo se deu em função de sua dimensão e relevância no cenário educacional local e nacional, uma vez que se trata de uma escola de grande porte, que oferece 24 turmas do ensino fundamental nos turnos da manhã, tarde e noite. Conta com equipamentos variados de acesso a bens culturais e a linguagens diversificadas. Dispõe de espaço físico satisfatório com salas de aula amplas, bem iluminadas e relativamente arejadas, e com mobiliário em bom estado de conservação. Possui quadra poliesportiva, laboratório de informática e biblioteca, o que favorece a ampliação da diversificação curricular. Além disso, a escola demonstra propensão ao acolhimento de projetos e atividades que visam o alargamento do universo de saberes dos(as) estudantes, e 15 entre os(as) 17 docentes da escola (9 professoras e 8 professores) possuem curso de pós-graduação em nível de especialização.

Os sujeitos da investigação foram 50 estudantes – 25 meninos e 25 meninas – dos anos finais do ensino fundamental que, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas no decorrer do período de um ano letivo, concederam os dados mediante os quais se buscou compreender as implicações do currículo escolar na construção das relações sociais de gênero entre eles. Para Terragni (2005) e Silveira (2007), a entrevista constitui uma forma privilegiada de interação que, ao proporcionar a comunicação dos fenômenos da vida cotidiana, dos significados a eles atribuídos e da forma como são representados, torna-se reveladora dos modelos culturais interiorizados e dos elementos históricos envolvidos nas relações sociais.

Compreendendo a relevância que o trabalho de campo assume na pesquisa qualitativa, a chegada ao campo da investigação, assim como aos(as) estudantes e professores(as), ocorreu de forma que estes(as) pudessem ser sensibilizados(as) para a participação na pesquisa, fornecendo os elementos necessários à composição dos dados. Além dos cuidados referidos, buscou-se a criação de um ambiente propício à realização das entrevistas, incluindo momentos de aproximação com os(as) estudantes, em que eram explicados os objetivos da pesquisa, de forma que pudessem compreender do que a investigação tratava. Por meio de conversas informais, pretendeu-se inicialmente estabelecer com os(as) entrevistados(as) um clima de confiança e de parceria que lhes permitisse ficar o mais à vontade possível para discorrer sobre os tópicos apontados ou responder às questões formuladas.

No entanto, durante todo o decorrer da investigação, cuidou-se para que essa familiaridade com o campo empírico não viesse a comprometer o rigor metodológico da coleta, o tratamento e a análise dos dados. Atentou-se ainda para que a investigação estivesse todo o tempo submetida ao rigor dos princípios éticos que devem pautar a pesquisa envolvendo seres humanos, de modo a garantir a estabilidade e a confiabilidade nas relações vivenciadas no contexto social analisado.

Como parte dos princípios éticos da pesquisa, para preservar as identidades dos(as) estudantes, foram adotados nomes fictícios. Os(as) estudantes receberam nomes de flores, em conformidade com o gênero, e, para isso, foram escolhidos nomes de flores perenes – aquelas que crescem e florescem em poucos meses, são exigentes e possuidoras de beleza exuberante. A escolha se deu em razão da forma peculiar como os(as) estudantes expressam sua vitalidade, seus sentimentos, suas exigências, mas, sobretudo a beleza de sua juventude no ambiente escolar. Assim, para identificação dos meninos foram utilizados nomes masculinos de flores e para as meninas, nomes femininos. Dessa forma, a caracterização do(a) estudante neste texto é feita pelo nome da flor, seguido da idade e do ciclo de escolaridade que estava cursando na ocasião.

As falas originadas das entrevistas realizadas com os(as) estudantes foram registradas e, em seguida, os dados foram mapeados e analisados com base em um processo de sucessivas leituras, ora dos mapas separados, ora em conjunto, comparando-se as falas dos sujeitos e estabelecendo-se relações entre elas. Dessas leituras foram emergindo as categorias empíricas e os resultados da pesquisa.

### **As tensões entre os gêneros no ambiente escolar**

As observações realizadas no ambiente escolar durante a coleta dos dados revelaram que as formas de interação vivenciadas entre estudantes não são muito diferentes daquelas já registradas em outros espaços escolares. Foi possível observar que a escola é palco de muitas interações que são expressas por meio de conversas, risos, brincadeiras, jogos, passeios no pátio, discussões, entre outras.

Nas entrevistas, os(as) estudantes foram inicialmente convidados(as) a discorrer sobre seus relacionamentos na escola e a apontarem as formas de interação mais frequentes nesses relacionamentos. A análise dessas falas assinala que para alguns(algumas) esse relacionamento é “bom”, “normal”, “legal”, “amigável”, “brincalhão”, enquanto para outros(as) é “difícil”, “meio complicado”, “não é muito agradável”, “é agitado, alvoroçado”. Entre as formas de interação apontadas, destacaram-se o namoro e a paquera, as conversas, as brincadeiras, mas também aquelas conflituosas, como as brigas e as discussões.

Os dados mostram igualmente que esses relacionamentos evidenciam elementos da cultura que, sendo formadores das relações entre os gêneros, adentram a escola passando a compor as experiências vivenciadas entre estudantes no seu dia a dia. Essas relações vão construindo-se ancoradas nas formas de convivência estabelecidas socialmente nos vários espaços de atuação e convívio desses(as) estudantes e tendem a se reproduzir no ambiente escolar, sinalizando a necessidade de revisão das políticas e, em especial, das práticas curriculares existentes na escola.

Trata-se de formas de convivência humana que, apoiadas historicamente nas instituições sociais – família, igreja, escola e Estado –, têm reproduzido

a ordem dos gêneros e começam a ser internalizadas desde as primeiras experiências com a cultura, vivenciadas no processo de socialização primária. Desse modo, antes de iniciarem sua escolaridade os(as) estudantes aprendem a conviver com a divisão sexual do trabalho e com os estereótipos de gênero em circulação na cultura. Diante disso, caberia à escola a adoção de mecanismos para romper com a manutenção das desigualdades entre os gêneros por meio da negação à referência patriarcal, pois o contrário, de acordo com Gomes (2006, p. 36), faz com que a escola mantenha “[...] uma estrutura hierárquica com forte conotação sexuada, fazendo do homem o princípio ativo e, da mulher, passivo”.

Nesse sentido, a análise dos dados revela que as relações de gênero no interior da escola ainda são marcadas pela separação entre meninos e meninas. Algumas falas assinalam que “os meninos só falam com os meninos e as meninas com as meninas”, como anuncia Antúrio (15 anos, 4º ciclo). Já Lisianto (15 anos, 4º ciclo) afirma que “a maioria dos meninos não conversa com as meninas, não tem relacionamento”. Enquanto isso, Alpinia (14 anos, 4º ciclo) corrobora a afirmação dos meninos, ao assegurar que “o relacionamento é dividido, não se juntam”.

Em conformidade com esses depoimentos, também os registros das observações das relações de gênero entre estudantes na escola apontam a predominância de um gênero na formação dos grupos de conversa durante o recreio, durante o lanche e na circulação pelo pátio da escola. Da mesma forma, observou-se que durante os jogos na quadra os grupos de meninos e de meninas se separam por conta própria, sem a intervenção dos(as) docentes, que durante o recreio, ficam na sala dos(as) professores(as). Assim, de um lado os meninos jogam futsal, do outro as meninas jogam queimado. Nesses momentos, foi possível perceber que alguns meninos, isoladamente, inserem-se no jogo de queimado, porém nenhuma menina participa do jogo de futsal.

Entende-se, em consonância com Freire (2001), que o fato de os(as) estudantes haverem internalizado, por meio dos processos de socialização da cultura, a separação entre gêneros antes mesmo de ingressarem na escola, não justifica que a escola renuncie à tarefa, que lhe é própria, de oferecer condições para a construção de relações sociais sem discriminações.

Por outro lado, no trato com as questões referentes aos gêneros, a escola parece ancorar-se na dicotomia representada pelo binômio natureza/cultura. Em consequência, estaria naturalizando as diferenças e adotando uma concepção de cultura que desconsidera sua condição histórica, sua abertura para mudanças e atualizações, bem como sua capacidade de (re) criação dos elementos do cotidiano. Assim, ao desconsiderar a intrínseca relação entre educação e cultura (ou culturas) estaria também deixando de levar em conta que “esses universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação”. (Candau, 2008, p. 13).

De igual modo, a escola estaria desconsiderando suas potencialidades para, por meio do currículo, atuar na construção de novas formas de relacionamento entre os gêneros. Nesse sentido, entende-se que a

construção de novas formas de relacionamento poderia oportunizar o rompimento com a reprodução de um ciclo de preconceitos e discriminações, historicamente registrado nas relações entre o masculino e o feminino, que se mantém na convivência entre os gêneros, como constata o depoimento de Angélica (14 anos, 4º ciclo), ao afirmar que esse relacionamento:

[...] não é muito agradável porque os meninos acham que o sexo feminino é inferior e acham que as meninas não se dão valor. Tem conflito porque chamam a gente de certas coisas que causam briga, confusão. Acham que estão certos e nem ligam para o que a gente fala. Usam palavras e gestos obscenos.

Além disso, de acordo com a estudante, “existe conflito quando a discussão é sobre namoro ou casamento, porque os meninos acham que tem que ter relação sexual e as meninas discordam”. Nessa fala, anunciam-se os jogos de poder presentes nas relações entre os gêneros, que se expressam de um lado pelo desejo de dominação, por parte dos meninos e, do outro, pelas manifestações de resistência das meninas. Como afirma Weeks (2018, p. 56), “os padrões de privilégio sexual masculino não foram totalmente rompidos, mas há, agora, abundantes evidências de que tal privilégio não é inevitável nem imutável”. Corroborando esse pensamento, Ribeiro (2006, p. 148) afirma que:

[...] o domínio masculino sobre as mulheres ainda é uma realidade em vários sentidos. Entretanto, não se pode mais dizer o mesmo, e de forma generalizada, quanto à passividade e submissão feminina nos sistemas de gênero. A construção social das diferenças e o poder a elas atribuído, quando assentadas na sexualidade e em outras dimensões sociais, pode revelar singularidades e dinâmicas que vão além do bipolarismo de gênero ou da dominação masculina.

Nesse caso, entende-se que entre as responsabilidades da escola com a formação dos sujeitos estaria o compromisso de realização de um trabalho para a vivência das relações entre os gêneros, uma vez que essas relações, instituídas na e pela cultura, estão em permanente processo de desconstrução e (re)construção.

Destaca-se aqui que a inscrição dos gêneros – masculino e feminino – é feita nos corpos dos sujeitos e que as desigualdades presentes nas relações entre eles indicam o permanente confronto entre a pretensão de dominação e o controle dos corpos femininos pelo elemento masculino da relação e a resistência manifestada pelo elemento feminino. Informam ainda que “o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo...”, constituindo uma luta com final indefinido, visto que “a cada movimento de um dos dois adversários corresponde o movimento do outro” (Foucault, 2007b, p. 146-147).

Ademais, para algumas meninas, o relacionamento entre eles(as) envolve certo grau de desrespeito e grosseria por parte dos meninos. Segundo elas, os meninos desconsideram o que as meninas falam ou pensam e, muitas vezes, insistem em fazer brincadeiras desagradáveis e até brincadeiras envolvendo a violência física. Os fragmentos a seguir são

reveladores do sentimento que as meninas têm a respeito das relações entre os gêneros na escola.

O relacionamento é meio complicado porque os meninos gostam de abusar. E preciso ter mais respeito, porque os meninos faltam com o respeito às meninas e são grosseiros. (Bromélia, 12 anos, 3º ciclo).

O relacionamento não é muito bom porque é muito libertino. Os meninos ficam tirando brincadeira de mau gosto. (Cravina, 14 anos, 4º ciclo).

Os meninos discriminam muito a gente porque dizem que as meninas são fracas. (Espirradeira, 14 anos, 4º ciclo).

As brincadeiras são de chatear. Dizem que as meninas vão chorar, incentivam as brigas entre as meninas... Brincam de tudo, de tapa, de murro, de beliscão. (Camomila, 14 anos, 4º ciclo).

Nesse sentido, também os relatos de alguns meninos mostram as tensões existentes no relacionamento entre os gêneros, bem como confirmam o fato de esses relacionamentos serem permeados por atitudes grosseiras e desrespeitosas por parte dos meninos em relação às meninas. Como se observa nesses dizeres, o relacionamento entre eles e elas:

[...] é difícil porque tem menino que gosta de ficar dando em menina e menina que xinga a outra. Os meninos querem ser melhores que as meninas porque pensam que são mais fortes que as meninas e têm o direito de bater nelas, mas só discutem, ficam xingando. (Sininho, 12 anos, 3º ciclo).

No entanto, essas falas, que inicialmente parecem revelar a existência de situações caóticas nas interações entre estudantes, expressam certa ambiguidade no sentido assumido pelos conflitos que integram as relações entre meninos e meninas na escola. Observa-se que de um lado a falta de respeito e a grosseria que compõem o conteúdo de alguns depoimentos assumem, em outros, a conotação de brincadeira e, em outros ainda, expressam a intenção de violência física que não se concretiza, como consta na fala do estudante Sininho, descrita anteriormente. Nesse sentido, Cruz e Carvalho (2006) consideram que o significado que determinado ato assume para quem o recebe constitui a chave para definir os níveis de agressividade e/ou violência nele presentes. Assim sendo, é com base nesse significado que uma ação pode ser ou não considerada agressiva ou violenta.

Nota-se que esses conflitos expressam as representações construídas pelos(as) estudantes em relação ao outro, à agressividade, à violência e às relações sociais entre os gêneros, da mesma forma que expressam a correlação de formas, que se estabelece no dia a dia da escola, entre eles e elas. De tal modo, em consonância com Cruz e Carvalho (2006, p. 126-127), entende-se que:

As relações de gênero, como as demais relações sociais, são permeadas por relações de poder. Por sua vez poder e violência, apesar de serem conceitos distintos, podem se apresentar combinados nas relações sociais. Se o poder, no sentido foucaultiano do termo, está presente em todas as relações sociais, e se esses poderes centralizados ou difusos são negociados permanentemente entre grupos ou indivíduos, o mesmo

não se pode dizer da violência. O excesso de dano e o excesso de poder são elementos que, articulados pelo desejo de destruição e controle, provocam violência.

Em contrapartida, de acordo com a fala dos(as) estudantes, além das intervenções pedagógicas envolvendo a direção da escola e a família, a maioria dos(as) docentes não veem as brigas, não têm fôlego para controlá-las, ou como afirma Sininho (12 anos, 3º ciclo), “tem professor que chama alguém da coordenação, tem professor que separa e tem professor que deixa”. Também Cacto (16 anos, 4º ciclo) delinea o significado por ele atribuído às intervenções pedagógicas por ocasião dos conflitos, quando afirma que alguns(algumas) docentes “tentam acalmar, outros nem ligam. Eu acho que eles acham que não têm obrigação de se meter em confusão de ninguém não”.

Essas declarações revelam que a percepção dos(as) estudantes em relação às intervenções pedagógicas na sala de aula assinalam ações envolvendo um misto de indiferença, silenciamento ou opacidade na intermediação dos conflitos vivenciados na escola. Observa-se, nesse caso, que as intervenções docentes parecem revelar, nas três formas de manifestação apontadas, pouco envolvimento e compromisso com a formação de atitudes e de valores dos(as) estudantes. Por outro lado, percebe-se que a autoridade pedagógica do(a) professor(a) parece viver um momento de crise que anunciaria certa ocultação de autoridade no seu sentido mais estrito. Ao mesmo tempo, sinalizaria a necessidade de construção de novas formas de interação, em que as relações de poder pudessem ser compreendidas como intrínsecas às relações sociais mais amplas e ao exercício do poder, apesar de entendido como parte dessas relações que pudesse se expressar de forma menos assimétrica.

Destaca-se, então, a necessidade de entender que a (re)construção das leituras sobre a realidade, bem como de construção da própria realidade social, constitui um processo de apreensão e transformação dos elementos da cultura. Cruz e Carvalho (2006) afirmam que essas transformações demandam um permanente processo de aprendizagem, o que evidencia a necessidade de comprometimento dos(as) professores(as) com as práticas curriculares desenvolvidas na e pela escola para a construção de novas relações entre os gêneros pelos(as) estudantes.

### **Considerações finais**

As conclusões a que se chega com essa investigação colocam na pauta das reflexões e discussões sobre o potencial formador do currículo escolar uma questão que historicamente se apresentou complexa, perturbadora, desafiadora, mas, sobretudo, reveladora de muitas estratégias públicas e privadas de manutenção da estabilidade das identidades hegemônicas. Trata-se, portanto, de colocar na agenda curricular a diferença entre gêneros, considerando a pluralidade e a mobilidade de posições e identidades

dos sujeitos, além da dispersão e da circulação do poder nas relações sociais entre os grupos.

Nessa perspectiva, observou-se que as relações entre estudantes são assinaladas pela separação entre os gêneros no espaço escolar e que esse apartamento se submete à lógica da segmentação binária, como se outras formas de ser e de estar no espaço escolar fossem invisíveis ou invisibilizadas até pelo(as) próprios(as) estudantes que se apresentam sempre como meninos ou como meninas.

Essa questão se revela ainda mais desafiadora para a escola, sinalizando a necessidade de enfrentamento das desigualdades entre os gêneros como um dos elementos a ser incorporado ao currículo como componente da formação dos(as) estudantes. Não obstante a gravidade do cenário observado, as situações são vivenciadas sem que nenhum elemento do currículo seja acionado com o objetivo de promover outras formas de relacionamento. Assim, a indiferença, o silenciamento e a opacidade estariam marcando as práticas curriculares, em que não são evidenciadas intervenções pedagógicas que favoreçam as aprendizagens sobre a vivência das relações de gênero.

Isso indica que para os(as) professores(as) essa separação constitui um fenômeno social naturalizado. Trata-se de um elemento da cultura internalizado anteriormente, uma vez que os(as) estudantes já chegam à escola separados(as) por gênero. Nesse caso, observa-se um processo de naturalização da cultura que remete à negação de sua condição histórica, dinâmica e, por conseguinte, mutável.

Essa naturalização tem repercussões na atuação pedagógica e encaminha a reflexão docente à aplicação do pensamento moderno, ao conceito de cultura no mesmo sentido daquele aplicado à natureza, quando esta era considerada o destino. Esse entendimento sublinha um deslocamento no determinismo dos conceitos, segundo o qual, agora, ao invés da natureza, a cultura é que passaria a ser o destino. Dessa forma, nega-se à cultura a condição de produção humana e, por conseguinte, de território de disputas, de lutas e de conquistas, em permanente processo de (re)criação.

---

## Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentizien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 maio 2005. Seção 1, p. 1.

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

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CANDAU, V. M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões propostas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, R. G. De clonagens e de paternidades: as encruzilhadas do gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 157-199, 1998.

CRUZ, T. M.; CARVALHO, M. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 113-143, jan./jun. 2006.

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

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 15. ed. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2007a.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 2001.

GOMES, V. L. O. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escola. *Texto e Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan./mar. 2006.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

JOHNSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-131.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-92.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2009. p. 85-94.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-27.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 145-168, jan./jun. 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. p. 63-95.

SCOTT, J. Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

SILVA, T. T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVEIRA, R. M. H. "Olha quem está falando agora!" a escuta das vozes na educação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 61-82.

TERRAGNI, L. A pesquisa de gênero. In: MELUCCI, A. *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 141-163.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 35-82.

---

Recebido em 19 de agosto de 2018.

Aprovado em 25 de março de 2019.



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

## A generificação da intersetorialidade no Programa Saúde na Escola\*

Catharina da Cunha Silveira<sup>I, II</sup>

Dagmar Elisabeth Estermann Meyer<sup>III, IV</sup>

Jeanne Félix<sup>V, VI</sup>

\* A autoria do artigo está explicitada em ordem alfabética com o objetivo de indicar que as três autoras trabalharam em mesmo grau de colaboração e autoria.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3807>

<sup>I</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <catharinasilveira@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7105-567X>>.

<sup>II</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <dagmaremeyer@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4182-3938>>.

<sup>IV</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil. *E-mail:* <jeanefelix@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-4754-0074>>.

<sup>VI</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

### Resumo

Este texto, inserido nos estudos de gênero e nos estudos culturais que dialogam com a teorização foucaultiana, utiliza pesquisa documental e análise cultural para escrutinar os modos pelos quais o trabalho intersetorial é definido, descrito e regulado em documentos normativos e materiais didáticos do Programa Saúde na Escola (PSE), a fim de discutir como o gênero atravessa e dimensiona um de seus princípios organizadores – a intersetorialidade. Destaca o que é dito, o que é silenciado, o como se diz e em quais circunstâncias e relações de poder-saber determinadas coisas podem ser enunciadas. Argumenta que, no PSE, noções como “somar esforços”, “unir-se” e “articular-se” são mobilizadas para propor modos de fazer educação e(m) saúde que demandam adaptabilidade, multifuncionalidade, flexibilidade e disposição para assumir trabalho a mais, sem remuneração adicional. Discute que esse processo, nomeado “generificação da intersetorialidade”, é descolado de corpos biológicos sexuados, mas segue (re)constituindo, reiterando e legitimando exercícios profissionais que naturalizam ações, lugares e arranjos institucionais que tomam atributos femininos como recurso funcional às necessidades da intersetorialidade proposta na política estudada.

Palavras-chave: gênero; intersetorialidade; políticas públicas; Programa Saúde na Escola.

## **Abstract**

### **Gendering intersectorality in Brazil's Health in School Program**

*Grounded on gender studies and on the cultural studies related to the Foucauldian theorization, this paper uses documental research and cultural analysis to scrutinize how intersectorial work is defined, described and regulated in regulatory documents and didactic materials of the Health in School Program (Programa Saúde na Escola - PSE), in order to discuss how gender crosses and configures one of its organizing principles – the intersectoriality. The analysis highlights what is said and what is silenced, as well as how and in which circumstances and power-knowledge relations certain things may be enunciated. It argues that, within PSE, notions like "to sum up efforts", "to unite" and "to articulate" are used to propose ways of doing education and/in health. Such ways demand adaptability, multi-functionality, flexibility, and disposition to take on extra work, with no additional pay. It highlights that this process of 'gendering intersectoriality' is detached from sexed-biological bodies, but remains (re) building, reiterating, and legitimizing professional practices that naturalize actions, places and institutional arrangements that dispose of feminine attributes as functional resources to serve the needs of the intersectorial policy proposal herein.*

*Keywords: gender; Health in School Program; intersectorality; public policies.*

---

## **Resumen**

### **La generificación de la intersectorialidad en el Programa Salud en la Escuela**

*Este texto, insertado en los estudios de género y en los estudios culturales que dialogan con la teorización foucaultiana, utiliza investigación documental y análisis cultural para escudriñar los modos por los cuales el trabajo intersectorial es definido, descrito y regulado en documentos normativos y materiales didácticos del Programa Salud en (PSE), a fin de discutir cómo el género atraviesa y dimensiona uno de sus principios organizadores –la intersectorialidad. Destaca lo que se dice, lo que es silenciado, el cómo se dice y en qué circunstancias y relaciones de poder-saber determinadas cosas pueden ser enunciadas. Argumenta que, en el PSE, las nociones como "sumar esfuerzos", "unirse" y "articularse" son movilizadas para proponer modos de hacer educación y salud que demandan adaptabilidad, multifuncionalidad, flexibilidad y disposición para asumir trabajo a más, sin remuneración adicional. Discute que ese proceso nombrado "generificación de la intersectorialidad" es descolado de cuerpos biológicos sexuados, pero sigue (re)constituyendo, reiterando y legitimando ejercicios profesionales que naturalizan acciones, lugares y arreglos*

*institucionales que toman atributos femeninos como recurso funcional a las necesidades de la intersectorialidad propuesta en la política estudiada.*

*Palabras clave: género; interseccionalidad; políticas públicas; Programa de Salud en la Escuela.*

---

### Uma política, um problema, uma abordagem: introdução

Neste artigo, revisitamos materiais empíricos e resultados de duas pesquisas<sup>1</sup>, inscritas nos campos dos estudos de gênero e dos estudos culturais que dialogam com a teorização foucaultiana, nas quais examinamos, com distintos interesses, o Programa Saúde na Escola (PSE). Trata-se de uma política pública contemporânea, instituída em 2007 e direcionada a escolares brasileiros(as), que objetiva promover saúde, prevenir doenças e recuperar agravos a partir do (e no) espaço da escola (Brasil, 2007).<sup>2</sup> O PSE anuncia-se oficialmente como uma política intersectorial, o que significa que a responsabilidade por sua execução deve ser compartilhada entre os setores da educação e saúde, especialmente entre profissionais atuantes nas escolas e nas unidades da Estratégia Saúde da Família (ESF). Segundo suas diretrizes, a potência da intersectorialidade reside na possibilidade de interação entre os equipamentos públicos da saúde e da educação.

O material empírico foi acessado de forma *on-line*, nas páginas do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, entre novembro e dezembro de 2013, e inclui três documentos que descrevem a intersectorialidade proposta pelo PSE: o material Agenda Educação e Saúde (Brasil. MEC, 2010), que coloca as metas do PSE na “ordem do dia” dos(as) profissionais que nele se envolvem; o fôlder *Passo a passo PSE: tecendo caminhos para a intersectorialidade* (Brasil. MS; MEC, 2011), que sistematiza e apresenta as diretrizes do programa – ambos direcionados aos(às) profissionais; e a revista *Saúde na Escola* (Brasil. MS; MEC, 2012), que apresenta os objetivos da política, de forma ilustrada, destinada a escolares.

Há quatro pressupostos teórico-metodológicos que delimitam o exercício analítico aqui realizado: o primeiro afirma a centralidade da linguagem (em sentido amplo) para a significação do mundo e a produção das relações que a cultura estabelece entre sujeito, conhecimento e poder; o segundo assume as “políticas como linguagem, como artefato cultural e como tecnologia de poder, por entender que elas têm se tornado um instrumento central de organização das sociedades contemporâneas” (Meyer, 2014, p. 52); o terceiro define a cultura como “o conjunto dos processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive”; e o quarto considera o gênero como organizador do social e da cultura (Meyer, 2014, p. 54). Assumindo, então, que políticas públicas podem ser tomadas como artefatos culturais implicados em

---

<sup>1</sup> Tais pesquisas estão vinculadas a um projeto maior, intitulado *Políticas públicas de inclusão social e transversalidade de gênero: ênfases, tensões e desafios atuais* (Meyer, 2014), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

<sup>2</sup> O PSE segue em vigência conforme Portaria nº 2.706, publicada no Diário Oficial da União em 18 de outubro 2017.

complexos processos de gestão da vida articulados e atravessados pelo gênero,<sup>3</sup> utilizamos a análise cultural para escrutinar os modos pelos quais o trabalho intersetorial é definido, descrito e regulado nesses materiais e problematizamos como o gênero atravessa e dimensiona a intersetorialidade neles proposta.

A análise cultural é um procedimento de análise linguística, no qual a relação íntima entre cultura, linguagem e poder está em foco, entendendo-se que a linguagem, *lato sensu*, é um campo produtivo e conflituoso em que se dá a luta pela significação e que “[...] a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política” (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 43). A análise cultural é, então, um procedimento político e conjuntural que permite, segundo Moraes (2016) e Wortman (2007), analisar textos e documentos de diversos tipos como artefatos culturais para descrever e discutir as condições de possibilidade que permitem que determinadas “coisas” sejam enunciadas e entrem no domínio da significação.

Assim, o exercício que fizemos foi o de descrever e problematizar a linguagem por meio da qual se pretende conformar o que, nesses documentos, se define como intersetorialidade quando se sugerem as formas para sua operacionalização, as instituições sociais envolvidas, os(as) profissionais responsáveis e as funções que necessitam cumprir. Evidenciamos, dessa maneira, a configuração de modos de fazer educação e(m) saúde que demandam adaptabilidade, multifuncionalidade, flexibilidade e disposição para assumir trabalho a mais (sem remuneração adicional), dentre outros atributos, em um processo que se descola de corpos biológicos sexuados, mas segue (re)constituindo e legitimando o que Morini (2010, p. 254) chama de “[...] lógica adaptativa/sacrificial/oblativa que é resultado cultural da experiência histórica feminina [...]” e “[...] que se torna absolutamente funcional às necessidades [...]” (Morini, 2010, p. 254) da intersetorialidade proposta no PSE. Argumentamos, então, que a intersetorialidade assim concebida pode estar operando como um processo que reforça, constitui e legitima uma determinada generificação da política pública, bem como de instituições e sujeitos a ela vinculados.

Neste texto, tomamos gênero como uma construção social e linguística que engloba os processos pelos quais a cultura produz e distingue corpos, nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (Scott, 1995; Nicholson, 2000; Butler, 2013). Nessa perspectiva, para além de circunscrever papéis e funções de homens e mulheres, o gênero funciona como um organizador do social e da cultura que, no domínio das políticas públicas

atravessa e constitui formas de conhecimento, distribuição de recursos, processos de organização do trabalho e a estrutura de instituições e serviços [...], articulando-se com determinados posicionamentos de profissionais de diversos níveis e tipos (Meyer; Klein, 2013, p. 2-3).

Esse entendimento demanda escapar de análises que, ao descreverem formas de funcionamento do gênero, acabam por reforçar naturalizações vigentes ou resumem “o olhar de gênero à constatação de dinâmicas sociais

---

<sup>3</sup> Para aprofundar essa abordagem das políticas públicas, ver Shore e Wright (1997).

postas” que reificam, inclusive nas nossas pesquisas, papéis e funções de homens e mulheres, necessariamente masculinos ou femininas [ou coladas a corpos assim definidos], de acordo com a heteronorma vigente (Vasconcelos; Seffner, 2015). Por isso, ao discutir como o gênero organiza a constituição da intersetorialidade no PSE e, ao fazê-lo, produz um processo de generificação que resulta em feminização dos arranjos institucionais e dos processos de trabalho demandados pela intersetorialidade, o termo feminização não é utilizado como sinônimo de feminilização (Yanoullas, 2011). Mesmo considerando que, numericamente, mulheres sejam maioria nesses contextos profissionais e que, historicamente, ações educativas e de cuidado tenham sido definidas como trabalho delas, trata-se, aqui, de examinar uma lógica de gestão que caracterizaremos, na análise a seguir, como feminização.

### A intersetorialidade no/do Programa Saúde na Escola

A intersetorialidade vem sendo anunciada, há alguns anos, como uma estratégia para otimizar recursos de diversas ordens no âmbito de planejamento, implementação e monitoramento de políticas públicas (Cunill-Grau, 2014). Possibilita abordar e solucionar problemas multicausais, exatamente porque se vincula com modos de planejar, implementar e monitorar políticas públicas que definem soluções conjuntas e articuladas para problemas que atingem dois ou mais setores (Cunill-Grau, 2014). No PSE, entretanto, ela é apresentada como novidade em termos de gestão. E, de fato, com o formato ali proposto para a atuação intersetorial, os Ministérios da Educação e da Saúde elaboram e executam, pela primeira vez no Brasil, um programa que agrega ações e projetos de saúde na escola em uma mesma política, acompanhado de diretrizes para atuação em parceria. Isso se destaca no exame dos materiais, quando se aloca na composição intersetorial a expectativa de sucesso do PSE. Os documentos examinados sinalizam essa proposição:

Articular as ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das redes de educação pública de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos educandos e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis. (Brasil. MS; MEC, 2011, p. 7).

Intersectorialidade, no PSE, inclui a gestão de ações, planejadas no âmbito de grupos de trabalho intersectoriais (GTI), e sua implementação por equipes escolares e de saúde da família de um mesmo território<sup>4</sup>. A ESF deve-se ocupar de ações em uma ou mais escolas de seu território de cobertura e essa atuação deve estar acordada e planejada com essas equipes escolares. No documento intitulado *Agenda Educação e Saúde*, elaborado de forma ilustrada e em formato de passo a passo, sugere-se, por exemplo, a circulação conjunta de profissionais das instituições de ensino e das ESF nas redondezas das escolas para observação e aproximação com o contexto local; para isso, os(as) profissionais devem sair munidos(as) de materiais

<sup>4</sup> Um território para o SUS é a área de abrangência que compete a determinados serviços de saúde.

como câmeras fotográficas, blocos de anotações e mapas e fazer o registro dos problemas identificados nas ruas (como lixões a céu aberto, falta de asfaltamento e saneamento básico etc.), a fim de que estes sejam tratados conjuntamente pelas equipes dos dois setores. A Agenda também sugere que, com esses registros, os(as) profissionais produzam relatórios sobre a situação das localidades visitadas e, então, discutam entre si e com a comunidade escolar estratégias de enfrentamento dos problemas elencados. Dessa discussão, resultaria o projeto que embasaria a atuação conjunta das equipes, de forma a conectar e relacionar as diferentes ações do PSE com “a realidade” para, então, modificá-la, promovendo a saúde de estudantes das escolas públicas (Brasil. MEC, 2010).

Os documentos examinados indicam que as ações do PSE estão organizadas em três componentes: 1) avaliação das condições de saúde de crianças, adolescentes e jovens que estão na escola pública; 2) promoção da saúde e de atividades de prevenção; 3) educação permanente e capacitação de profissionais da educação e da saúde e de jovens (Brasil. MS; MEC, 2011).<sup>5</sup> O componente 3 não prevê deliberações desses(as) profissionais, uma vez que o PSE os posiciona como sujeitos-alvo dessas formações, definidas como capacitação para o desenvolvimento das atividades propostas nos componentes 1 e 2.

Os documentos sugerem que a maior parte das atividades propostas no projeto conjunto, a ser elaborado com base no mapeamento do contexto local, integre as ações educativas desenvolvidas pelas(os) professoras(es). Objetiva-se, assim, compartilhar informações e orientar os(as) estudantes a prevenirem-se de doenças e agravos à saúde. Aos(às) profissionais de saúde cabem atividades de assistência e educativas próprias de sua área de atuação, por exemplo: aplicação de flúor e orientações sobre as formas corretas de escovação, orientações nutricionais e de acuidade visual, conforme se sugere nos materiais analisados. No entanto, não há indicação sobre quem ou como se encaminharia a resolução de problemas mais amplos e complexos, como falta de calçamentos e de saneamento básico, sugerindo-se que cada grupo intersectorial de trabalho e a comunidade escolar devam encontrar saídas resolutivas.

A articulação da equipe escolar com a ESF é considerada uma estratégia fundamental para envolver a comunidade local e promover, entre estudantes e supostamente entre os(as) que com eles(as) convivem, competências individuais (e familiares) para cuidar da própria saúde, dentro do escopo do que se nomeia, no PSE, de qualidade de vida. Assim, propõe-se que a escola tenha gerência e coparticipação na promoção da saúde de seus(suas) estudantes, entendendo-se que ela não é local de assistência tal qual a unidade básica de saúde (UBS). Na perspectiva do PSE, as duas áreas envolvidas necessitam comprometer-se com uma determinada abordagem da promoção da saúde da comunidade escolar. Vejamos como isso é evidenciado nos documentos:

Nas escolas, o trabalho de promoção da saúde com os educandos, e também com professores e funcionários, precisa ter como ponto de partida “o que eles sabem” e “o que eles podem fazer”. E preciso

---

<sup>5</sup> Alguns documentos do PSE referem sua organização em cinco componentes e outros em três. Optamos pela apresentação em três componentes, que foi mencionada na maioria dos materiais analisados por nós.

desenvolver em cada um a capacidade de interpretar o cotidiano e atuar de modo a incorporar atitudes e/ou comportamentos adequados para a melhoria da qualidade de vida. Desse modo, profissionais de saúde e de educação devem assumir uma atitude permanente de empoderamento dos princípios básicos de promoção da saúde por parte dos educandos, professores e funcionários das escolas. (Brasil. MS; MEC, 2011, p. 6-7).

Nessa abordagem, o enunciado “ter como ponto de partida o que sabem” e “o que eles podem fazer” articula-se a um outro que informa que “é preciso partir da realidade do aluno para construir aprendizagens significativas”. “É preciso partir da realidade” é um enunciado que vem conformando diferentes discursos educacionais, apoiados nas vertentes crítico-emancipatórias. Acredita-se que, com o ato de educar a partir de “sua” realidade, o(a) estudante seja capturado(a) para ver sentido no que lhe é ensinado e que, ao interessar-se, aprenda, nesse caso, a cuidar-se. Importa destacar, aqui, que o enunciado “partir da realidade do aluno”, no âmbito do PSE, ganha espaço e posiciona profissionais da educação e da saúde como sujeitos que precisam se articular para fazer uma leitura da realidade do território onde se encontram UBS e escola.

Desse modo, esses(as) profissionais são convocados(as) a assumir uma atitude permanente de empoderamento dos princípios básicos de promoção da saúde em relação à comunidade escolar. Interessa pensar que o empoderamento, muitas vezes pautado no âmbito de grupos sociais minoritários, associa-se agora ao conhecimento biomédico, e não mais “ao que eles(as) sabem”. Espera-se que, com esta leitura, seja construído um projeto de educação e saúde específico<sup>6</sup> para estudantes (e suas famílias) que frequentam/pertencem a esses espaços. Esse projeto deve direcionar a seleção, o planejamento e a realização das ações de promoção da saúde e de prevenção de doenças e agravos em determinada escola (ou território). Tais ações, para além daquelas inerentes a cargos/funções específicos, somam-se então ao fazer desses(as) profissionais da saúde e da educação, já que passam a conformar o que estão nomeando como trabalho intersectorial.

Tendo situado a intersectorialidade do/no PSE, passamos a discutir, com mais detalhes, alguns aspectos que conformam a generificação da intersectorialidade nesse contexto.

### **Intersectorialidade: compartilhamento e/ou acréscimo de trabalho e de responsabilidades?**

O termo intersectorialidade pode assumir diferentes sentidos práticos e políticos. No PSE, como já referimos, ele designa uma determinada articulação entre as áreas de saúde e educação ante o planejamento, a gestão e a implementação de ações que são objetivadas por essa política. Nessa direção, a intersectorialidade “cria melhores soluções (se comparada à setorialidade) porque permite compartilhar recursos (saberes, experiências, meios de influência, recursos financeiros, etc.) que são próprios de cada setor [...]” (Cunill-Grau, 2014, p. 16, tradução nossa).

<sup>6</sup> Essa especificidade já pode ser problematizada com a distribuição das matrículas de estudantes na rede pública de ensino que não coincide com a espacialidade dos territórios da saúde e, portanto, não garante que alunos(as) morem perto da escola que frequentam, desmanchando, assim, o entendimento do PSE de que a UBS mais próxima da escola é a de referência do(a) estudante.

Atravessado pelo discurso pedagógico que aponta a não efetividade de ações de promoção de saúde, de prevenção de doenças e de recuperação de agravos não relacionadas às vivências da população à qual se destinam, o PSE interpela os(as) profissionais para adequar suas ações à realidade dos(as) estudantes, que são os indivíduos a que elas se dirigem. Com essa interpelação, a política convoca os sujeitos que trabalham nas escolas e nas ESF para a realização de práticas profissionais articuladas, enfatizando que podem e devem fazer diferença nos territórios onde se encontram UBS e escola e que tais instituições devem ser parceiras<sup>7</sup> entre si.

Nos materiais analisados, palavras e expressões como “atuar conjuntamente”, “integração e articulação permanente”, “união” e “soma de esforços” são utilizadas para descrever e definir a intersetorialidade. Embora possamos significá-las como indicativas da partilha de responsabilidades entre educação e saúde, parece-nos que os sentidos dessas expressões, no texto, também sugerem certo voluntarismo das pessoas envolvidas, como se profissionais de diferentes setores, que possuem horizontes comuns de ação, necessariamente, soubessem e/ou tivessem condições de atuar de forma intersetorial, uma vez que não se evidenciam, nos documentos analisados, propostas institucionais para colocar a intersetorialidade em funcionamento. Considerando que a intersetorialidade não é uma estratégia de gestão que se efetiva apenas pela junção de profissionais de setores diferentes atuando em uma mesma ação programática e que ela demanda uma reorganização no interior de cada setor em função de sua articulação a outros setores, torna-se necessário prever e prover recursos de várias ordens, estabelecer prioridades de gestão, elaborar planejamentos de curto, médio e longo prazo, redimensionar processos de trabalho, além de reconhecer limites e possibilidades da atuação compartilhada. E isso é silenciado nos documentos examinados.

Concordamos que, do ponto de vista da gestão, a atuação conjunta entre dois ou mais setores é potente porque pode contribuir para a redução da fragmentação do trabalho, além da duplicação de recursos e ações que caracteriza muitas políticas. Também acreditamos na importância da articulação institucional como estratégia para ampliar o alcance das políticas e otimizar serviços – princípio crucial em um país com tantas desigualdades sociais como o nosso. Entretanto, não se pode perder de vista que desenvolver ações articuladas não apenas divide, mas também soma atividades e responsabilidades e, assim, pode sobrecarregar ainda mais os(as) profissionais. Sobretudo porque se espera que eles(as) deem conta das atividades compartilhadas sem deixar de atender plenamente demandas cotidianas e específicas do trabalho inerente às suas funções.

Assim, a definição de intersetorialidade como ação partilhada entre trabalhadoras(es) de setores distintos pode não ser suficiente para colocar em movimento a otimização que o conceito propõe. De fato, responsabilizar os(as) trabalhadores(as) por sua efetivação pode traduzir-se como chamamento para assumir responsabilidades que até então não lhes cabiam e que não condizem com as condições de trabalho vigentes, não

---

<sup>7</sup> A parceria regula e orienta as condutas de sujeitos individuais e coletivos de maneira que elas correspondam ao que políticas públicas e programas sociais deles esperam (Dal’Igna, 2011).

incidem sobre remuneração e reordenamento de funções e de jornadas de trabalho, dentre outras coisas. A intersetorialidade demanda envolvimento da gestão e reconfiguração de estruturas e processos de trabalho em serviços que, usualmente, já estão sobrecarregados, funcionam de forma precária, de modos muito distintos e sem canais de comunicação eficientes e legitimados. E, nessa direção, pode estar contribuindo para o que Antonio Nóvoa (2006) descreve como acúmulo “de missões e de conteúdos” da escola [e dos serviços de saúde] contemporânea que, numa espécie de constante “transbordamento”, a levou a assumir [assim como aos(as) seus(suas) profissionais] uma infinidade de tarefas e funções que obliteram sua especificidade.

Otimizar recursos – que envolvem pessoas, racionalização de funções, estruturas institucionais e orçamentos – é objetivo que fundamenta o modo de fazer do Estado no qual vivemos. Foucault (2008) argumenta que o Estado que conhecemos hoje se apoia em uma racionalidade política<sup>8</sup> baseada em um modo de fazer, de ver as coisas, que pode ser traduzido como atingir com maior êxito e menor esforço (e investimento) possível os sujeitos e as instituições. O PSE desdobra-se dessa razão de Estado e, assim fundamentado, aposta em uma articulação de profissionais da saúde e da educação nomeada como intersetorialidade para que, com a soma de esforços desses(as) profissionais e não necessariamente com o aperfeiçoamento da estrutura institucional e de seus processos, dê conta de *fazer menos, para governar mais* (Foucault, 2008). Dar a ver as formas que a intersetorialidade assume no âmbito do PSE – considerando algumas demandas e condições institucionais prescritas para a atuação conjunta das equipes escolares e da ESF – envolve o movimento que fazemos para visibilizar um processo de generificação que implica desafios e limites acoplados a esse modo de fazer política.

Nesse sentido, as diretrizes do PSE indicam, por exemplo, que a escola deveria convocar e fomentar a integração e o diálogo do grupo de trabalho do programa.

Nosso *primeiro passo* na trilha é a *organização dos coletivos* que assumirão a tarefa de criar e gerenciar o planejamento local das ações do PSE. A escola, como um dos “marcos de referência” do PSE, é responsável pela convocação e integração do grupo “educação e saúde”, promovendo espaços para os diálogos. (Brasil. MEC, 2010, p. 19, grifo do autor).

<sup>8</sup> Foucault (2008) considera que a racionalidade política diz respeito a relações complexas e circulares que se fazem no imbricamento entre processos econômicos e sociais com uma forma política de poder que (re) conhecemos como Estado. Importa pensar, neste texto, que a racionalidade política (neo)liberal faz funcionar uma economia na qual se busca governar *mais com menos*.

Aqueles(as) que conhecem e trabalham em escolas públicas, sobretudo nas periferias urbanas, sabem que, no contexto de demandas cada vez mais expressivas nesses cenários, fazer funcionar um grupo de trabalho para enfrentar questões que relacionam educação e(m) saúde demanda esforços, horários e trabalho a mais, particularmente porque vivemos em uma cultura de otimização do tempo, racionalização de tarefas e multiplicação de recursos insuficientes. A instituição escolar tem sido chamada a assumir mais trabalho e responsabilidades sociais, e agregar ainda mais “acréscimos”, nas condições vigentes, é quase inviável. São cada

vez mais raros os tempos e espaços destinados ao exercício de construção coletiva e democrática dos próprios projetos político-pedagógicos (PPPs). Assim, se as escolas não conseguem garantir meios para elaborar, revisar e implementar seus PPPs, que disponibilidade terão seus(suas) profissionais para engajar-se na construção de projetos intersetoriais, como propõe a Agenda (Brasil. MEC, 2010), que, segundo o PSE, deveriam orientar todas as suas atividades? Essa demanda do programa corre o risco de “inchar” ainda mais o rol dessas urgências cotidianas que naturalizam e invisibilizam o sobretabalho, na medida em que a política faz a indicação de responsável(eis), como observamos a seguir no material Agenda, mas não aponta formas de reordenar e gerir o trabalho para incorporação de atividades intersetoriais previstas no PSE e, no caso de somar hora ou carga de trabalho, não prevê remuneração adicional proporcional para essa demanda.

## O que é o Projeto Municipal?

O Projeto Municipal é um dos requisitos do processo de adesão, como “leitura técnica” da situação municipal, elaborada para iniciar o processo de construção coletiva para a ação, visando à implementação do PSE. Documento desenvolvido a partir da articulação de informações de diversas fontes, acessíveis nas bases de dados dos órgãos federais, estaduais e municipais, o Projeto identifica as prioridades e aspectos que precisam ser redimensionados e/ou qualificados no âmbito das ações de educação e saúde no território municipal.

Em uma espécie de “recorte” da área de atuação, o Projeto Municipal delimita os territórios de responsabilidade, definidos segundo a área de abrangência das equipes da Estratégia Saúde da Família (ESF), e define o conjunto de escolas integrantes de cada território, apresentando informações sobre:

- O diagnóstico situacional, com as questões referentes a determinan-

tes sociais, cenário epidemiológico e modalidades de ensino das escolas vinculadas às equipes da ESF e que atuarão no PSE;

- O mapeamento da Rede SUS de AB/SF e das Redes de Ensino (estadual e municipal) criando espaços comuns: os territórios de responsabilidade;
- As atribuições das equipes da ESF e das escolas em cada um dos territórios de responsabilidade, quantificando o número de escolas, de estudantes de cada estabelecimento e as questões prioritárias do perfil desses alunos, bem como a definição dos responsáveis das áreas da saúde e da educação pelo projeto dentro de cada território;
- A identificação das instituições de ensino atendidas pelo Programa Saúde na Escola e a definição do professor responsável pela articulação das ações de prevenção e promoção da saúde na escola.

**Figura 1 – Imagem da agenda educação e saúde – documento público**

Fonte: Brasil. MEC (2010, p. 9).

Ao mesmo tempo, é necessário admitir a potencialidade da inserção das temáticas do PSE nos componentes curriculares e conteúdos com os quais a escola já trabalha. Isso, porém, demandaria planejamentos conjuntos e possibilidades de promover práticas de ensino que coloquem em diálogo áreas de conhecimento no interior da escola e com a comunidade escolar, o que, como estamos querendo chamar atenção, exigiria outra organização do tempo de trabalho dos docentes em um contexto em que muitas redes de ensino sequer promovem reuniões periódicas de professoras(es).

Assim, não se trata de negar a importância de atividades a serem realizadas nas escolas por profissionais de saúde e de educação de maneira partilhada. Trata-se de chamar atenção para um possível processo de naturalização em curso nessa articulação, qual seja o da incorporação voluntária de um trabalho a mais a ser realizado por esses(as) profissionais na escola. Trabalho a mais que não comporta sugestões como a identificação e o enfrentamento de problemas estruturais e sociais mais amplos e complexos, por exemplo, falta de acesso a moradias salubres e a saneamento básico, existência de lixões a céu aberto, falta de segurança pública, que também deveriam ser incorporados ao escopo das atribuições definidas no PSE. Para que ações de promoção da saúde e de prevenção de doenças façam sentido, tais problemas, cujo enfrentamento é crucial em contextos de vulnerabilidade social e sanitária, demandam ações integradas nas três esferas da gestão pública e extrapolam tanto os setores da educação e da saúde quanto a competência individual de seus profissionais. Indagamos então: se problemas mais amplos como esses não podem ser encaminhados e não são resolvidos pelas instâncias responsáveis, o que se pode fazer com os levantamentos de contexto sugeridos como base para ações “significativas” de educação e de saúde?

A intersectorialidade não é uma solução mágico-romântica que se efetiva com a mobilização voluntarista e individualizada de profissionais que integram equipes de saúde e educação nas configurações existentes. Ela é uma ferramenta complexa de gerenciamento e operacionalização de políticas públicas (Cunill-Grau, 2014) que demanda o envolvimento efetivo de diversos setores, nas três esferas de gestão; é, também, uma estratégia política coletiva para lidar com problemas sociais concretos e complexos que requerem, como já dissemos, planejamento, atenção e gestão integrada que extrapolam tanto as áreas de saúde e educação quanto, sobretudo, a autonomia de profissionais e serviços. Certamente, a intersectorialidade não se operacionaliza com a ação de peças/setores encaixados segundo a lógica da justaposição harmoniosa (simplista e utilitária) de equipes e indivíduos que atuam “nos serviços da ponta”, como sugere a imagem do quebra-cabeça que envolve as duas áreas (Figura 2).

O quebra-cabeça é um jogo que supõe o encaixe perfeito de suas peças: o que constitui uma delas é o que falta na outra, numa conexão em que não sobram brechas nem espaços vazios. Ele força nosso pensamento a investir em movimentos de tentativa e erro, até encontrar a “peça perfeita”, o único encaixe possível. Não há como produzir hibridismos e intersecções entre as peças. Nessa lógica, saúde é saúde, educação é educação; encaixam-se e

depois se desencaixam, mantendo intactas suas identidades. Imagens são constitutivas da linguagem e, como linguagem, produzem efeitos e não são neutras. Por isso, e independentemente da intencionalidade que presidiu (ou não) sua escolha, a imagem (Figura 2) passa a compor a linguagem do PSE e, na cadeia de significação colocada em movimento, os sentidos que ela evoca talvez sejam inadequados para representar processos e estratégias intersetoriais. Primeiro, porque intersetorialidade sugere intersecção e não justaposição ou adição de setores; e, segundo, porque a intersecção não supõe um único encaixe possível e não opera com peças perfeitas, que preenchem espaços sem deixar brechas e sem provocar fissuras, misturas, disputas e tensões.



**Figura 2 – Imagem em fôlder passo a passo – documento público**

Fonte: Brasil (2011).

No PSE, temos que levar em conta que as instituições e os setores que o compõem comportam saberes e fazeres diversificados, profissionais com formações distintas e responsabilidades diferenciadas, inseridos(as) em serviços públicos regidos por legislações diferentes, com dotações orçamentárias distintas. Ainda que fossem campos similares, os cotidianos das práticas desenvolvidas em cada serviço não se dão da mesma forma, uma vez que cada um deles possui modos próprios de funcionamento e organização, inclusive se compararmos serviços de saúde e escolas integrantes de um mesmo território. Assim, como decorrência e diferentemente do que acontece no jogo de quebra-cabeça, no qual se “adicionam invariâncias” (Nicholson, 2000) que se encaixam e desencaixam mantendo a forma original inalterada, a intersetorialidade de setores e/ou serviços – e, portanto, sua intersecção – deveria provocar fissuras e

tensões que colocam sob rasura as formas de funcionar e as identidades profissionais "originais" de cada área.

Em outros termos, o encaixe de peças perfeitas e únicas do quebra-cabeça não representa o que se deseja nem o que tem sido possível fazer no interior de serviços de saúde e de escolas; representa menos ainda a produção de respostas singulares para os problemas vivenciados em tais instituições e a invenção de práticas que a intersecção entre saúde e educação evoca e demanda. Assim, a imagem do quebra-cabeça pode estar funcionando, no PSE, como estratégia que tanto posiciona os sujeitos envolvidos, convocando-os a corresponsabilizarem-se com o Estado e a fazerem *mais com menos*, além de reforçar a essencialização de certos espaços, saberes e identidades, quanto idealiza o trabalho compartilhado e voluntário, ao mesmo tempo que esvazia e despotencializa o que se define como trabalho intersectorial. A intersectorialidade poderia ser mais bem representada por um jogo "[...] cuja imagem não é estática [e no qual] as peças não são simétricas nem seu encaixe definido aprioristicamente" (Vasconcelos; Morchel, 2009, p. 733).

Em muitas passagens da Agenda, a articulação que se desenha, para aqueles(as) que trabalham nas escolas e nas ESF, depende de adesão e esforços individuais, uma vez que as condições concretas para o trabalho articulado são abordadas de forma genérica ou sequer são descritas. Por exemplo, o documento não menciona recursos financeiros para aquisição de materiais demandados nem sugere possibilidades de acesso a eles. Em uma das ilustrações, dois profissionais são representados como se estivessem partindo para a ação de reconhecimento de território e no diálogo (apresentado em forma de quadrinhos) um diz à outra: "vou pegar a *minha* máquina" (grifo nosso). Trata-se, no diálogo, de câmara da escola ou da UBS, para evitar o uso de bens pessoais dos(as) profissionais? O uso do pronome possessivo "minha", no diálogo, sugere que estes(as) estão usando seus próprios recursos e equipamentos, o que tem se tornado cada vez mais recorrente, considerando toda a ordem de precariedade vivenciada nos equipamentos sociais. O PSE também indica o uso da internet para acessar informações sobre o território, naturalizando a disponibilidade de acesso a computadores e redes em UBS e escolas públicas, o que não corresponde ao que temos vivenciado nos serviços em que trabalhamos e/ou nos quais pesquisamos<sup>9</sup>.

O acesso a bancos de dados com informações atualizadas e a disponibilidade de documentos públicos que subsidiariam reuniões com a comunidade, para a elaboração do projeto de educação e saúde, também costumam ser difíceis e sua impressão, em papel, quase sempre é feita em casa, com os próprios equipamentos e insumos. Para além disso, e para seguirmos com o exemplo da expedição de reconhecimento do território, não se faz menção, nos documentos, aos problemas de segurança pública que envolvem muitos dos territórios em que UBS e escolas públicas estão localizadas. Basta ler ou assistir a noticiários para saber que essa dimensão se torna, a cada dia, mais necessária. A nosso ver, e como política pública situada, o PSE deveria explicitar e prover condições para a execução das ações que prescreve e indica.

---

<sup>9</sup> Conforme, por exemplo, Meyer *et al.* (2014b).

Ao invés disso, o PSE posiciona os(as) profissionais, e não as instituições e serviços que esses(as) integram, como parceiros do Estado, os quais deveriam ser capazes de enfrentar e solucionar problemas sociais a partir de suas articulações individuais. Várias pistas sinalizam para a noção de que a execução do programa depende da adesão dos(as) profissionais que compõem as equipes das escolas e UBS. E, para além de recorrerem ao saber/fazer específico de sua formação e função – inerente à intersecção demandada –, precisam agregar recursos próprios, assumir trabalho a mais, não necessariamente remunerado, dentre outras coisas, e, no limite, a execução do trabalho dependerá da vontade e disposição de cada um(a). Ao enfatizar isso,

[...] não estamos argumentando que a responsabilidade individual não seja necessária e desejável e que não haja necessidade de criar/inventar soluções específicas para determinadas situações, mas que exatamente por isso, é necessário distinguir responsabilidade com o trabalho desse processo [difuso e alargado] de responsabilização. (Meyer *et al.*, 2014a, p. 1017).

### **A feminização da intersetorialidade no PSE: para finalizar**

Retomando o argumento sobre a feminização da intersetorialidade no PSE, entendemos que tanto a precarização das condições de trabalho quanto a responsabilização de profissionais podem ser relacionadas com as transformações contemporâneas dos processos de trabalho, calcadas em uma racionalidade neoliberal, discutida por Morini (2010). A autora argumenta que vivemos um tempo em que as relações de trabalho demandam, cada vez mais, fluidez, flexibilidade, adaptabilidade e aglutinação de funções e invadem todas as dimensões da vida do sujeito trabalhador. Isso exige dele não apenas ampliação de competências (que, nessa perspectiva, nunca são suficientes) e aumento da jornada de trabalho, mas rasura fortemente as fronteiras entre este e a vida particular.

Nessa direção, em sua configuração atual, o capitalismo estaria ressignificando o trabalho, tal como o conhecemos, justamente porque ele invade e coloniza todas as esferas da vida, convocando cada um(a) e todos(as) a uma postura produtiva, flexível e disponível, independentemente de jornadas de trabalho e remuneração. Segundo Morini (2010), esse processo tem exigido e valorizado competências e disposições – tanto de homens quanto de mulheres – que eram historicamente associadas a estas e essencializadas como atributos femininos, em função de sua experiência com duplas (ou triplas) jornadas de trabalho como mães, cuidadoras, donas de casa e trabalhadoras. Trabalhos e experiências “que se torna[m] absolutamente funciona[is] às necessidades das corporações contemporâneas” (Morini, 2010, p. 254), as quais requerem “uma lógica adaptativa/sacrificial/oblativa que é resultado cultural da experiência histórica feminina” (Morini, 2010, p. 254). Nesse cenário, acentua-se,

segundo a autora, a responsabilização individual de cada sujeito pela gerência de seu tempo produtivo, processo gestado naquilo que ela denomina de “espectro do precário social”.

Os argumentos da autora convergem com o que Meyer *et al.* (2014b) nomeiam, em seus estudos, como feminização da inclusão social. Ao analisarem a implementação de políticas e ações programáticas que visam à inclusão social, articulando áreas como educação, saúde e desenvolvimento social, os autores descrevem processos de organização institucional e de trabalho e formas de precarização e de vulnerabilização que envolvem as populações assistidas e os(as) profissionais que operacionalizam tais políticas e ações no cotidiano dos serviços situados “na ponta”. Argumentam que são apresentados(as) e interpelados(as) como profissionais com múltiplas funções e capacidades, que devem resistir, perseverar, improvisar, fazer muito com pouco, atuar concomitantemente em várias frentes, levar trabalho para casa, investir seus próprios recursos sempre que necessário e, sobretudo, doar-se em contextos institucionais tão instáveis e precários quanto os das populações que assistem (Meyer *et al.*, 2014b). Nesse processo, e tomando o gênero como um organizador do social e da cultura, aquelas características e capacidades inscritas como essências em corpos designados como femininos, que, por isso, ocupariam majoritariamente profissões de educação e de cuidado, descolam-se desses corpos e são ressignificadas, apropriadas e incorporadas como competências necessárias ao trabalho *lato sensu*, a ser executado por mulheres e homens, nas sociedades capitalistas e neoliberais contemporâneas. É a isso que nomeamos de feminização.

Desde a análise que fizemos da intersetorialidade no PSE, parecemos possível reconhecer ali elementos importantes dessa feminização. Características como disposição para assumir sobretrabalho (mesmo que isso não implique remuneração) e fazer uso de recursos próprios, capacidade de partilha e diálogo, organização, habilidade e mobilidade para realizar, ao mesmo tempo, mais de uma tarefa, usualmente coladas a corpos de mulheres<sup>10</sup>, são aqui realocadas e acionadas como elementos estruturantes do trabalho intersetorial. Em outros termos, a feminização da intersetorialidade no PSE funciona como estratégia que permite *governar mais com menos*, na medida em que sua premissa parece ser a de que os(as) profissionais, “naturalmente” e individualmente, dariam conta de articular, ao trabalho que já fazem, as ações conjuntas e constitutivas da política.

A ilustração de capa da revista *Saúde na Escola* demonstra como o PSE investe nos(as) profissionais da educação e da saúde como parceiros(as) do Estado, com base em uma linguagem na qual eles(as) são tomados(as) como *sujeitos em potencial* para o enfrentamento das diferentes vulnerabilidades encontradas nas localidades envolvidas, constituindo e reforçando o que aqui estamos descrevendo como feminização. Na revista, profissionais das duas áreas são representados como anjos (Figura 3).

<sup>10</sup> Daniele Kergoat (1989), ao discutir a divisão sexual do trabalho em outra perspectiva teórica, refere-se a “competências tácitas” para designar estes componentes implícitos e não organizados da qualificação, adquiridos pela socialização *lato sensu*, e que incluem habilidades, atitudes, comportamentos e valores, além de conhecimentos e técnicas, que se tornam indispensáveis ao tipo de trabalho realizado, mas não são valorizados como qualificação *stricto sensu*.



Figura 3 – Capa da revista *Saúde na Escola* – documento público

Fonte: Brasil. MS; MEC (2012).

Silveira (2014) argumenta que os anjos, nas culturas judaico-cristãs, são significados como seres divinos, encarnados em corpos assexuados, destinados ao cuidado e à proteção das pessoas e que a palavra anjo, usada em sentido figurado, refere-se não só a um corpo assexuado (ou cuja designação de gênero não importa), mas a um ser inocente, bom, solidário, caridoso e socialmente comprometido.<sup>11</sup> Cabe ressaltar que, no caso da imagem em foco, no entanto, os anjos são generificados e esse processo de generificação sugerido pela ilustração pode fazer reverberar sentidos conflitantes e acabar por reiterar *lugares* para mulheres e homens como

<sup>11</sup> Destacamos que, na imagem analisada, os supostos "anjos" (assim como as crianças) são representados por pessoas brancas e reconhecemos que esse aspecto carece de análises específicas, às quais, pelas limitações de tamanho deste artigo, não faremos neste momento.

profissionais. De todo modo, é possível pensar, considerando a ilustração veiculada pela política, que

[...] os [(as)] profissionais da educação e saúde estão posicionados como se pairassem acima e estivessem fora do território e da população que, ao mesmo tempo, deveriam conhecer por dentro, para dar conta do projeto educativo previsto. [...] a representação de profissionais da educação e da saúde como anjos reaviva e retoma o enunciado de missão/vocação historicamente associado a essas atividades profissionais [...] frequentemente explicado/justificado pelo predomínio de mulheres nesse contexto - e, de forma mais ampla ainda, pelo caráter *feminino* dessas profissões. (Silveira, 2014, p. 72, grifo do autor).

Como vimos argumentando, a atuação intersectorial demanda mais do que o desenvolvimento de ações integradas entre profissionais de diferentes setores; ela envolve, sim, um conjunto de atribuições que devem caracterizar formas de atuação compartilhada no planejamento, na implementação e no monitoramento de atividades que interseccionam atenção, gestão, formação, temáticas, setores. Para isso, é necessário que profissionais de educação e de saúde estejam qualificados(as) para atuar conjuntamente, que essa atuação seja reconhecida e validada como trabalho e que se apropriem de conhecimentos sobre o setor parceiro e suas especificidades, sem que sejam, nesse processo, posicionados como único e definitivo recurso para a intersectorialidade. Cada setor (e cada profissional) continua(m) tendo formação, funções e experiências específicas. As instituições governamentais não se equiparam ao "céu" (seja lá o que se entenda por isso) e na educação e na saúde não lidamos com anjos e, sim, com instituições e profissionais.

Nossa aposta foi a de explorar a potência analítica do conceito de gênero, na perspectiva aqui assumida, para produzir outras reflexões no âmbito do PSE e das demais políticas de inclusão social que reverberem, sobretudo, na formulação de diretrizes que problematizem a incorporação naturalizada de atributos femininos e masculinos aos exercícios profissionais e às práticas institucionais. Na direção dessa reflexão, buscamos mostrar como, no âmbito da política estudada, gênero atravessa e dimensiona um de seus princípios organizadores – a intersectorialidade –, produzindo e legitimando, tanto em sua formulação quanto na implementação de suas ações, lugares, profissionais e arranjos institucionais feminizados. No bojo de um processo mais amplo, qual seja, o da feminização da intersectorialidade, tais processos de generificação, postos em curso pelo PSE, acabam por ressignificar processos de trabalho e subjetivar profissionais, homens e mulheres, que neles se envolvem.

---

## Referências

BRASIL. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 dez. 2007. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Agenda Educação e Saúde*. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/agenda\\_educacao\\_saude.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/agenda_educacao_saude.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Portaria nº 2.706, de 18 de outubro de 2017. Lista os Municípios que finalizaram a adesão ao Programa Saúde na Escola para o ciclo 2017/2018 e os habilita ao recebimento do teto de recursos financeiros pactuados em Termo de Compromisso e repassa recursos financeiros para Municípios prioritários para ações de prevenção da obesidade infantil com escolares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 out. 2017. Seção 1, p. 49.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS); Ministério da Educação (MEC). *Passo a Passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade*. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <[http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/passos\\_a\\_passo\\_pse.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/legislacao/passos_a_passo_pse.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS); Ministério da Educação (MEC). *Saúde na Escola*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude\\_na\\_escola\\_2012.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_na_escola_2012.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

CUNILL-GRAU, N. La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales: un acercamiento analítico-conceptual. *Gestión y Política Pública*, Ciudad de México, v. 23, n. 1, p. 5-46, jan. 2014.

DAL'IGNA, M. C. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

KERGOAT, D. Da divisão do trabalho entre os sexos. *Tempo Social*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 88-96, 1989.

MEYER, D. E. E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 47-62. v. 1.

MEYER, D. E. E. *Políticas públicas de inclusão social e transversalidade de gênero: ênfases, tensões e desafios atuais*. Porto Alegre: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Projeto de Pesquisa.

MEYER, D. E. E. *Vulnerabilidade, programas de inclusão social e práticas educativas: uma abordagem na perspectiva dos estudos de gênero e culturais*. Porto Alegre: Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Projeto de Pesquisa.

MEYER, D.; KLEIN, C.. Um olhar de gênero sobre a inclusão social. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 36., 2013, Goiânia. *Anais*. . Rio de Janeiro: ANPED, 2013.

MEYER, D. E. E. et al. Políticas públicas: imperativos e promessas de inclusão social. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1001-1026, out./dez. 2014a.

MEYER, D. E. E. et al. Vulnerabilidade, gênero e políticas sociais: a feminização da inclusão social. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 885-904, set./dez. 2014b.

MORAES, A. L. C. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. *Questões Transversais: Revista de Epistemologias da Comunicação*, São Leopoldo, v. 4, n. 7, p. 28-36, jan./jun. 2016.

MORINI, C. A feminização do trabalho no capitalismo cognitivo. *Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 23-24, p. 247-265, 2010.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, jan. 2000.

NÓVOA, A. Pela educação. [Entrevista concedida a] Maria Cristina Vieira e Henrique Manuel S. Pereira. *Saber(e)Educar*, Porto, n. 11, p. 111-126, 2006.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SHORE, C.; WRIGHT, S. *Anthropology of policy: critical perspectives on governance and power*. London: Routledge, 1997.

SILVEIRA, C. da C. *Escola e docência no Programa Saúde na Escola: uma análise cultural*. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VASCONCELOS, M. de F. F. de; SEFFNER, F. A pedagogia das políticas públicas de saúde: norma e fricções de gênero na feitura de corpos. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 44, p. 261-297, 2015.

VASCONCELOS, M. F. F.; MORSCHEL, A. O apoio institucional e a produção de redes: do desassossego dos mapas vigentes na Saúde Coletiva. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 13, p. 729-738, 2009.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007. p. 73-92.

YANNOULAS, S. C. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília, ano 1, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011.

---

Recebido em 12 de março de 2018.

Aprovado em 29 de janeiro de 2019.



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

## Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves<sup>I, II</sup>

Rogério Andrade Maciel<sup>III, IV</sup>

Marcos Vinicius Sousa Oliveira<sup>V, VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3861>

### Resumo

Este artigo analisa as representações dos coordenadores de cursos de licenciatura sobre as práticas inclusivas de pessoas com deficiência desenvolvidas no *Campus* de Bragança da Universidade Federal do Pará (UFPA). Trata-se de pesquisa de abordagem processual, no campo teórico e metodológico das representações sociais, considerando as três dimensões constituidoras: sujeitos, contextos e sentidos. As fontes mobilizadas são documentos regulatórios sobre a inclusão no ensino superior e entrevistas com quatro coordenadores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, História, Matemática e Pedagogia. Para tratamento dos dados, utiliza-se análise do discurso do sujeito coletivo. Como resultado, identifica-se que o processo de produção e circulação das representações sociais sobre as práticas inclusivas no ensino superior configura cenários de conflitos, desafios, contradições e avanços. Os sentidos encontrados revelam como eixos potencializadores da inclusão: a) construção de uma consciência inclusiva; b) política de formação continuada; e c) redefinições do papel e das condições de trabalho do educador no ensino superior. São discursos que trazem à tona a imagem de que a inclusão da pessoa com deficiência

<sup>I</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Bragança, Pará, Brasil. *E-mail*: <jdvasconcelosneves@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-3110-3649>>.

<sup>II</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Belém, Pará, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Bragança, Pará, Brasil. *E-mail*: <rogeriom@ufpa.br>; <<https://orcid.org/0000-0003-1673-5215>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. *E-mail*: <vynny13@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-6766-8126>>.

<sup>VI</sup> Graduando em Pedagogia Pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Bragança, Pará, Brasil.

no ensino superior apenas principiou e ainda há um longo caminho a ser construído no interior das universidades brasileiras, caminho esse que passa pela consolidação das políticas públicas e pela reinvenção do fazer pedagógico.

Palavras-chave: representação social; práticas inclusivas; ensino superior.

---

### **Abstract**

#### ***Portrayals of inclusive practices: from reality to the path towards inclusiveness in higher education at Amazon from Pará***

*This paper analyzes portrayals from teacher-training course coordinators on the practices to include people with disabilities carried out at the Bragança Campus of the Federal University of Pará (Universidade Federal do Pará – UFPA). This research follows a processual approach, within the theoretical and methodological field of social representations, taking into account three constitutive dimensions: subjects, contexts, and meanings. The sources used are regulatory documents about inclusion on higher education and interviews with four coordinators of the following licentiate courses: Biological Sciences, History, Math, and Pedagogy. For data treatment, the analysis of the discourse of the collective subject is used. As a result, it is identified that the production and circulation process for social representations about inclusive practices on higher education are made of scenes of conflict, challenges, contradictions, and advances. The meanings found point towards the following as axis of inclusion: a) the development of an inclusive awareness; b) a continuous education policy; c) the redefinition of the educator's role and work conditions in higher education. These are discourses that elicit the image of the inclusion of people with disabilities on the superior education as a something in introductory stages with a long path to be traced within Brazilian universities. Such path goes through the consolidation of public policies and the reinvention of pedagogical practices.*

*Keywords: social representations; inclusive practices; superior education.*

---

### **Resumen**

#### ***Representaciones de prácticas inclusivas: de la realidad vivida a los caminos de la inclusión en la enseñanza superior en la Amazonia paraense***

*Este artículo analiza las representaciones de los coordinadores de cursos de formación de profesores sobre las prácticas inclusivas de personas*

*con discapacidad desarrolladas en el Campus de Bragança de la Universidad Federal do Pará (UFPA). Se trata de una investigación de enfoque procesal, en el campo teórico y metodológico de las representaciones sociales, considerando las tres dimensiones constituidoras: sujetos, contextos y sentidos. Las fuentes movilizadas son documentos regulatorios sobre la inclusión en la enseñanza superior y entrevistas con cuatro coordinadores de los cursos de formación de profesores en Ciencias Biológicas, Historia, Matemáticas y Pedagogía. Para el tratamiento de los datos, se utiliza análisis del discurso del sujeto colectivo. Como resultado, se identifica que el proceso de producción y circulación de las representaciones sociales sobre las prácticas inclusivas en la enseñanza superior configura escenarios de conflictos, desafíos, contradicciones y avances. Los sentidos encontrados revelan como ejes potenciadores de la inclusión: a) construcción de una conciencia inclusiva; b) política de formación continuada; y c) redefiniciones del papel y de las condiciones de trabajo del educador en la enseñanza superior. Son discursos que traen a la luz la imagen de que la inclusión de la persona con discapacidad en la enseñanza superior apenas empezó y aún hay un largo camino a ser construido en el interior de las universidades brasileñas, camino que pasa por la consolidación de las políticas públicas y por la reinención del hacer pedagógico.*

*Palabras clave: representación social; prácticas inclusivas; enseñanza superior.*

## Introdução

A educação inclusiva de alunos com deficiência<sup>1</sup> é considerada por autores como Campos (2013), Fernandes (2015), Castanho e Freitas (2006) e Ferrari e Sekkel (2007) uma realidade recente nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, um movimento que ainda precisa ser consolidado e um campo do conhecimento que necessita ser aprofundado.

Parte-se da compreensão de que a constituição do direito da pessoa com deficiência ao ensino superior não foi algo “dado”, mas construído historicamente por meio de embates e lutas travadas em uma “arena de disputas” e, como analisa Michelotto (2006), qualquer ação de democratização do ensino superior em uma sociedade excludente como a brasileira se constitui em um grande desafio.

Entretanto, o reconhecimento do direito ao ensino superior não significa a garantia de que a pessoa com deficiência consiga exercê-lo, visto que ainda se faz necessário que as IES se reinventem nas dimensões das estruturas físicas, pedagógicas e didáticas, visando eliminar as barreiras que impedem e/ou limitam a permanência dessas pessoas.

No caso do cenário amazônico, em que a precarização das condições de existência e de trabalho e a expropriação e mercantilização dos recursos naturais têm acentuado e ampliado os processos de exclusão social da

<sup>1</sup> Utilizou-se a expressão pessoas com deficiência com base na Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU (2006), a qual foi incorporada como emenda na Constituição do Brasil de 1988 e norteia os processos educativos inclusivos para pessoas com deficiência no ensino superior.

população, o debate da inclusão no ensino superior está intimamente relacionado à diversidade cultural existente nesse território e às condições de democratização e expansão das universidades públicas. Nesse sentido, parte-se da compreensão de que a inclusão educacional das pessoas com deficiência no ensino superior, na Amazônia paraense, precisa ser analisada com base nas experiências construídas no interior das universidades dessa região.

Além de serem poucos, os estudos, como os de Neves e Oliveira (2017), revelam que ainda há uma lacuna entre a realidade vivida no contexto acadêmico e os dispositivos legais. Os autores destacam que os discursos dos alunos com deficiência que ingressaram pela política de interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) e pelas políticas de cotas não são acompanhados de mudanças na infraestrutura física dos prédios e de reorganizações nas dimensões pedagógicas, revelando representações de que a inclusão ainda está sob a sua própria responsabilidade.

As análises das representações dos alunos com deficiência acerca das barreiras que enfrentam no contexto de seu processo formativo reforçaram o interesse em dar voz aos coordenadores dos cursos de licenciaturas sobre as experiências vivenciadas diante do ingresso desses estudantes no *Campus* de Bragança (UFPA). Assim, na intencionalidade de analisar as práticas inclusivas enquanto processo psicossocial, construído a partir das experiências dos coordenadores dos cursos, em um diálogo entre o passado e o presente ainda em construção, questiona-se: quais são as representações sociais dos coordenadores dos cursos de licenciatura do *Campus* de Bragança (UFPA) sobre as práticas inclusivas construídas diante do ingresso dos alunos com deficiência?

A pertinência teórica e metodológica das representações sociais se sustenta na compreensão de que as experiências vividas nos cursos de licenciaturas do *Campus* de Bragança (UFPA) a partir do ingresso de pessoas com deficiência são constituidoras e constituídas de significações que permitem manter, perverter e construir subjetividades em torno do que se entende de práticas inclusivas, orientadoras de atitudes.

Como afirma Jodelet (2002), essas representações são formas de conhecimento socialmente construídas e partilhadas, com um objetivo prático, pois tanto se apoia nas experiências das pessoas quanto as orienta em suas ações práticas e cotidianas:

[...] de fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Esse pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico, social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou místico, mas sempre necessário. Não há representação sem objeto [...] além disso, conteúdo concreto do ato do pensamento, a representação mental traz a marca do sujeito e de sua atividade. (Jodelet, 2001, p. 22-23).

Essa postura teórica inscreve as representações sociais no limiar entre as condições materiais e as subjetividades geradas no contexto que as constitui, um campo teórico em que as dimensões subjetivas, objetivas e

intersubjetivas se relacionam em uma dinâmica conflituosa e de integração, adquirindo uma materialidade (Neves, 2014). Dessa forma, organizou-se a pesquisa com base no referencial teórico metodológico das representações sociais, na abordagem processual de Jodelet (2001, 2002), no sentido de analisar o fenômeno no próprio dinamismo em que é gerado, considerando sujeitos, contextos de circulação e sentidos construídos.

Para tanto, o campo representacional deste estudo compreende: a) o sujeito do fenômeno, os coordenadores de curso do *Campus* de Bragança (UFPA) que tenha pessoas com deficiências matriculadas; b) o contexto de construção e circulação das representações sociais, que, no caso em questão, traz à tona o ingresso da pessoa com deficiência e os dispositivos legais; e c) os sentidos atribuídos às práticas inclusivas destacados a partir dos discursos dos coordenadores.

Nesse intuito, foram mobilizados como fonte os documentos que regulam a inclusão em ensino superior (Portaria nº 3.284, de 07/12/2003, e Lei nº 13.146/2015) e os discursos dos coordenadores entrevistados que vivenciaram a experiência de terem alunos com deficiência matriculados nos cursos. Assim, foram entrevistados quatro sujeitos – coordenadores dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, História, Matemática e Pedagogia<sup>2</sup>.

Para análise dos dados, utilizou-se entremeio entre as representações sociais e a análise do discurso de Lefevre e Lefevre (2005) e Lefevre, Lefevre e Marques (2009), no sentido de reconstruir os elementos constituidores das representações, ou seja, as objetivações e as ancoragens. Isso implicou analisar as representações na estrutura e no processo dos discursos com base nas condições históricas e culturais em que foram construídas. Para tanto, destacou-se a ideia central (objetivações) e, em seguida, sua interpretação (ancoragens) – argumentos usados pelo sujeito para justificar as ideias centrais.

Dessa forma, os discursos dos coordenadores foram organizados, no campo representacional, com base nas significações atribuídas ao apresentarem as experiências sobre a inclusão da pessoa com deficiência nos cursos que coordenam. Assim, os resultados dessa análise são apresentados neste artigo mediante as seguintes seções: a chegada da pessoa com deficiência ao ensino superior – realidade que se apresenta em crescimento no *Campus* Universitário de Bragança; o despertar da inclusão – a presença dos alunos com deficiência como premissa para o fazer inclusivo no *Campus* Universitário de Bragança; e as significações dos processos educativos inclusivos construídos no *Campus* Universitário de Bragança.

### **A chegada da pessoa com deficiência ao ensino superior: realidade que se apresenta em crescimento no *Campus* Universitário de Bragança**

A presente seção objetiva identificar o movimento de ingresso dos alunos com deficiência no *Campus* de Bragança, levando em consideração

<sup>2</sup> As entrevistas foram concedidas aos autores em 14/2/2017.

que esse acesso, inclusive em nível nacional, encontra-se em constante crescimento.

No cenário educacional brasileiro, a inclusão no ensino superior é uma realidade que se configura como um movimento recente, marcado por um crescimento contínuo, que tem seu início na luta pela garantia ao direito à educação básica, subvertendo a lógica histórica e social de exclusão escolar (Fernandes, 2015).

Romper a lógica de exclusão escolar das pessoas com deficiência, no paradoxo das sociedades atuais que, ao mesmo tempo, carregam o princípio da igualdade e promovem as práticas que ampliam as desigualdades sociais (Dubet, 2001), constitui-se, ainda, no desafio assumido pelos movimentos sociais organizados desde o final do século passado.

No paradoxo das sociedades atuais, entre o direito ao nível superior e as contínuas práticas excludentes dos alunos com deficiência, é possível dizer que o acesso destes ao ensino superior, no Brasil, tem apresentado uma evolução no número de matrículas, de 20.530 em 2009 para 38.272 em 2017. Entretanto, o reflexo do movimento desse acesso ao nível superior ainda é muito tímido, de apenas 0,35% do total de alunos matriculados nas instituições públicas e privadas (Brasil. Inep, 2018).

No caso da UFPA, especificamente no *Campus* de Bragança, o primeiro registro de pessoa com deficiência ocorreu no ano de 2010, com uma crescente ampliação entre os anos de 2010 a 2017, quando aumentou de um para onze alunos matriculados. Entre estes foram identificados seis com deficiência visual (cegueira total ou baixa visão), três com deficiência física/motora, um com deficiências múltiplas e um com deficiência auditiva (Neves; Oliveira, 2017).

Apesar de essa realidade ser considerada o início, no sentido do reconhecimento da garantia de direitos ao acesso à educação superior, esse quantitativo ainda é insignificante quando se considera o número de pessoas com algum tipo de deficiência no estado do Pará (1.790.259 pessoas) ou, ainda, no município de Bragança (cerca de 2.160 pessoas) (Neves; Oliveira, 2017).

Porém, embora a inclusão de pessoas com deficiência no nível superior ainda seja tímida, diante do panorama de ingresso de alunos com deficiência, as instituições de ensino superior, em seus diferentes cursos, são levadas a repensar a sua organização física e didático-pedagógica. De uma forma geral, são cobradas a assumir novas posturas perante as legislações vigentes para ter sua credencial, seus cursos reconhecidos ou autorizados – a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, e a Lei nº 13.146/2015, no art. 30, as quais versam sobre o direito da pessoa com deficiência no processo seletivo para o ingresso na educação superior.

De acordo com a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, que trata dos requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências (nomenclatura usada na referida portaria), as IES devem compreender nesses requisitos, no mínimo, três deficiências: física, visual e auditiva, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Requisitos de acessibilidade

| Tipo de deficiência | Requisitos de acessibilidade   |
|---------------------|--|
| Física              | a) Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo.<br>b) Reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço.<br>c) Construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de rodas.<br>d) Adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeiras de rodas.<br>e) Colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros.<br>f) Instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.   |
| Visual              | a) Manter sala de apoio equipada com máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, <i>software</i> de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal, lupas, régua de leitura, <i>scanner</i> acoplado ao computador.<br>b) Adotar um plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em braile e de fitas sonoras para uso didático.   |
| Auditiva            | a) Propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno.<br>b) Adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico.<br>c) Estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado.<br>d) Proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva. |

Fonte: Elaboração própria.

Com base nessa portaria, observa-se que os requisitos de acessibilidade dos alunos são classificados de acordo com as deficiências. Aos alunos com deficiência física, estão delineadas adequações das barreiras arquitetônicas; para os alunos com deficiência visual, estão intrínsecos equipamentos como máquina de datilografia braile, impressora braile acoplada ao computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopadora que amplie textos, *software* de ampliação de tela, entre outros; e, para os alunos com deficiência auditiva, os requisitos versam sobre a contratação de intérprete de língua de

sinais/língua portuguesa, a flexibilidade na correção das provas escritas e a concessão aos professores de acesso à literatura e às informações sobre a especificidade linguística, que trazem à tona os requisitos de acessibilidade sob dois ângulos.

Complementando essa normativa, a Lei nº 13.146/2015, no art. 30, versa sobre o direito do aluno com deficiência no processo seletivo para ingresso na educação superior, inter cruzando: a) o atendimento preferencial; b) o uso das tecnologias assistivas; e c) a presença de intérpretes para aplicação das provas.

- I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das instituições de ensino superior (IES) e nos serviços;
- II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III – disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV – disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V – dilatação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Diante do novo contexto e dos marcos regulatórios, os coordenadores de cursos entrevistados reafirmam em seus discursos que os processos educativos inclusivos são uma realidade recente, que tem impulsionado um novo olhar pedagógico, em um movimento de ressignificação de sentidos, comportamentos e novas práticas nos seus cursos:

Foi um desafio grande para nós, pois foi a primeira vez que nós tivemos um aluno com deficiência visual, então, nós tivemos que primeiro aprender a lidar com isso, então, no caso dos nossos alunos cegos, a organização para recebê-los incluiu sempre que os planos de cursos e os textos seriam digitalizados e convertidos em arquivos que pudessem ser lidos pelo Dúo Vox [...]. (Coordenador A).

Para os professores isso é muito novo, os professores que estão atuando aqui no *Campus* não têm uma formação direcionada para atender esses alunos, e cada aluno é um universo, cada um precisa de uma adaptação específica. (Coordenador B).

Destaco que nós professores não fomos treinados para isso[...], a gente não falava em inclusão, não tinha discussão sobre essa temática, então, nós estamos aprendendo, sendo treinados a nos adequarmos a essas situações e estamos tendo muita resistência com todos os professores, não resistência de não querer fazer, mas resistência das coisas acelerarem, porque a gente não tem essa formação inicial. (Coordenador C).

As realidades apontadas pelos coordenadores de curso revelam o desafio que se apresenta diante do novo e trazem à tona as contradições dos processos educativos inclusivos nas IES, ou seja, da garantia do acesso: a) ausência de formação dos servidores (professores, técnicos e coordenadores); e b) restrições orçamentárias para mudanças arquitetônicas e comunicacionais que (re)produzem as carências históricas e as limitações das instituições de ensino. Uma realidade que, ao invés de incluir, pode continuar reproduzindo as práticas de exclusão.

Na dinâmica contraditória, a partir do ingresso da pessoa com deficiência, entre a inclusão e a exclusão, que passa da invisibilidade à constatação dos limites do fazer docente, os sentidos dos discursos apontam para a necessidade da mudança de práticas, tanto na dimensão pedagógica quanto em relação às atitudes, para que ocorra a implementação de um processo de ensino inclusivo aos alunos com deficiência no *Campus* Universitário de Bragança.

Isso significa dizer que, na medida em que houve o ingresso dos alunos com deficiência nos cursos de licenciatura no *Campus* de Bragança, teve início um processo contraditório de resignificação que permitiu a construção de uma consciência inclusiva e, por conseguinte, de novos caminhos para práticas inclusivas.

### **O despertar da inclusão: a presença dos alunos com deficiência como premissa para o fazer inclusivo no *Campus* Universitário de Bragança**

Nesta seção, objetiva-se apresentar o processo de tomada de consciência e a mudança de paradigma que permeia a inclusão de alunos com deficiência no *Campus* de Bragança. Conforme apresentado na seção anterior, o despertar para a construção de uma consciência inclusiva dos professores universitários no *Campus* de Bragança ocorre por meio da presença e do envolvimento de professores e alunos com deficiência matriculados nos cursos.

O acesso dos alunos com deficiência mobilizou as faculdades e seu corpo docente a pensar e a construir estratégias de adequação para que esses alunos superassem os limites impostos por suas deficiências, conforme descreve a coordenadora:

As questões do ensino, elas são viabilizadas de acordo com os casos que vão aparecendo, nós temos agora um aluno com baixa visão nas turmas novas, e o atendimento dos alunos com baixa visão inclui a ampliação dos textos para que o aluno possa visualizar [...]. (Coordenador A).

Esse processo, conforme os discursos dos coordenadores, revela uma reorganização do fazer pedagógico em caráter ainda corretivo e imediatista, e de poucas posturas preventivas e longitudinais, ante o cenário crescente de ingresso dos alunos com deficiência no ensino superior. Embora se reconheça o esforço da faculdade e do *campus* diante de cada aluno e suas limitações em decorrência de sua deficiência, há de se considerar estudos como os de Bezerra e Araújo (2012, p. 281), segundo os quais a ação pautada no “imediatismo aliena o professor de sua própria *práxis* e o deixa estranhado de seu trabalho”, ou ainda os estudos de Barth (2000), Pozo (2002) e Durham (2010), de acordo com os quais no imediatismo o fazer pedagógico que busca a inclusão não surte o efeito devido para atender à necessidade real do aluno no sentido de romper as barreiras simbólicas e materiais que levam à exclusão no ensino superior.

Nesse contexto, o reflexo do paradoxo da inclusão/exclusão na realidade das práticas corretivas é analisado pelos próprios coordenadores como uma imagem da ausência de política de inclusão, efetivamente institucionalizada e democratizada:

O que eu vejo é que existe um desconhecimento da parte da coordenação, eu também não “tiro o corpo fora”, eu não tive nem uma disciplina sobre inclusão na minha formação, o que eu entendo é o que eu busco, o que eu estou lendo, mas eu não tenho esse arcabouço todo de informações para orientar os professores, eu preciso receber essa orientação e, a partir do momento em que a gente conhecer, a gente vai poder intervir, e está pronto para receber melhor, porque o que acontece: – ah! Chegou o aluno assim, aí que a gente vai pensar, é aí que a gente vai buscar conhecer, pra gente depois intervir, a gente não traz isso da base, isso é um processo lento, até a gente se adaptar a essa realidade dos alunos, o aluno já reprovou disciplina, o aluno já está retido no sistema, já não está mais na turma que iniciou [...], então, eu acredito que essa formação, ela é um ponto chave pra gente dar uma impulsionada nessa questão da inclusão no ensino superior, não só por curso, mas essa visão no geral. (Coordenador B).

Percebe-se no discurso do coordenador B um contexto de contradições – entre os marcos legais e as condições reais – que permite o ingresso, mas que não garante o processo formativo inclusivo. Uma reflexão que demarca o limite da inclusão é expressa nos discursos dos coordenadores D e A, ao destacarem como necessária a capacitação dos servidores e, em especial, do corpo docente para (re)significar as atividades acadêmicas em busca da inclusão:

[...] destaco uma formação específica para os docentes em cada deficiência diagnosticada no *campus*. (Coordenador D).

[...] se nós tivéssemos oficinas sobre as questões inclusivas [...], de como elaborar materiais didáticos específicos para pessoas com deficiência, nos ajudaria a mudar nossa prática. (Coordenador A).

Como observado nos discursos desses coordenadores, a construção de uma prática inclusiva no ensino superior requer o preparo do professor, ou seja, defende-se que a inclusão se faz a partir da capacidade docente de lidar

com as diferenças entre os alunos com deficiência e da instrumentalização dos professores para a construção de recursos didáticos. Como analisa Serra (2008, p. 34), o sujeito com deficiência chegou ao ensino superior antes que o professor tivesse uma preparação adequada; nesse contexto, “[...] a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através de programas de formação continuada”.

Assim, é possível dizer que a nova conjuntura do ensino superior exige capacitações, encontros, seminários, para que a inclusão seja debatida em todos os sentidos, pois, como bem destaca Malusá, Santos e Portes (2010, p. 151), independentemente de seu interesse em lidar de forma direta com esses alunos, “todo professor deveria estar informado a respeito, já que não se sabe quando se defrontará com situações de inclusão, posto que a proposta política é que tais pessoas sejam inseridas em quaisquer espaços sociais”.

Entretanto, na ausência da formação dos professores dos cursos pesquisados, a inclusão no *campus* tem dependido da reflexão acerca das práticas educativas, construídas com base nas questões suscitadas no cotidiano da sala de aula, de cada aluno com deficiência, direcionando o docente à flexibilização e à reinvenção dessas práticas que estão orientadas pela representação de si e do outro.

Pode-se reafirmar que a consciência inclusiva tem levado os coordenadores de curso a refletir que processos de ensino inclusivos vão requerer da instituição uma reestruturação que proceda às alterações necessárias para receber e formar o aluno.

### **As significações dos processos educativos inclusivos construídos no *Campus* Universitário de Bragança**

Por meio desta seção, objetiva-se identificar o campo que constitui a realidade da inclusão no ensino superior, em especial no *Campus* de Bragança (UFPA), a partir dos sentidos concebidos pelos coordenadores dos cursos de licenciatura sobre o processo de ensino inclusivo que vivenciam.

Cabe destacar que, para os coordenadores dos cursos, a construção de um ensino inclusivo não ocorre por um percurso linear e tem sido marcada por quatro características: conflitos, desafios, contradições e avanços.

A primeira característica, os *conflitos*, corresponde ao perfil acadêmico, construído ideologicamente sobre o discente e o profissional que se quer formar, haja vista que a universidade pública normatiza os alunos, cria padrões acadêmicos a serem seguidos (Rocha; Miranda, 2009).

A segunda característica são os *desafios*, no que diz respeito a tornar real a inclusão, mediante a precariedade estrutural e improvisação pedagógica presenciada no *Campus* de Bragança. Segundo Fernandes (2015, p. 119), os desafios estão pautados em “ressignificação de preconceitos e atitudes”, seja na ressignificação da estrutura física, seja em novas atitudes pedagógicas inclusivas.

A terceira característica se situa em um campo *contraditório* que se concretiza quando se sabe da realidade do aluno com deficiência e não

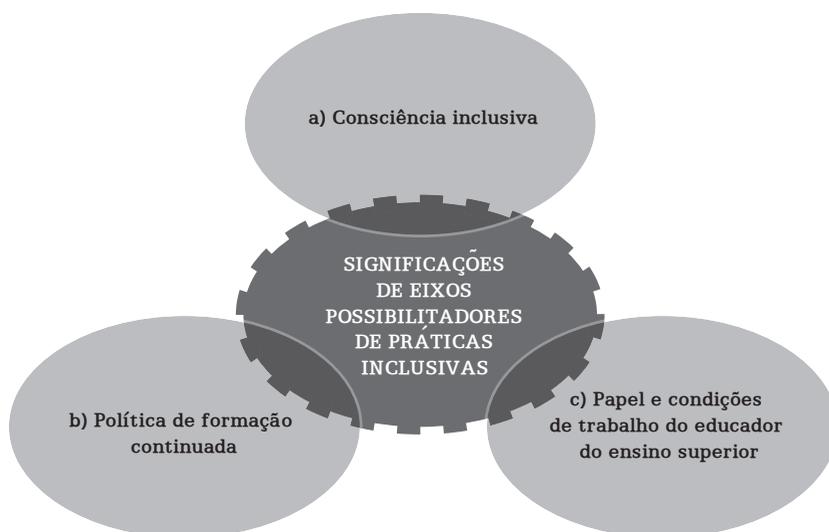
se proporciona mudanças efetivas a fim de modificar essa realidade, pois a ausência de "reflexão sobre as atitudes frente às diferenças" (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 642) impede a promoção de medidas concretas.

Por fim, a quarta característica destaca os *avanços*, marcados pela superação diária de um fazer pedagógico inclusivo, diante do sentimento de insegurança causado pela ausência de conhecimentos específicos, mediante as particularidades de cada deficiência.

Esses fatores revelam que a inclusão é marcada por uma complexidade na implantação de novas práticas e de novos olhares e percepções, que se apresentam nas relações construídas entre professor-aluno com deficiência e aluno-aluno com deficiência, ressignificando o próprio sentido de inclusão, como afirma Serra (2008, p. 33):

Promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Essa imagem, originada com base na interpretação que se faz das realidades vivenciadas pelos sujeitos que estão inseridos nesse processo, acaba por orientar as atitudes que possibilitarão a construção de práticas inclusivas. Nessa perspectiva, os discursos dos coordenadores entrevistados apontam para três eixos possibilitadores de práticas educativas inclusivas para o ensino superior: a) construção de uma consciência inclusiva, b) política de formação continuada e c) papel e condições de trabalho do educador no ensino superior, denominados, neste estudo, de *significações de eixos possibilitadores de práticas inclusivas no ensino superior*, conforme se apresenta em plano imagético, na Figura 1:



**Figura 1 – Significações de eixos possibilitadores de práticas inclusivas no ensino superior**

Fonte: Elaboração própria.

A teia imagética de eixos possibilitadores de práticas inclusivas relaciona-se à construção de uma consciência inclusiva, à política de formação continuada e ao papel e às condições de trabalho do educador no ensino superior, configurando a teia de sentidos construídos pelos coordenadores no cotidiano dos cursos sobre as representações sociais da inclusão da pessoa com deficiência nesse nível de ensino.

#### *a) Construção de uma consciência inclusiva*

A construção de uma consciência inclusiva é estabelecida nas relações interpessoais entre professor e aluno com deficiência que perpassam fundamentalmente pelo campo da alteridade, o qual possibilita a constituição da consciência humanizada acerca das necessidades e dificuldades que o aluno com deficiência vivencia em seu processo formativo no ensino superior.

Entende-se consciência humanizada, com base no constructo teórico de Leontiev (1978), como um movimento interno específico, gerado pelo movimento da atividade humana. Considerando essa referência, a tomada de consciência não se fundamenta nas concepções do próprio sujeito, e sim em suas ações e nas relações que estabelece com outros indivíduos, sendo dessa forma capaz de modificar sua compreensão da realidade.

Logo, a consciência inclusiva, identificada por meio das entrevistas dos coordenadores de curso, fundamenta-se no campo das vivências e experiências que se estabelecem na sala de aula; como nos diz Vygotski (1991, p. 50), "a consciência é a vivência das vivências". Nesse sentido, entende-se que a consciência inclusiva ocorre a partir das relações estabelecidas dos alunos com deficiência, em uma relação de alteridade – colocar-se no lugar do outro levou a mudanças de atitudes, pois acarretou reflexões que contribuem para um novo olhar sobre a inclusão no *Campus* Universitário de Bragança.

A consciência construída nas vivências e nas relações de alteridade é identificada no discurso do coordenador A, ao destacar que as barreiras persistem quando o docente não se coloca no lugar desses alunos, quando não reflete sobre a condição do aluno com deficiência.

Eu acredito que a primeira barreira é do ponto de vista da formação humana de uma maneira geral [...], então, as barreiras partem do ponto de vista da experiência porque, se você não é cego, se não tem um parente cego, não teve um aluno cego, aquele que nos chega com deficiência, que foi o caso dos nossos alunos cegos, eles nos colocaram em desafios cotidianos, então, do ponto de vista de formação humana, isso tem um efeito na questão pedagógica. (Coordenador A).

As experiências, como as destacadas nesse discurso, são fatores que podem contribuir para a formação da consciência inclusiva, fazem com que posições mais humanas sejam adotadas, levam à desconstrução das barreiras atitudinais e a um novo fazer pedagógico, conforme enfatizam Malusá, Santos e Portes (2010, p. 148-149):

[...] somente o professor que reflita e repense poderá promover um ensino coerente com este novo tempo [...], esta postura o levará a compreender que a condição humana é definida pelo envolvimento de todos os aspectos particulares de grupos ou indivíduos. Ele precisa compreender que as experiências comuns construídas no dia-a-dia dos seus alunos é que vão determinar o tipo de apreensão que terão dos conhecimentos científicos propostos pelos currículos universitários, pois tais experiências se particularizam de acordo com sua condição socioeconômica, psicológica e física. Alunos com limitações físicas, caracterizadas por NEE sensoriais ou motoras, exigem do professor um olhar diferenciado, que tenha como princípio a construção de conhecimentos a "todos", mesmo que, para este fim, se sinta inseguro, desafiado e incapacitado. Importante é a concepção que permeia as suas atitudes. Modificar as práticas e as propostas de ensino pode ser uma tarefa difícil, ao passo que modificar concepções pode ser impossível, caso não haja reflexão e observação constantes sobre si mesmo e sobre a necessidade de aprender, e que precisa ser suprida, fazendo deste o objetivo central da atividade docente.

Como destacam os autores, a consciência inclusiva do docente reflete sobre a realidade em que a deficiência coloca aquele sujeito que a possui. Isso implica o desafio de como fazer a inclusão e, nesse sentido, outras barreiras surgem, entretanto não mais voltadas para o que fazer, e sim para o como fazer.

#### a.1) Fazer para ele *versus* fazer com ele: que postura assumir?

As vivências, como descritas no item anterior, possibilitam que relações entre professor e aluno com deficiência sejam mais próximas e indiquem qual caminho metodológico e didático o professor deve seguir para que sua prática se configure como inclusiva. O *fazer para ele* e o *fazer com ele* são fatores que vão se intercalando à medida que as necessidades surgem e, ainda assim, são considerados um desafio pelos docentes.

As análises apontaram para uma alternância do como fazer, sendo identificada como a opção mais viável de ser executada, pois, em alguns casos, o tempo de duração das disciplinas e o apoio da rede inclusiva<sup>3</sup> são fatores que implicam esse processo, que podem ser observáveis nos discursos dos coordenadores:

Na elaboração de materiais adequados como apostilas, para que o aluno acompanhe, às vezes, é um pouco complicado, porque são poucas as pessoas que desenvolvem trabalhos de adaptação de material, então, nós temos que mandar com muita antecedência, e o planejamento da disciplina é um pouco em cima, às vezes. A gente tem como faculdade tentado antecipar o planejamento do professor que vai ministrar para que os materiais sejam elaborados pelas pessoas que traduzem para o braille, para que o aluno consiga acompanhar a disciplina. [...] também com os próprios alunos, a gente tenta produzir materiais, como na disciplina geometria analítica, os alunos produziram materiais concretos. Mas assim, como é um curso intervalar, isso dificulta, porque o tempo é curto para desenvolver as atividades que envolvem mais conteúdo. (Coordenador C).

[...] nós tivemos a orientação aqui da coordenação pedagógica, que sempre nos orientou, sempre fizemos assim, conversamos com a

<sup>3</sup> Considera-se rede inclusiva todos os sujeitos e órgãos que, por meio de ações, contribuem para a diminuição das barreiras que impedem a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência.

coordenação e ela dá as orientações iniciais, nós também entramos em contato com a Biblioteca Central da UFPA, com o setor de braille. (Coordenador D).

Nas entrevistas, observa-se que a adaptação de materiais é precedida por orientações que vêm da Coordenadoria de Acessibilidade (CoAccs) ou de outros órgãos para os professores e coordenadores de curso. Essas orientações são, em alguns casos, a única fonte de informação sobre a especificidade do aluno com deficiência, o que acaba não sendo o suficiente. Destaca-se, mediante os discursos citados, que o *fazer para ele* parte da necessidade de se contar com o auxílio de outros profissionais, que contribuem para o processo de inclusão, por meio da adaptação dos materiais. O professor pode articular sozinho as suas práticas inclusivas, porém esse processo de consolidação não é "solitário" (Salgado, 2008).

Considerando o exposto pelos coordenadores, a maioria das orientações de como se portar perante a deficiência do aluno não é suficiente para tornar a adaptação de materiais didáticos eficaz, pois a deficiência é uma dimensão de muitas especificidades, o que exige que cada recurso seja pensado de acordo com as características da pessoa com deficiência. Por esse motivo, é necessário conhecer o aluno e suas capacidades e limitações, pois, para Malusá, Santos e Portes (2010, p. 152), "por meio do contato direto com o aluno aprenderão a lidar com ele em sala de aula".

Embora a "rede inclusiva" contribua para o processo educacional do aluno com deficiência, evidencia-se que a falta de profissionais para preparar esses recursos didáticos das disciplinas prejudica o movimento de antecipação do material para que o aluno tenha acesso em tempo hábil, conforme declara o coordenador C.

Ainda no que tange ao campo do *fazer com eles e para eles*, observa-se, no discurso do coordenador B, que esse processo se fundamenta em uma relação entre sujeitos:

[...] por ter um apoio dos colegas, isso faz com que as atividades se tornem mais fáceis, e os professores, eles se tornam mais sensíveis a isso, porque, às vezes, o diretor orienta, fala, o antigo NIS vem falar, conversa conosco, mas os professores vendo a turma se mobilizar em prol daquele aluno também ajuda a sensibilizar o professor, e o professor passa a buscar essas metodologias. Tivemos uma disciplina agora, que os próprios alunos acabaram dizendo para a professora que se deve usar modelos de E.V.A. para falar sobre os protozoários, ele vai entender melhor a forma, aí a professora traz o material e naquele momento eles até mesmo constroem na sala de aula o material, pensando na adaptação do assunto, para ajudá-lo nas disciplinas. (Coordenador B).

Diante do exposto, a relação entre o professor, o aluno com deficiência e a turma contribui para esse processo de adequação de materiais. Nas experiências vividas, as turmas acabaram por assumir um papel importante na construção do fazer inclusivo, pois essa relação serviu de suporte motivacional para o professor, como destaca o coordenador B. Nesse sentido, Fernandes (2015, p. 131) observa que a relação de colaboração entre os alunos é um fator positivo, que acaba por contribuir para o

“desenvolvimento das atividades cotidianas na vida acadêmica”. Nota-se que o *fazer com eles* não se aplica somente ao professor e aluno com deficiência, pois é uma necessidade que se estende a toda a turma, envolvendo todos os sujeitos presentes nesse processo.

#### *b) Política de formação continuada*

Os desafios que se apresentam durante a reestruturação do fazer pedagógico inclusivo diante da nova conjuntura requerem, segundo Castanho e Freitas (2006), que a comunidade acadêmica esteja capacitada para receber o aluno com deficiência.

A ausência dessas formações é vista pelos entrevistados como uma barreira que compromete a qualidade das atividades acadêmicas, uma vez que os desconhecimentos sobre as especificidades das deficiências implicam o planejamento de metodologias inclusivas, conforme relatam os coordenadores:

Nunca foi realizado nada específico, não temos uma jornada direcionada para a inclusão. O que a gente recebeu foram orientações, e a gente tem esse aluno até então, mas eu fico preocupado com o surgimento de outros alunos com deficiência, porque nós não temos uma formação para isso, aí a gente vai esperar ter o problema para gente poder intervir, e isso daí a gente sabe que é muito ruim, por conta da questão do tempo, de logística, o tempo não para, tá aí, o SIGAA abre o aluno, tem que fazer disciplina, e o professor já tem que ministrar a aula, não tem tempo para ter aquela formação, já chega na sala e tem que fazer, mas eu creio que isso é muito oportuno, a gente está refletindo sobre essa formação dos que estão atuando, não só os futuros professores, mas os professores que estão em sala de aula aqui no *campus*, o que eles têm de formação para inclusão, para trabalhar com esses alunos? É um déficit, é um problema. (Coordenador B).

[...] Eu acredito que falta uma política de capacitação dos professores, a gente pode até ter já uma estrutura, mas precisamos capacitar os professores em vários contextos, a libras é uma delas, precisamos capacitar os professores para atuar com pessoas com deficiências visuais, pois acredito que deveríamos trabalhar com essa capacitação, isso vindo desde a instância maior da UFPA [...]. A barreira é que não estamos tendo capacitação, e já deveríamos estar tendo. [...] Eu acredito que uma política de formação, que seja constantemente atendida [...]. Vejo que uma política que chama-se a atenção no sentido de sempre estar reafirmando essas questões, e uma política de capacitação, pois não adianta somente o professor querer fazer se ele não sabe por onde iniciar, já que a grande maioria não foi instruída para isso, acho que são as fundamentais. (Coordenador C).

Na questão da formação está tudo por fazer, [...]. A gente precisa de mais formação, de planejamento antecipado, direcionar formações para os docentes, então é uma formação que tem que vir para todos e ela tem que acontecer em uma reflexão dentro dos projetos pedagógicos dos cursos [...]. (Coordenador A).

Os discursos dos entrevistados permitem entender que a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior não pode ser marcada apenas

pelo ingresso em um curso. A estruturação de um ensino superior inclusivo perpassa pela preparação do corpo técnico e docente e pela capacidade de responder: a) quais as barreiras que o aluno com deficiência possui em relação à trajetória formativa do curso? Quais são os papéis do aluno com deficiência no seu processo formativo no que tange a superações dessas barreiras? Quais são as ações pedagógicas instrumentais necessárias para a superação das barreiras? Como reorganizar o projeto político-pedagógico de curso, considerando as diferenças e deficiências dos sujeitos? Como garantir a participação efetiva do aluno com deficiência nos diferentes estágios obrigatórios do curso?

Esses fatores evidenciam a necessidade imediata de uma política de formação continuada na perspectiva da inclusão para os professores universitários, no sentido de capacitar seu corpo docente acerca das características e particularidades dos alunos com deficiência, para potencializar a realização de práticas inclusivas no ensino superior.

### *c) O papel e o trabalho docente na perspectiva da inclusão no ensino superior*

As entrevistas com os coordenadores de curso permitiram a reflexão sobre o papel da docência do ensino superior na perspectiva da inclusão, e essa reflexão é o ponto de partida para o entendimento de que perfis docentes, atualmente, estão sendo delineados nos cursos superiores do *Campus* de Bragança.

Identificou-se, por meio dos discursos dos entrevistados, que os professores universitários, em sua maioria, se dividem entre a prática docente e o desenvolvimento de pesquisas. Nessa composição, o tempo desse professor fica dividido entre o ser professor e o ser pesquisador, configurando conflitos, visto que essa dualidade no trabalho docente universitário, em grande medida, interfere no tempo de organização e adaptação de recursos pedagógicos, o que representa uma barreira pedagógica. Esta é reflexo de uma formação voltada com maior ênfase para o campo da pesquisa, na medida em que, no desenvolvimento pedagógico da disciplina, o tempo para a elaboração de recurso para tornar a aula acessível acaba sendo mínimo ou inexistente, como destaca o coordenador B:

As barreiras pedagógicas que eu vejo que não são apenas para a questão da inclusão, e sim de uma forma geral, é que nosso corpo docente é muito focado em pesquisa, e a parte da licenciatura, das questões pedagógicas não são fortes dentro do curso. Agora nós temos um bom grupo de professores que trabalham muito nessa linha pedagógica e têm nos auxiliado muito nesse processo, no entanto, a gente encontra muitas barreiras, parece que estamos falando outra língua com professores que estão atuando em sala de aula. Quando a gente conversa sobre avaliação, adaptação de metodologias, às vezes, a gente não tem esse alcance que a gente poderia ter se esses professores tivessem uma fundamentação nesses conceitos, nesse sentido, se torna uma barreira, porque em alguns casos essas colocações são tidas por alguns professores como besteira, coisa de pedagogo, então acaba

reduzindo essa parte pedagógica, que faz parte da licenciatura, e isso vem da formação, pois muitos não são licenciados, são bacharelados, então eles trazem isso muito forte, inclusive uma aversão a pedagogia. (Coordenador B).

Observa-se equivocadamente que a discussão sobre a inclusão é um campo específico da pedagogia, no que tange a metodologias, adaptações de recursos, formas de avaliação, etc. Na realidade, a inclusão do sujeito com deficiência é a necessidade que se apresenta à formação dos professores, independentemente da área de conhecimento.

Em síntese, pode-se dizer que, no ensino superior no *Campus* Universitário de Bragança (UFPA), marcado por conflitos, contradições, desafios e avanços, tem se configurado um contexto de vivências e experiências, em que coordenadores atribuem significações de que a construção de uma consciência inclusiva, a necessidade de uma política de formação e a definição do papel do professor universitário nesse processo são essenciais para a construção de práticas inclusivas no ensino superior.

Essas significações, tecidas entre o desafio e a ação, entre o saber que precisa ser feito e o aprender e construir o como fazer e, ainda, entre a docência e a pesquisa, são constituidoras e orientadoras do caminho de uma universidade que se quer fazer inclusiva no interior da Amazônia paraense.

### Considerações (in)conclusas

O acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior é um desafio na contemporaneidade. Os embates, os conflitos, a disputa de poder se dão todos os dias nos diferentes espaços em que esses sujeitos se encontram. É nessa correlação de forças, nas contradições entre a exclusão e a inclusão, que sujeitos constroem a consciência inclusiva que orienta suas atitudes na sociedade em que vivem.

Diante dos marcos legais e normativos sobre o direito das pessoas com deficiência à educação, a universidade não pode deixar de reagir diante da indiferença, da desigualdade, dos padrões e dos rótulos que tradicionalmente classificaram diferença e inferioridade como sinônimos. Nesse sentido, buscar a inclusão desse grupo impõe rupturas de representações negativas sobre esses sujeitos.

Devido à exclusão social e educacional das pessoas com deficiência no Brasil e às contradições e injustiças que se revelam no cotidiano escolar, não é possível deixar de refletir as lacunas que ainda existem entre os marcos legais e as realidades das universidades brasileiras.

O contexto de produção e circulação das representações sociais sobre a inclusão da pessoa com deficiência no *Campus* Universitário de Bragança revela cenários de conflitos, desafios, contradições e avanços. As imagens construídas pelos coordenadores revelam que o estabelecimento legal de políticas de inclusão é um avanço marcante, mas não garante, por si só, que as ações sejam verdadeiramente implementadas. No campo

representacional, mostram a necessidade da construção de uma consciência inclusiva, de uma política de formação continuada e da reflexão a respeito do papel e das condições de trabalho do educador no ensino superior para que a inclusão da pessoa com deficiência se constitua em uma realidade consolidada.

Assim, há nos discursos dos coordenadores a ideia de que a consolidação de práticas inclusivas implica mudança e ruptura de paradigmas e, conseqüentemente, reinvenção do fazer pedagógico e das práticas educacionais significativas, o que nos leva a concluir que ainda há um longo caminho a ser construído, principalmente no âmbito das políticas de formações dos professores do ensino superior no exercício da docência, para a construção de uma universidade que se quer fazer inclusiva no interior da Amazônia paraense.

---

### Referências

BANCHS, M. A. Alternativas de apropiación teórica: abordaje procesual y estructural de las representaciones sociales. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-60, jul./dez. 2004.

BARTH, F. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. Filosofia e educação inclusiva: reflexões críticas para a formação docente. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 267-285, jul./dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da educação superior 2017: divulgação dos principais resultados: os desafios para acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior*. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>> Acesso em: 2 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Seção 1, p. 12.

CAMPOS, D. R. S. *Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará*. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 88, p. 153-179, nov. 2010.

FERNANDES, A. C. R. *Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade*. 2015. 216 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. da Uerj, 2001. p. 17-44.

JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. da Uerj, 2002.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: Ed. da UCS, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C.; MARQUES, M. C. C. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 1193-1204, jul./ago. 2009.

LEONTIEV, A. N. *Actividade consciência e personalidade*. Tradução de Maria Sílvia Cintra Martins. 1978. Disponível em: <[www.ebookyes.com.br/atividade-consciencia-e-personalidade.html](http://www.ebookyes.com.br/atividade-consciencia-e-personalidade.html)>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e processo discursivo. In: MOREIRA, A. S. P. et al. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2005. p. 459-470.

MALUSÁ, S.; SANTOS, A. F.; PORTES, R. M. L. Docência universitária numa perspectiva inclusiva: concepções e práticas no ensino superior. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 145-168, 2010.

MICHELOTTO, R. Uma universidade para a classe média. In: MOROSINI, M. (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006. p. 53-64.

NEVES, J. V. *Juventude e inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo*. 2014. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

NEVES, J. V.; OLIVEIRA, M. V. S. As representações sociais dos alunos em situação de deficiência sobre os dilemas e desafios vivenciados no ensino superior (UFPA – Campus de Bragança). In: NEVES, J. V.; OLIVEIRA, M. V. S. *Nos caminhos da inclusão: dilemas e desafios vivenciados no atendimento aos alunos em situação de deficiência (UFPA – Campus de Bragança-PA)*. [Belém]: [s. n.], 2017. p. 15-43. Relatório final PIBIC 2017 – UFPA.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F. et al (Org.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Ed. da UFBA, 2009. p. 27-37.

SALGADO, S. S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 114-122.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 20-47.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991. v. 1.

---

Recebido em 25 de abril de 2018.

Aprovado em 29 de janeiro de 2019.



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

## Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio\*

Adriano de Oliveira<sup>I, II</sup>

Lucídio Bianchetti<sup>III, IV</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3809>

### Resumo

Este artigo investiga a política de formação inicial de pesquisadores na educação básica e sua recontextualização na prática, com foco, em termos de empiria, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), inserido no contexto da iniciação científica júnior. Analisa o *modus operandi* dos sujeitos com ênfase nos processos de seleção e nas razões da sua adesão/desistência ao programa. Realiza estudo de caso na UFSC, que desenvolve o Pibic-EM, e em dez escolas públicas em que foram entrevistados 46 sujeitos, entre orientadores, bolsistas, coorientadores/professores das escolas e coordenadores institucionais do programa. O fator determinante para a escolha dos bolsistas foi a presença de um *habitus* e de disposições próximas das requeridas pelo campo acadêmico. Entre os motivos da desistência dos estudantes/bolsistas, destacam-se: o reduzido valor da bolsa; a exigência de trabalho/remuneração para auxiliar a família;

\* Uma versão deste artigo foi apresentada no G11 – Política da Educação Superior, na 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na cidade de São Luís, no período de 1 a 5 de outubro de 2017.

<sup>I</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <adriano.deoliveira2@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9148-5581>>.

<sup>II</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <[lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br](mailto:lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br)>; <<http://orcid.org/0000-0001-9748-5646>>.

<sup>IV</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

as expectativas da família em relação à trajetória acadêmica; o excesso de atividades escolares; e o baixo rendimento escolar.

Palavras-chave: critérios de seleção; desistência do aluno; ensino médio; Pibic.

---

### **Abstract**

***High school students and higher education: clarifying the modus operandi of the grantees in the Institutional Program of Scholarships for Undergraduate Research (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Pibic)***

*This study deals with policies for the training of basic education researchers and the reframing of its context; focused, empirically speaking, on Brazil's Institutional Program of Scholarships for Undergraduate Research (or, in Portuguese, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Pibic –EM) from the Federal University of Santa Catarina (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), within the Junior Scientific Training. The modus operandi of the research subject is analyzed with an emphasis on the selection processes and in the motivations for subscribing or dropping-out of the program. A case study is carried within UFSC, which involves the Pibic-EM, and in ten public institutions in which 46 subjects donated interviews, among advisors, grantees, co-supervisors/educators in the school and program institutional coordinators. The aspect guiding the selection of grantees was the verification of a habitus and of a show of dispositions more inclined to the academia. Among the motivations pointed for dropping-out are: the limited value of the grant; the need to work to financially support their family; their family's expectations regarding their academic trajectory; excessive school activities, and their poor performance in school.*

*Keywords: selection processes; student's drop-out; supervision; high school; Pibic.*

---

### **Resumen**

***Estudiantes de la enseñanza secundaria y la enseñanza superior: explicitando el modus operandi de los becarios del Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Enseñanza Secundaria***

*Este artículo investiga la política de formación inicial de investigadores en la educación básica y su recontextualización en la práctica, con foco, en términos de empírea, en el Programa Institucional de Becas de Iniciación*

*Científica para la Enseñanza Secundaria (Pibic-EM) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), insertado en el contexto de la iniciación científica junior. Analiza el modus operandi de los sujetos con énfasis en los procesos de selección y en las razones de su adhesión/desistimiento al programa. Realiza un estudio de caso en la UFSC, que desarrolla el Pibic-EM, y en diez escuelas públicas en que fueron entrevistados 46 sujetos, entre orientadores, becarios, coorientadores/profesores de las escuelas y coordinadores institucionales del programa. El factor determinante para la elección de los becarios fue la presencia de un habitus y de disposiciones próximas a las requeridas por el campo académico. Entre los motivos del desistimiento de los estudiantes/becarios se destacan: el reducido valor de la beca; la exigencia de trabajo/remuneración para ayudar a la familia; las expectativas de la familia en relación a la trayectoria académica; el exceso de actividades escolares; y el bajo rendimiento escolar.*

*Palabras clave: criterios de selección; desistimiento del alumno; enseñanza secundaria; Pibic.*

---

## Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-EM), criado em 2010, é implementado pelas universidades e pelos institutos de pesquisa com o objetivo de “fortalecer o processo de disseminação de informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos” e “desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes do ensino médio” (Brasil. CNPq, [2010]). O programa é voltado à educação científica e à identificação de jovens talentos, estimulando os estudantes a seguirem a carreira acadêmica. O crescimento da iniciação científica júnior (ICJ) evidencia uma mudança nas diretrizes do fomento à pesquisa, pois o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), historicamente, concede bolsas de formação à pós-graduação (PG) *stricto sensu* e à graduação. Com essas ações, o alcance da iniciação científica (IC) e do Pibic foi estendido, passando a abranger ensino médio e profissional dentro das discussões e das políticas de formação de pesquisadores.

Neste texto, analisamos essa política de formação inicial de pesquisadores por meio da ICJ direcionada a estudantes da educação básica (EB). Buscamos identificar, em um contexto específico, as manifestações dos desafios de materializar a ICJ na EB e da aproximação entre esta e a educação superior (ES). Nesse sentido, investigamos os significados de condutas dos sujeitos envolvidos com o Pibic-EM na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): os efeitos ou as contribuições intencionais, não intencionais e irrefletidas que suas práticas oferecem à reprodução ou transformação das configurações macro e microssociais e escolares, ou melhor, o seu *modus operandi*,

apropriando-nos do conceito utilizado por Bourdieu (1983).

Para muitos autores, uma forte barreira à constituição da perspectiva da pesquisa na EB é a preponderância de uma “educação bancária” (Freire, 2005), centrada na ação e no controle do professor nos processos de conhecimento. Essa postura pedagógica desestimula os estudantes a exercerem sua curiosidade, enfrentarem desafios cognitivos e construir sua autonomia intelectual e afetiva. Acreditamos que a participação dos estudantes e de seus professores em pesquisas abre a possibilidade de uma descentração das ações docentes com ganhos para a formação – crítica e reflexiva – dos estudantes.

Concebemos a IC – tanto na graduação como no ensino médio – no contexto dos rituais de iniciação, passagem ou instituição. A IC pode ser considerada um ritual, pois se supõe que os estudantes não fazem parte, são “vistos ‘como os de fora’ porque são ‘aprendizes’” (Calazans, 2002, p. 61) e, para serem introduzidos, para adquirirem o *habitus*, precisam passar por situações materiais e simbólicas que transformam o bolsista em alguém incluído, “de dentro”. Dessa forma, o ritual aparta os “que já passaram por ele daqueles que ainda não o fizeram e, assim, institui uma diferença duradoura entre os que foram e os que não foram afetados” (Bourdieu, 1998, p. 97). Para Bourdieu, tais rituais instituem um “herdeiro”, portanto a expressão mais apropriada talvez seja “ritos de instituição” ao invés de “ritos de passagem”.

Os bolsistas do Pibic-EM – os “afetados” – constituem uma identidade que é a condição para serem aceitos e para sua permanência no campo acadêmico. O fato de serem aceitos mostra o reconhecimento do seu capital social e acadêmico, porém, acarreta obrigações e obediência a regras explícitas e implícitas do campo (Oliveira; Bianchetti, 2017). Há a obrigação e a incorporação de “um dever ser”, de uma “segunda natureza”, “sob a forma de *habitus*” (Bourdieu, 1998, p. 100). Há no campo acadêmico uma “crença que o sustenta”, um “jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (Bourdieu, 1998, p. 69), portanto, uma disputa por retornos materiais e simbólicos. Desse modo, podemos afirmar que tanto a IC quanto a ICJ são portas de entrada para o campo acadêmico. Os iniciantes necessitam ter disposição para aprender o jogo e aceitar as suas regras, desvendando a “caixa-preta” da pesquisa científica (Filipecki; Barros; Elia, 2006). Dessa maneira, concretizar a IC “é adentrar um espaço habitado por professores, pesquisadores e demais estudantes e seguir uma determinada etiqueta que poderá formá-lo como um pesquisador no futuro, é começar seu processo de formação em pesquisa” (Scorsolini-Comin, 2014, p. 2).

Esta investigação aponta que a disposição dos bolsistas para entrar na área científica advém das recompensas materiais e simbólicas possibilitadas pela sua incorporação no campo acadêmico. O efeito ou a recompensa seriam o *status* e o capital social e educacional que podem ser obtidos com a constituição do bolsista como pesquisador, mesmo que iniciante, com efeitos positivos também no seu capital econômico.

## Contexto da pesquisa: proposta metodológica

A pesquisa empírica focalizou a implementação do Pibic-EM na UFSC, no período de 2010 a 2015. Por meio da vivência em quatro, dos cinco *campi* da UFSC, e em dez escolas públicas participantes do programa – sete estaduais, uma municipal e duas federais –, foram realizadas entrevistas com bolsistas, orientadores, coorientadores/professores da escola e coordenadores da IC da pró-reitoria de pesquisa da universidade. A Tabela 1 permite visualizar o número de bolsas concedidas, segundo *campus* e escola participante da pesquisa.

**Tabela 1 – Número de bolsas distribuídas, segundo *campus* e escola (2010-2015)**

| Localização       | Bolsas distribuídas |
|-------------------|---------------------|
| <b>Campus I</b>   | <b>143</b>          |
| Escola A          | 104                 |
| Escola B          | 27                  |
| Escola C          | 7                   |
| Escola D          | 3                   |
| Escola E          | 1                   |
| Escola F          | 1                   |
| <b>Campus II</b>  | <b>65</b>           |
| Escola G          | 58                  |
| Escola H          | 7                   |
| <b>Campus III</b> | <b>19</b>           |
| Escola I          | 9                   |
| Escola J          | 11                  |
| <b>Campus IV</b>  | <b>35</b>           |
| Escola K          | 18                  |
| Escola L          | 5                   |
| Escola M          | 6                   |
| Escola N          | 6                   |
| <b>Total</b>      | <b>262</b>          |

Fonte: Elaboração própria.

As 46 entrevistas foram conduzidas segundo a modalidade semiestruturada, em que “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”

(Ludke; André, 1988, p. 33). O critério para seleção dos sujeitos da pesquisa foi o envolvimento pedagógico e administrativo com o Pibic-EM da instituição de educação superior (IES). Assim, foram selecionados os bolsistas e os orientadores<sup>1</sup> do programa, por estarem diretamente envolvidos com o ensino e com a aprendizagem das lides da pesquisa. Os coorientadores também foram escolhidos por auxiliarem no acompanhamento dos planos de atividades na escola e por contribuírem na seleção dos bolsistas; e os coordenadores da IES, por gerenciarem a implementação das bolsas e organizarem o processo de avaliação do programa.

Em razão das funções e das posições dos quatro grupos de sujeitos representados na pesquisa, organizamos quatro roteiros: para os bolsistas, o roteiro foi organizado em seis blocos e, para os orientadores, coorientadores e coordenadores institucionais, os roteiros foram estruturados em nove blocos. Neste texto, analisamos os resultados das questões dos roteiros que envolveram a discussão dos critérios de seleção dos bolsistas e as razões da escolha destes para o Pibic-EM, assim como os fatores que os levaram a desistir ou a ter sucesso no programa. A Tabela 2 apresenta a distribuição das entrevistas entre os sujeitos da pesquisa.

**Tabela 2 – Distribuição de entrevistados, segundo *campus* e função**

| Campus            | Bolsista  | Orientador | Coorientador | Coordenador | Total     |
|-------------------|-----------|------------|--------------|-------------|-----------|
| <i>Campus I</i>   | 14        | 5          | 2            | 3           | 24        |
| <i>Campus II</i>  | 3         | 3          | 1            |             | 7         |
| <i>Campus III</i> | 4         | 1          | 1            |             | 6         |
| <i>Campus IV</i>  | 6         | 2          | 1            |             | 9         |
| <b>Total</b>      | <b>27</b> | <b>11</b>  | <b>5</b>     | <b>3</b>    | <b>46</b> |

Fonte: Elaboração própria.

Na análise das entrevistas, mobilizamos conceitos, como: aproximação entre níveis de ensino; *praxis* da pesquisa na EB; contexto de influência; meritocracia; exclusão; pertencimento; temporalidades institucionais; campo; ritos de iniciação científica na EB; uso do tempo; classes; *habitus*; ruptura; e capital social, econômico e cultural. Buscamos identificar as “manifestações de intersubjetividades e interações” dos sujeitos da pesquisa com o intuito de possibilitar “a criação de novos conhecimentos” (Cruz Neto, 1994, p. 51).

No próximo item, discutiremos o *modus operandi* dos participantes do Pibic-EM: os critérios, as formas de seleção e a adesão dos bolsistas; os aspectos referentes ao desinteresse e à desistência de participar do programa, seja por parte dos coordenadores da UFSC, seja dos (co) orientadores e estudantes das escolas. Esses elementos estruturantes emergiram da análise de conteúdo (Bardin, 1970) a que foram submetidas as entrevistas realizadas com os envolvidos no programa.

<sup>1</sup> As áreas de pesquisa dos orientadores foram: *campus* central – ciências humanas e educação; colégio de aplicação – matemática, língua portuguesa, química, artes, biologia, filosofia, física, geografia, história, sociologia e língua estrangeira; *campus* do interior – ciências exatas e da terra e engenharias.

## **“Um prêmio para pessoas diferenciadas”: da seleção e da adesão ao programa**

Com relação à seleção, constatamos que a escola, por meio do coorientador, tem atuação preponderante na indicação e na escolha inicial dos bolsistas. Um coorientador relata que “em princípio perguntava se eles tinham interesse em engenharia, porque era para a área mais das exatas”. Então ele “chamava e entrevistava, falava do projeto, como iria funcionar.”

Após a indicação da escola, o orientador e/ou os grupos de pesquisa fazem a ratificação da seleção e alguns esclarecimentos, como revela este depoente: “A escola indica e a gente faz uma boa conversa com eles para explicar o que é o trabalho, explicar os compromissos.” O primeiro critério é o interesse, mas há também o da possibilidade de cumprir alguns compromissos semanais. Essa elucidação é realizada por alguns orientadores por meio de oficinas e reuniões. Além disso, entrevistas são feitas com a finalidade de apresentar nuances do campo científico, do Pibic-EM e do que é esperado dos bolsistas. Eles reconhecem a importância das ações para conhecimento sobre o programa, constituindo fatores à adesão ou não. Segundo um bolsista, esses encontros ajudam a “perder a curiosidade” sobre o que é o Pibic-EM e a formar o interesse pela IC.

Os depoimentos evidenciam os critérios de seleção: o interesse, a possibilidade de cumprir alguns compromissos e o interesse pela área vinculado às notas verificadas na análise do histórico escolar. São critérios que envolvem comportamentos e atitudes, que correspondem principalmente à autodisciplina e à disposição para realizar as tarefas relacionadas aos projetos de pesquisa. O depoimento de uma orientadora reproduz e amplia a perspectiva comportamental: o estudante “tem que ter força de vontade de ir atrás de algumas coisas e ter certa aptidão, não ter medo do novo.”

Identificamos critérios e estratégias de seleção dos bolsistas relacionados ao conhecimento escolar, como: análise do histórico escolar, potencial e experiências anteriores com pesquisa, leitura e escrita. Excertos de falas de orientadores confirmam isso: “Eu faço a entrevista e procuro pautar interesses e experiências de leitura e de pesquisa” e “Focamos no edital, na avaliação do histórico escolar.”

O depoimento de uma coordenadora do Pibic-EM demonstra a incorporação da ideologia do mérito e o reconhecimento de que há estudantes que não apresentam boas notas, mas demonstram potencial para o campo acadêmico:

Eu acredito na avaliação de mérito. [...] talvez só isso não seja suficiente. Mas infelizmente é a forma mais objetiva que a gente tem de avaliar uma pessoa. As vezes como professora da graduação e da pós, nitidamente a gente tem estudantes que não têm um histórico, ou não tiraram as melhores notas durante uma disciplina, não frequentaram tanto como alguém que esteve 100% das aulas e que a gente vê que é um estudante brilhante. Mas essa avaliação é uma avaliação empírica do estudante.

A Escola A (escola de aplicação) tem um contexto institucional e organizacional diferenciado pelo fato de os professores, por terem os títulos de mestrado e doutorado, atuarem também como orientadores, e de a IC ser uma diretriz curricular, inclusive com uma disciplina específica no 9º ano. Logo, é possível que os orientadores e a coordenação da escola analisem as experiências anteriores e atuais com os bolsistas, favorecendo a escolha e a disputa dos estudantes que tenham “perfil de pesquisador” e potencial de escrita reconhecido. Segundo uma orientadora, os estudantes com esse perfil são “disputadíssimos”. Em um dos *campi*, o orientador e o coorientador recorreram a psicólogos para ajudar na ratificação da escolha feita pelas escolas: “Eles conversaram com uma psicóloga. [...] Eles (estudantes) tinham que demonstrar certo interesse na hora da entrevista com a psicóloga.”

Os sujeitos da pesquisa destacaram elementos do contexto social – como o capital social e econômico da família – que interferem na disponibilidade e no interesse do estudante e que contribuem para o afinamento das possibilidades de se candidatarem e de se manterem no programa. Para um dos orientadores, por exemplo, “se a família dispõe de tempo de apoio, geralmente não é uma família muito miserável, porque a família dispensa o menino de trabalhar.” Esse investimento familiar está implícito no processo de seleção e, muitas vezes, é determinante para a escolha dos estudantes.

Desse modo, é possível afirmar que na seleção prevalece a competência social sintetizada nos critérios comportamentais e modos de ser (*habitus* valorizado no contexto escolar e universitário), no capital social, educacional e econômico da família e na rede de relações do candidato a bolsista do Pibic-EM. Como afirma um orientador, “é a coisa um pouco do boca a boca; tu pega e encontra alguém que participa”. A questão da competência científica também é levada em consideração, mas seu peso é relativo na escolha.

Fica evidenciado, nesta pesquisa, que os critérios e os processos de seleção dos bolsistas reproduzem, em grande parte, a escolha dos eleitos, dos já escolhidos, dos que possuem maior capital social, escolar e econômico, produzindo “os excluídos de dentro” (Bourdieu, 2003). O depoimento deste orientador expressa essa materialidade e ressalta a necessidade de, institucionalmente, a universidade e as escolas articularem processos para oportunizar aos “não eleitos” serem selecionados, rompendo com essa política de escolha:

A escola é uma entidade reprodutora do *status quo* de uma forma geral. [...] Então ela também escolhe aqueles primeiros estudantes, os melhores comportados. Eu acho que um pouco mais de presença nossa na escola, nossa eu digo não minha especificamente, mas institucional, ajudaria um pouco a corrigir isso. Eu acho que a gente precisaria abrir possibilidades para outros estudantes. Na verdade, a gente não tem tido como não ter como estudante aquela certa elite da escola pública.

Esse questionamento está presente na fala de mais um orientador: “O Pibic meio que seleciona, ele elitiza um pequeno grupo que continua

trabalhando com pesquisa e que recebe um incentivo, mesmo que seja um valor simbólico.” E outro pondera: “Então você está fechando portas para alguém que poderia ganhar com o processo, potencial pesquisador que poderia vir a se formar, se bem orientado, dentro de uma área que realmente lhe interessa”. Sintetizando, é possível afirmar que os requisitos legais para seleção dos bolsistas são levados em consideração, mas há outros determinantes nas escolhas que não estão prescritos nos documentos do programa. Além disso, há questionamentos e resistências a essa dinâmica de seleção dos bolsistas, expressa por orientadores, coordenadores e coorientadores. O Pibic-EM pode ser uma oportunidade para discussão e redefinição de critérios de seleção, da política e da ideologia meritocrática presente na área educacional e científica do País.

Um aspecto que nos interessava era compreender os fatores intervenientes na tomada de decisão dos estudantes de participar, ou não, do Pibic-EM, isto é, o processo constitutivo das escolhas. Para isso, era preciso “buscar compreender as determinações ou as mediações” (Aguilar, 2010, p. 129) sociais. A decisão de participar do programa não é uma disposição apenas individual, precisamos entender as relações sociais que produziram esse interesse. Em algumas situações, o “acaso” foi determinante na escolha do bolsista e na sua decisão de participar do programa:

Eu participei de um concurso de cartazes, foi o terceiro concurso de cartazes sobre homo-lesbo-transfobia nas escolas [...] e meu cartaz foi um dos premiados. Na premiação a professora X conversou comigo sobre o projeto, perguntou se eu tinha interesse. Então uma bolsa caiu um pouco por acaso mesmo.

Porém, o “acaso” foi permeado por relações que convergiram para a possibilidade de ser escolhido e de escolher. O capital social e educacional desse bolsista foi constatado ao vencer um concurso que abordava temática ainda tabu em muitas escolas do País. Essa participação e a premiação permitiram um olhar atento da professora orientadora e, conseqüentemente, o convite ao estudante para ser seu bolsista.

O fato de ser escolhido para participar do programa carrega forte componente de percepção de pertencimento e de ser privilegiado por ser escolhido. Esse sentido de lugar acaba por dar uma direção à sua experiência. Dessa forma, há convergência entre o seu *habitus* e os critérios de seleção, como sinaliza um bolsista:

Eu que escolhi e fui escolhido, porque primeiramente se não parte da pessoa alguma coisa, então não consegue. Eu queria participar do projeto, queria ter uma carga teórica maior, queria ter uma chance maior de ingressar numa universidade. Então eu quis e como tive sempre um bom aproveitamento na escola, sempre fui bem na escola eles me escolheram por eu ter essa facilidade, essa carga maior de responsabilidade.

Esse processo de escolha dos que apresentam *habitus* e disposições mais próximas das exigidas para o campo acadêmico tem feito muitos

orientadores optarem por alunos que já tenham sido bolsistas e que tenham experiência com pesquisa, buscando garantir “uma admissão homogênea do ponto de vista das trajetórias e dos *habitus*.” (Valle, 2011, p. 19). Conforme afirma uma bolsista:

Acho que talvez eu tenha sido escolhida, principalmente, porque já tinha sido chamada para fazer o projeto do ano passado, da 8ª série. A professora acabou me conhecendo e, como sempre tive um contato bem grande com ela, acabou me chamando para fazer.

Há consciência sobre a condição de ter um bom rendimento na escola para se candidatar ao Pibic-EM. Uma das bolsistas reivindica bolsas para todos os interessados e não somente para os que atendem aos critérios de seleção:

Deveria abrir as portas para mais pessoas que quisessem mesmo entrar e não por causa de nota. Por que tinha que ser só 15 estudantes? Deveriam ter outras pesquisas para outros estudantes, para poder pelo menos ter uma noção do que seria.

Outro bolsista destaca a sua experiência, que foi uma ruptura dos padrões de seleção do Pibic-EM, pois era repetente e mesmo assim a orientadora acreditou nele. Essa confiança contribuiu para a melhoria do seu rendimento escolar e o seu projeto de pesquisa foi um dos destaques da escola. Ele comenta que, ao confiarem nele, deram-lhe uma chance para se superar. Desse modo, aponta como “injusto” o fato de o estudante repetente não poder participar:

Eles puxam boletim do ano passado e tanto que, em 2013, repetente não podia pegar bolsa. O que acho injusto porque, no ano que eu repeti, peguei a bolsa. Tive as maiores notas da sala e, ao mesmo tempo, a minha pesquisa foi uma das mais lidas, mais comentadas.

Somando-se a esses, há outros mobilizadores para a escolha dos bolsistas, tais como: o interesse pelo tema do projeto; a influência de familiares e amigos; as atividades realizadas com sucesso; as recompensas materiais – embora o valor da bolsa seja baixo – e simbólicas; e a relação de amizade com os orientadores. O estabelecimento de uma rede de influência favorece o conhecimento do campo acadêmico, ampliando as possibilidades de escolha dos estudantes, como destaca a bolsista:

Eu fiquei sabendo disso, porque amigos meus já tinham feito em anos anteriores. Eu acho que foi por isso. Eles falam: “Eu tenho meu certificado”. Eu via que eles iam a reuniões, participavam de eventos legais, interessantes, e eu era amiga da professora, assim, bem próxima.

As escolhas são permeadas por relações que estruturam e condicionam esse processo materializado pelos envolvidos no Pibic-EM, permitindo afirmar que as escolhas apresentam elementos da individualidade e ao mesmo tempo de contexto social e econômico, envolvendo “conflito, perda, risco e coragem” (Bock, 2010, p. 219) dos candidatos.

## As desistências e o desinteresse dos bolsistas pelo Pibic-EM

Entre as razões das desistências estão aquelas relacionadas ao capital econômico, cultural e social dos bolsistas. No depoimento de um deles, podemos constatar que a necessidade de trabalhar para ajudar a família e o baixo valor da bolsa foram determinantes para a desistência do programa: "Eles desistiram pela questão financeira, porque como é escola pública tem essa questão de querer trabalhar, querer um emprego que pague mais que uma bolsa, querer ajudar os familiares em casa." Essa posição é confirmada por uma orientadora: "Iniciamos com cinco bolsistas. No outro ano passou para três e agora dois. Por quê? Porque é uma condição familiar que eles precisavam trabalhar." O valor atual das bolsas da IC na graduação é de R\$400,00 e do Pibic/Júnior/EM é de R\$100,00 (Brasil. CNPq, 2013). Esse valor, para muito jovens com determinadas posições de classe e moradores das regiões do centro-sul do País, pode ser insignificante. No entanto, é preciso levar em consideração a/o repercussão/peso, na renda familiar, do valor das bolsas em algumas regiões do Brasil, como o Nordeste e o Norte, em que a renda média *per capita*, em 2014, foi, respectivamente, R\$664,00 e R\$742,00 (IBGE, 2015).

Em relação à desistência, um dos aspectos de destaque nas falas é a questão de classe social, que induz o estudante a querer trabalhar precocemente para ajudar nas despesas familiares. Essa necessidade e a prioridade para projetos de formação e de inserção no mercado de trabalho em curto prazo levaram muitos bolsistas a trocar o Pibic-EM pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), oferecido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), como afirma uma bolsista: "Porque ela faz o Senai. A diretora mandou ela escolher o Senai ou o CNPq. No Senai ela ganhava mais. Daí ela foi para o Senai." Por outro lado, há um imediatismo na decisão desses jovens, pois a maioria "busca formas (ou fórmulas) mais rápidas e eficazes de, num curto espaço de tempo, abrir as portas para o acesso incerto ao mercado de trabalho." (Ferreira *et al.*, 2010, p. 15). Já a carreira acadêmica pressupõe disposição de médio e longo prazo para a constituição do pesquisador e para um retorno em termos econômicos, culturais e sociais.

Outro fator para a desistência do programa foi a falta de contato periódico entre orientador e orientando e o número elevado de bolsistas por orientador, dificultando o processo de orientação e acompanhamento. Segundo Leite Filho e Martins (2006), embora se referindo à PG, essa falta de contato e "consequente falta de apoio, de direcionamento e de retorno dos orientadores" (Leite Filho; Martins, 2006, p. 107) têm gerado sentimentos de insegurança, solidão e angústia. Essas questões aparecem na fala da bolsista: "Uma colega minha desistiu porque não estava dando conta do projeto e a orientadora dela também não era tão boa assim, não dava muito suporte. Ela ficou meio perdida. Então ela teve que desistir." E também aparecem na fala do orientador: "Eu acho que a gente não acertou a mão em relação àquela quantidade de gente. [...] Então alguns estudantes desistiram naquele momento."

Dessa forma, evidencia-se que a disposição de tempo e as mediações teórico-metodológicas e atitudinais dos orientadores são decisivas para que os bolsistas construam uma trajetória de sucesso no campo acadêmico (Conceição, 2012). Além disso, o desencontro entre as expectativas de orientadores e coorientadores provocou o desligamento de bolsistas, como podemos constatar no depoimento da coorientadora:

Conversei inclusive em conselho de classe perguntando mais coisas sobre a aluna para outros professores em termos de compromisso e nós vimos que essa aluna estava totalmente enrolando a professora mesmo. Então nós pedimos para ela sair.

Sem dúvida, um dos obstáculos a superar é o despreparo dos orientadores para essa função; contudo, esse é um assunto que demanda outras pesquisas. Ainda temos a questão da especificidade da orientação de estudantes do EM, efetuada por mestres e doutores habituados a acompanhar alunos da graduação e da PG.

A dificuldade de conciliar atividades regulares da escola e demandas do Pibic-EM é maior entre aqueles que têm jornadas prolongadas do ensino médio inovador ou atividades no contraturno, provocando desistências da ICJ. O medo da reprovação, principalmente no 3º ano, em que há preocupação com o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), levou à interrupção da participação no programa. Uma das bolsistas afirma que seu colega “desistiu porque não conseguia conciliar o vestibular e o Pibic.” Do ponto de vista de uma coorientadora, a desistência deu-se porque “eles têm aula de tarde três dias por semana e têm muito curso sendo ofertado duas vezes por semana também.”

Podemos afirmar que há ofertas e disputas pelo tempo dos jovens, por parte de diferentes instituições, como a universidade, a escola, o legislativo, as igrejas, sendo determinante, nessas escolhas, a influência do contexto familiar. O depoimento de um orientador é emblemático:

Oferta de muitas atividades as quais eles já estão vinculados. Então essa é uma atividade que demanda também tempo. As ofertas, as demandas mais variadas possíveis. Teve um estudante que era vereador mirim! [...] tinha atividades com a câmara municipal. Outros falam coisas do tipo: “ganhei uma bolsa para fazer um curso de inglês”.

A dificuldade de mobilidade, pela distância e pela falta de transporte coletivo, aparece igualmente como uma das causas das desistências no depoimento de um orientador: “Morava 11 km da universidade, o pai não gostava de trazer, de levar, tinha problema no ônibus.” Outros fatores foram: os desencontros entre as exigências e o desconhecimento dos estudantes sobre o programa; o desinteresse pelo tema e/ou pela área de pesquisa; e as dificuldades de implementar a bolsa. Uma das bolsistas pensava que o Pibic-EM “era fazer um trabalhinho, ganhar o dinheiro fácil”. Outro bolsista “não tinha interesse pelo tema.” Por sua vez, os orientadores relatam que os bolsistas têm “outra expectativa e são desligados porque realmente não aparecem para fazer as tarefas propostas.” Desse modo, há “conflitos entre diferentes regimes, nomeadamente, o familiar, o individual

e o institucional” (Araújo, 2009, p. 37), que produzem a desistência dos bolsistas. Esse contexto não permite afirmar que as desistências representam necessariamente insucesso, pois os estudantes podem seguir outras trajetórias de formação profissional que permitem alcançar novas posições sociais.

Ao mesmo tempo, há a percepção de que as exigências para se candidatar à bolsa (histórico escolar sem reprovações e boas notas) são obstáculos para muitos estudantes, como fala uma orientadora: “Um dos critérios apontados lá no edital é que a avaliação seja pelo histórico escolar. Isso já tira a expectativa de muitos estudantes.”

O estudante com baixo rendimento escolar intui que o espaço-tempo do Pibic-EM não é seu *locus*, portanto, não pode fazer parte do campo acadêmico. Nesse sentido, a percepção e a disposição desses jovens reproduzem a sua posição subalterna na estrutura escolar e um sentimento de que a escola não os empodera, no sentido de lhes possibilitar disputar outras posições, por exemplo, uma bolsa do programa, como forma de preparação para a carreira acadêmica. Aliás, poucos desses jovens nutrem a expectativa de cursar a universidade, como analisa uma das orientadoras: “Para muitos aqui da região o ensino médio já é o top de linha. Eles não têm essa expectativa com curso universitário.”

Na opinião de um orientador, o estudo, a pesquisa, “não é uma coisa de distinção tão importante na cultura juvenil. Ainda é visto como uma coisa de gente esquisita. É trabalhoso”. O campo da investigação parece alheio a muitos estudantes. Outra questão relatada por bolsistas e orientadores em relação ao desinteresse pelo programa diz respeito à área de conhecimento disponível para pesquisa, como revela uma das orientadoras: “Talvez um estudante que tem afinidade pelas ciências humanas não me escolha como orientadora porque acha que eu vou fazer um trabalho de pesquisa com química, com fórmulas.”

Assim, essas trajetórias têm repercussões nas possibilidades de alguns jovens, principalmente das classes populares, desfrutarem o tempo-espaço da “moratória social”, que faz referência a

[...] um “tempo doado” pela sociedade para que seus jovens experimentem a condição adulta, permitindo-lhes então configurar trajetórias de inserção social com maior autonomia. A questão é que, em sociedade, esse tempo de experimentação varia com a condição social dos sujeitos, havendo casos em que a condição se alonga indefinidamente e outros em que ela não pode ser sequer experimentada. (Ferreira, M., 2010, p. 198).

Isso faz com que esses sujeitos vivam “a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta.” (Carrano, 2010, p. 150). Nesse contexto, quais jovens podem dispor da moratória social concedida pela sociedade? Os estudantes mais bem posicionados econômica, social e culturalmente têm maior possibilidade de usufruir desse excedente temporal, estando em situação distinta para constituição de projetos de formação e de carreira de longo prazo, incluindo a carreira acadêmica.

## Considerações finais

A decisão dos alunos pela entrada no Pibic-EM é composta de racionalidade no que se refere à adequação dos meios a um fim almejado, embora nem sempre explícito: o ingresso e a permanência no ensino superior e uma entrada mais rápida, certa, bem como um fluxo para a pós-graduação. Além disso, para alguns bolsistas, o programa é uma ruptura com a temporalidade inscrita na sua condição social de origem, pelo acesso a capitais sociais e culturais valorizados pela elite, possibilitando galgar novas e melhores posições na estrutura social.

O conhecimento prévio dos desafios para o acesso e a permanência no ES constitui-se uma preocupação para o bolsista. Com efeito, a “preocupação” é um elemento constituinte dos sujeitos que desejam mobilidade, incluindo os que ainda não se conformaram com a temporalidade socialmente inscrita na classe social ou, no nosso caso, na temporalidade institucional.

A ruptura que se institui na passagem para a investigação científica ou a trajetória de estudante-ouvinte para a de estudante-pesquisador iniciante é, então, uma ruptura procurada, deliberada. Essa forma antecipada de constituir planos, de procurar “bons ventos” que lhes possibilitem andar mais rápido e alcançar novas posições está explicitada nas expressões, na linguagem que os bolsistas utilizam para elencar as motivações de entrada, ao afirmarem que, com a participação, podem ter mais “noção de como vai ser; porque seria um pé lá dentro (da universidade), já teria um contato.”

Os bolsistas revelam que, por meio do Pibic-EM, podem superar o medo do mitificado ambiente universitário, constituindo o desejo e apreendendo o *habitus* característico do campo acadêmico, ou seja, os estudantes anteveem a participação no programa como uma forma de preparação para cursar uma faculdade, para entrar em uma universidade. Os discursos dos bolsistas são ricos na forma como representam as condições para que a mobilidade se materialize mediante a passagem para o mundo universitário. Evidenciam que, para a ruptura, é necessário a aprendizagem de um *habitus*, de um *ethos*, ou a decisão de assumir/construir uma nova trajetória que ainda não dominam e que não é característica da origem social da maioria deles. Além disso, os bolsistas percebem que o ambiente escolar proporciona o acesso a esse capital social e cultural de maneira restrita. Porém, sabem que o domínio desses capitais é necessário para entrar, permanecer e concluir o ES, acessar a PG e produzir uma formação durável que lhes possibilite galgar novas posições.

Em relação à desistência e ao desinteresse dos estudantes pelo programa, há semelhanças entre as razões do abandono e as da não participação, como: baixo valor da bolsa; necessidade de trabalhar para ajudar nas despesas familiares; expectativas da família em relação à trajetória acadêmica; possibilidade de bolsa de maior valor; conciliação do programa com as atividades da escola; intuição de que não podem fazer parte do campo acadêmico pelo baixo rendimento escolar. Aqui fica manifesto que esses jovens – com baixo capital econômico, social, cultural e escolar – constatam que a escola não os prepara nem os empodera para a

inserção qualificada no mundo acadêmico, nesse caso específico, a disputa por uma bolsa de ICJ.

Quanto aos (co)orientadores, ficou explícita a necessidade de implementar estratégias específicas para os estudantes que participam do Pibic-EM, diferenciadas daquelas que utilizam na IC da graduação e no acompanhamento de pós-graduandos.

Por fim, o pano de fundo comum, tanto do processo de escolha como das desistências e do desinteresse pelo programa, é a dependência dos jovens em relação aos “condicionamentos estruturo-sociais, dada a influência da classe nas trajetórias pessoais, educacionais e profissionais” (Araújo; Jorge, 2009, p. 94). No entanto, a “juventude não é apenas uma mera consequência da estrutura” (Araújo; Jorge, 2009, p. 95). Diante disso, constatamos que muitos jovens e suas famílias criam estratégias de transgressão, para além da sua posição social original. Com todos os seus limites, o Pibic-EM ainda se apresenta como uma possível estratégia auxiliar de acesso ao ensino superior – posto que não dispensa os exames seletivos – para estudantes das camadas sociais menos favorecidas.

---

## Referências

- AGUIAR, W. M. J. A orientação profissional como espaço de produção de sentidos e desenvolvimento. In: FERREIRA, C. A. et al. (Org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010. p. 121-134.
- ARAÚJO, E. R. A demora na conclusão do mestrado. In: ARAÚJO, E. R.; JORGE, A. R. *O mestrado em tempo de hacking: dos tempos individuais às regulações institucionais*. Porto: Prometeu Edições Ecopy, 2009. p. 37-65.
- ARAÚJO, E. R.; JORGE, A. R. *O mestrado em tempo de hacking: dos tempos individuais às regulações institucionais*. Porto: Prometeu Edições Ecopy, 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1970.
- BOCK, S. D. Juventude e escolha profissional. In: FERREIRA, C. A. et al. (Org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010. p. 213-228.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Ed. da USP, 1998.
- BOURDIEU, P. (Org.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *PIBIC-EM*: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. [2010]. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-ensino-medio>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). *Bolsas e taxas no país*. 2013. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/no-pais>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CALAZANS, J. Articulação teoria/prática: uma ação formadora. In: CALAZANS, J. (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-78.

CARRANO, P. C. R. O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C. A. et al. (Org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010. p. 143-167.

CONCEIÇÃO, A. J. *Contribuições do Programa de Iniciação Científica Júnior na Universidade Estadual de Londrina (UEL): a formação de um habitus adequado ao campo científico*. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

FERREIRA, C. A. O programa de vocação científica da Fundação Osvaldo Cruz: fundamentos, compromissos e desafios. In: FERREIRA, C. A. et al. (Org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010. p. 27-51.

FERREIRA, C. A. et al. Apresentação: contribuições para o estudo de novas perspectivas no campo da formação de jovens em ciência & tecnologia. In: FERREIRA, C. A. et al. (Org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010. p. 11-25.

FERREIRA, M. D. P. Juventude, ciência e expansão escolar: algumas questões para alimentar o debate. In: FERREIRA, C. A. et al. (Org.). *Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio*. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2010. p. 193-212.

FILIPHECKI, A.; BARROS, S. S.; ELIA, M. F. A visão dos pesquisadores-orientadores de um programa de vocação científica sobre a iniciação científica de estudantes de ensino médio. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 2, p. 199-217, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).  
*IBGE divulga renda domiciliar per capita 2014*. Rio de Janeiro, 2015.  
Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\_e\_Rendimento/Pesquisa\_Nacional\_por\_Amostra\_de\_Domicilios\_continua/Renda\_domiciliar\_per\_capita/Renda\_domiciliar\_per\_capita\_2014.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2018.

LEITE FILHO, G. A.; MARTINS, G. A. Relação orientador-orientando e suas influências na elaboração de teses e dissertações. *RAE: Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 46, p. 99-109, nov./dez. 2006. Edição especial.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

OLIVEIRA, A.; BIANCHETTI, L. Iniciação científica: possibilidades e limites à instauração de um círculo virtuoso. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 8, n. 1, p. 3-19, jan./abr. 2017.

SCORSOLINI-COMIN, F. *Guia de orientação para iniciação científica*. São Paulo: Atlas, 2014.

VALLE, I. R. Apresentação. In: BOURDIEU, P. *Homos academicus*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. p. 13-20.

---

Recebido em 13 de março de 2018.

Aprovado em 15 de fevereiro de 2019.



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

## Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA

<sup>I</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. *E-mail:* <nayufpa@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8291-1489>>.

<sup>II</sup> Graduada em Agronomia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

<sup>III</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <agrosantos01@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8186-6663>>.

<sup>IV</sup> Mestre em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil.

<sup>V</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <alinenunes\_bio@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-7758-2681>>.

<sup>VI</sup> Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Unifacvest, Lages, Santa Catarina, Brasil.

<sup>VII</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <mari-di-liz@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-3326-3061>>.

<sup>VIII</sup> Graduada em Engenharia Ambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Nayara Cristina Caldas Almeida<sup>I, II</sup>  
Cezário Ferreira dos Santos Junior<sup>III, IV</sup>  
Aline Nunes<sup>V, VI</sup>  
Mariane Souza Melo de Liz<sup>VII, VIII</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4007>

### Resumo

As questões ambientais têm sido amplamente discutidas na atualidade, em virtude das mudanças no crescimento populacional, que acarretaram desequilíbrio ecológico, deterioração dos ecossistemas e escassez de recursos naturais. Nesse contexto, surge a necessidade da conscientização dos cidadãos por meio da educação ambiental. O objetivo deste estudo foi avaliar o destino de resíduos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá, estado do Pará. A pesquisa foi realizada com alunos do 4º e do 5º ano de uma escola da rede municipal de ensino, mediante estudo quali-quantitativo com utilização de questionário. Identificou-se que existem disparidades nas respostas entre os alunos de 4º e 5º ano. Contudo, os dados apresentados demonstram uma realidade comum vivenciada na Amazônia. São observadas dificuldades principalmente quanto ao manejo dos resíduos, à falta de tratamento de esgoto e ao aumento do consumo de alimentos industrializados nas comunidades. Com as atividades de educação ambiental, procurou-se conscientizar

sobre o desperdício de alimentos e água, a destinação final dos resíduos e a importância de hábitos saudáveis.

Palavras-chave: consumo de recursos naturais; desperdício; educação ambiental.

---

### **Abstract**

***Environmental Education: a call for awareness regarding the fate of solid waste and the water and food wastage in the municipality of Cametá/PA***

*Environmental issues have been widely discussed lately due to changes in population growth, which lead to ecological imbalance, deterioration of ecosystems and scarcity of natural resources. In this context, the need to raise awareness among citizens through environmental education arises. This study aims to evaluate the fate of solid waste and the water and food wastage in the municipality of Cametá, in the state of Pará. Fourth and fifth grade students from a municipal school system took part in this quali-quantitative research by answering a questionnaire. There were disparities in the answers given by the fourth and fifth grade students; however, the data show there is a common reality afoot at the Amazon; there are difficulties that reach particularly the handling of waste, the sewage treatment and the increase in the consumption of industrialized foods in the communities. The environmental education activities served the aim of raising awareness regarding the wastage of food and water, the final fate of waste and the importance of maintaining healthy habits.*

*Keywords: usage of natural resources; wastage; environmental education.*

---

### **Resumen**

***Educación Ambiental: la concientización sobre el destino de residuos sólidos, desperdicio de agua y alimentos en el municipio de Cametá/PA***

*Las cuestiones ambientales han sido ampliamente discutidas en la actualidad debido a los cambios en el crecimiento poblacional, que implicaron en el desequilibrio ecológico, deterioro de los ecosistemas y escasez de recursos naturales. En este contexto, surge la necesidad de la concientización de los ciudadanos por medio de la educación ambiental. El objetivo de este estudio fue evaluar el destino de residuos, el desperdicio de agua y de alimentos en el municipio de Cametá, estado de Pará. La investigación fue realizada con alumnos del 4º y del 5º año de una escuela de la red municipal de enseñanza, mediante estudio cuali-cuantitativo con el uso de cuestionario. Se identificó que existen disparidades en las respuestas entre los alumnos del 4º y 5º año. Sin embargo, los datos demuestran*

*una realidad común en la Amazonia. Son observadas dificultades sobre el manejo de los basurales, falta de tratamiento de alcantarillado y aumento del consumo de alimentos industrializados en las comunidades. Con las actividades de educación ambiental, se buscó concientizar sobre el desperdicio de alimentos y agua, la destinación final de los residuos y la importancia de hábitos saludables.*

*Palabras clave: consumo de recursos naturales; residuos; educación ambiental.*

---

## Introdução

A questão ambiental começou a ser pauta nas mais diversas áreas a partir de 1968, com a reunião de cientistas no intitulado “Clube de Roma”. Posteriormente, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), ocorreu a 1ª Conferência Mundial sobre o homem e o meio ambiente (Castro; Araújo, 2004). Nesse período, a preocupação com os processos ambientais justificava-se por: rápido avanço populacional, deterioração dos ecossistemas, escassez dos recursos naturais, contaminações advindas principalmente dos setores industriais e degradação da própria qualidade de vida (Galvão; Magalhães Júnior, 2016).

Atualmente, o que se vivencia não vai muito além das preocupações da época; no entanto, com o crescimento econômico, científico e tecnológico desenfreado e com os desequilíbrios ecológicos, a pobreza e a desigualdade social, transformou-se o que antes era conhecido como problema em crise ambiental (Leff, 2003).

Inúmeras pesquisas têm demonstrado a importância de iniciativas nas escolas, a fim de conscientizar os alunos para sensibilizá-los nas atitudes e posturas em relação às questões ambientais, que consequentemente influenciarão a sociedade (França; Guimarães, 2014).

De acordo com Oliveira, Machado e Oliveira (2015), a educação ambiental deve ser abordada nos espaços escolares, porque esse ambiente é capaz de modificar conceitos e atitudes, levando os menores a valorizar as questões ambientais. Estabelecer essa abordagem é um processo diário e que deve ser praticado com alunos de todas as idades, pois a aquisição de conhecimento será capaz de motivar a proteção ambiental, visto que os alunos descobrem os efeitos e as causas reais dos problemas vivenciados (Marcatto, 2002).

Nesse contexto, os professores precisam incorporar novos conceitos e metodologias que se adequem à realidade, ultrapassando a aditividade dos conteúdos curriculares propostos sem relação com a vivência dos estudantes (Freitas, 2004). Para que a transversalidade seja efetiva na abordagem da educação ambiental, é importante incluir práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão do receptor de maneira clara e, ao mesmo tempo, abrangente (Cuba, 2010).

Diante da complexidade crescente dos problemas que afetam o meio ambiente, faz-se necessária uma abordagem mais ampla sobre o lugar

em que se vive, pois somente assim será possível construir um mundo de pessoas conscientes às questões ambientais. Complexidade tornou-se uma palavra-chave para descrever os desafios que envolvem a educação ambiental. Segundo a perspectiva de Morin (2005), as abordagens educativas devem recusar os tradicionais pensamentos dicotômicos que separam o ser e o conhecer, visto que o processo de construção do conhecimento ambiental está intimamente ligado a cada pessoa e ao seu viver.

Reconhecer que os desequilíbrios ambientais estão relacionados intrinsecamente às condutas humanas inadequadas favorece a construção do pensamento crítico acerca das causas e dos efeitos entre ser humano e meio ambiente. A educação ambiental é ferramenta essencial nesse processo, pois possibilita uma visão holística sobre o sistema, ao mesmo tempo que correlaciona diferentes temas visando a uma maior compreensão. Existem três fatores extremamente delicados que podem ser pautados de forma conjunta para maior entendimento dos estudantes: o destino de resíduos, o desperdício de água e o de alimentos.

Devido ao crescente aumento populacional, o destino final dos resíduos sólidos tornou-se uma questão de extrema preocupação. O desafio para as cidades não é somente a disposição final adequada, mas também a forma de coleta, a reciclagem de materiais e os tratamentos possíveis para minimizar os impactos no meio ambiente (Silva *et al.*, 2018).

Com base em preocupações como emissão de gases de efeito estufa, geração de doenças, contaminação de solos e de recursos hídricos, entre outras, instituiu-se a Lei nº 12.305, referente à Política Nacional de Resíduos Sólidos. Mediante essa lei, foram definidos e classificados os resíduos sólidos de acordo com suas características e deliberou-se que a gestão de resíduos passa a ser obrigação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2010).

Um aspecto que vem gerando polêmica nas últimas décadas diz respeito à utilização consciente dos recursos hídricos. Conforme Rodrigues *et al.* (2015), utilizar a água de maneira sustentável tornou-se um desafio à sociedade. No Brasil, não existem muitos investimentos em educação ambiental e isso acelera a degradação ambiental. Barbosa (2008, p. 1) afirma que "a água potável é um recurso natural finito e sua quantidade usável, *per capita*, diminui a cada dia com o crescimento da população mundial e com a degradação dos mananciais". Dessa maneira, não incentivar o uso consciente faz com que o desenvolvimento sustentável se converta em uma utopia.

A regulação jurídica das águas ao longo do tempo sofreu alterações para suprir as evidências alarmantes sobre esse recurso natural (Aith; Rothbarth, 2015). Segundo Monzani *et al.* (2009), as pesquisas apontam que em poucas décadas as reservas de água do planeta não serão mais suficientes para as necessidades da crescente população. Para se fornecer água potável sem riscos de que esta venha a acabar, é preciso, entre outras ações, controlar os níveis de consumo no mundo, tratar as águas utilizadas e evitar o desperdício.

Outro aspecto relevante no contexto da educação ambiental é o alto nível de desperdício de alimentos. De acordo com a Organização das

Nações Unidas para Alimentação e Agricultura, um terço de toda a comida produzida e direcionada ao consumo humano é desperdiçada. Além das perdas econômicas, o desperdício também causa impactos significativos nos recursos naturais dos quais a humanidade depende para se alimentar (FAO, 2013).

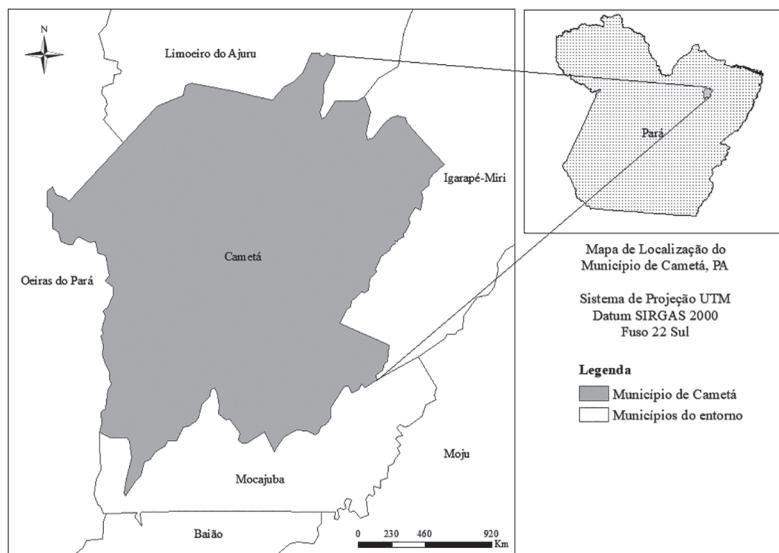
O Brasil está entre os dez países que mais desperdiçam alimentos no mundo. Anualmente, calcula-se que a produção mundial de alimentos seja de quatro bilhões de toneladas, sendo cerca de 30% deles jogados fora. Estima-se que, da produção até a mesa, aproximadamente 40% de verduras, hortaliças folhosas e frutas sejam desperdiçados (Ugalde; Nespolo, 2015).

Dentro do contexto de educação ambiental e práticas que podem ser melhoradas a fim da conscientização ambiental, este trabalho objetivou avaliar e quantificar o desperdício de água, o de alimentos e a destinação de resíduos sólidos domiciliares, segundo a percepção de alunos do ensino fundamental da rede pública no município de Cametá, estado do Pará.

## Materiais e métodos

### *Localização do estudo*

Este estudo foi realizado na área urbana do município de Cametá, estado do Pará, região do Baixo Tocantins, com uma população de 132.515 habitantes, dos quais aproximadamente 40% vivem na área urbana e os outros 60% em áreas rurais, distribuídas entre ilhas nos arredores, conforme consta na Figura 1 (Levantamento..., 2016).



**Figura 1 – Mapa de localização do município de Cametá, estado do Pará**

Fonte: Elaborado pelos autores.

### *Delineamento experimental*

Este trabalho visou a levantar dados, problematizar e conscientizar os alunos do Instituto Nossa Senhora Auxiliadora (Insa), localizado no bairro Central do município de Cametá, sobre o tema referente ao consumo de água e alimentos. A pesquisa limitou-se em realizar um questionário com estudantes de 8 a 12 anos do 4º (29 alunos) e do 5º ano (21 alunos) do ensino fundamental, do período vespertino.

Utilizaram-se os princípios metodológicos da pesquisa-ação, devido à natureza da problemática. A observação na pesquisa pode ser um elemento fundamental para a compreensão do fenômeno social (Damata, 1987). Contudo, a ação com interação de seus elementos possibilita uma transformação sobre a realidade (Thiollent, 2011). Como mitigação, o estudo foi dividido em três etapas.

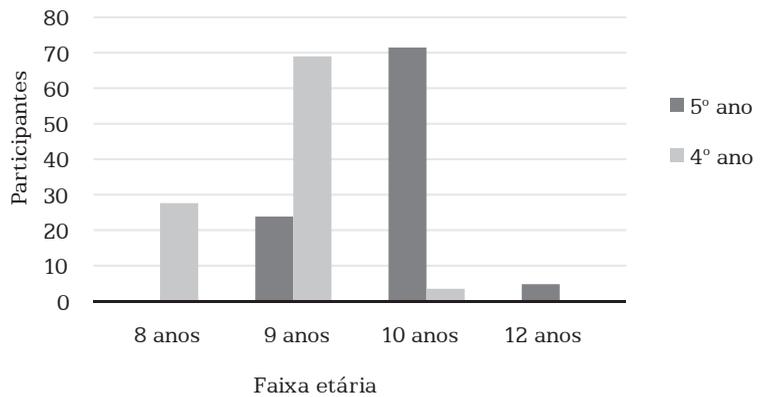
A primeira etapa propôs a sensibilização da instituição e dos professores sobre o assunto e a necessidade da participação dos alunos, uma vez que a participação de todos os membros é fundamental para indicação de soluções de problemas (Barbier, 2002). A segunda consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado com 14 perguntas referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes, às condições sanitárias da família e aos hábitos alimentares. Essa prática ajudou a compreender o contexto vivenciado e a fomentar a construção de uma abordagem adequada com os alunos. Nessa etapa, foi usada a estatística descritiva com os dados obtidos dos alunos de cada série. Para Piaget (1974), a aprendizagem é um processo ativo, necessitando da qualificação da informação para a sua assimilação. Na terceira etapa, aplicou-se uma oficina com a apresentação clara e simples sobre o desperdício de alimentos e água, interagindo com as diferentes ações cotidianas. Para finalizar a palestra, foram entregues *folders* acerca da importância de cada recurso, mostrando exemplos de utilização no dia a dia.

## **Resultados e discussão**

### *Estudo demográfico*

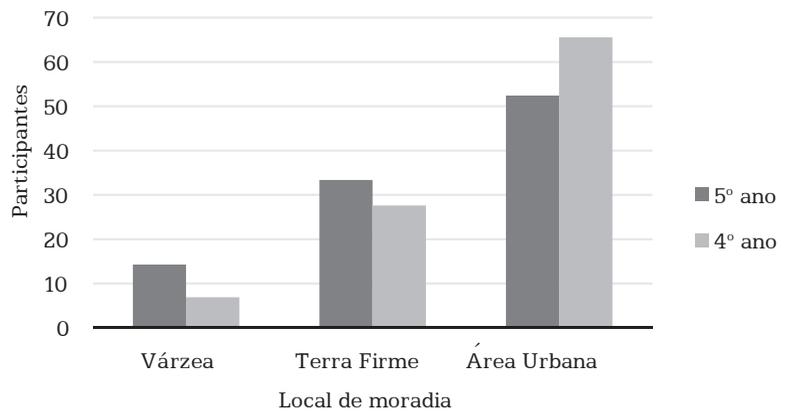
Como os questionários foram realizados com alunos do ensino fundamental do 4º e do 5º ano, foi necessário dispor a faixa etária entre esses, bem como o local de moradia dos estudantes. Dessa maneira, foi possível estabelecer a relação demográfica que caracteriza o perfil do grupo de entrevistados (Gráficos 1 e 2).

No Gráfico 1, observa-se que a faixa etária varia entre 8 e 12 anos, sendo que a maioria dos alunos do 5º ano (71%) tem 10 anos e do 4º ano (69%) tem 9 anos. Quanto ao local de moradia, 66% dos estudantes do 4º ano residem em área urbana, enquanto, para os de 5º ano, esse percentual corresponde a 52% (Gráfico 2).



**Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes entrevistados – Cametá – 2018**

Fonte: Elaborado pelos autores.

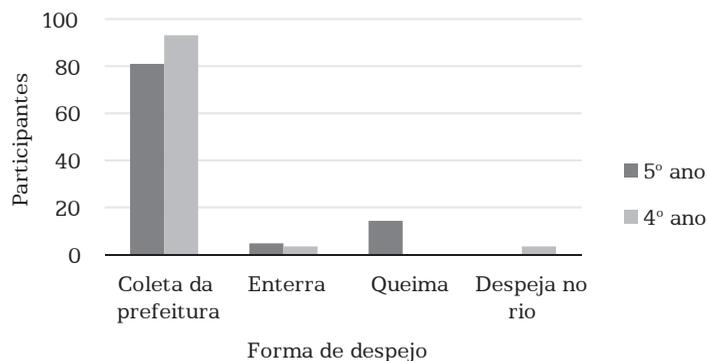


**Gráfico 2 – Local de moradia dos estudantes – Cametá – 2018**

Fonte: Elaborado pelos autores.

### *Destinação de resíduos sólidos*

Com relação ao despejo de resíduos das famílias, percebe-se que grande parte os dispõe à coleta de lixo municipal (Gráfico 3). No município, não há coleta seletiva de lixo, desse modo, todo o material é destinado ao lixão que fica localizado a alguns quilômetros da cidade.



**Gráfico 3 – Forma de destinação dos resíduos sólidos realizada pelas famílias dos estudantes – Cameté – 2018**

Fonte: Elaborado pelos autores.

A coleta realizada pela prefeitura auxilia na diminuição de alternativas utilizadas pelos moradores para eliminar os resíduos, como enterrar, queimar ou despejar no rio da comunidade. No entanto, os resultados demonstram que ainda existem pessoas que tomam esse tipo de atitude. De acordo com Lavor *et al.* (2017), a destinação de resíduos sólidos tornou-se um grande problema para a sociedade atual. Ferreira (2000) afirma que a disposição inadequada dos resíduos é o principal fator causador de impactos negativos visualizados tanto no ambiente como na saúde pública dos países da América Latina.

Um dos fatores mais preocupantes quanto aos relatos e levantamentos executados é a destinação da coleta realizada pela prefeitura, que direciona os resíduos aos lixões. No Brasil, existe um número alarmante de lixões – 3.334 dos 5.570 municípios ainda os utilizam como destino final para os resíduos (Organics New Brasil, 2015).

Os municípios que ainda têm gestões deficientes quanto ao destino dos resíduos sólidos tendem a sofrer muito mais com poluição atmosférica, odores fortes, gases nocivos, alta taxa de poluição hídrica, contaminação e degradação de solo e proliferação de vetores de doenças (Andrade; Ferreira, 2011). Cordeiro *et al.* (2012) dispõe que, como os resíduos ficam expostos ao ar, conseqüentemente se tornam veiculadores de doenças, como febre tifoide, cólera, peste bubônica, tracoma e problemas intestinais.

Como substituição desses lixões existem os aterros sanitários, e estes continuam a ser a melhor alternativa por possuírem vida útil muito maior (Oliveira Neto; Petter; Cortina 2009). No entanto, enquanto não houver conscientização sobre a destinação correta e a separação de lixo de forma adequada e perdurar o despejo em outros locais, essa também não será a solução a longo prazo.

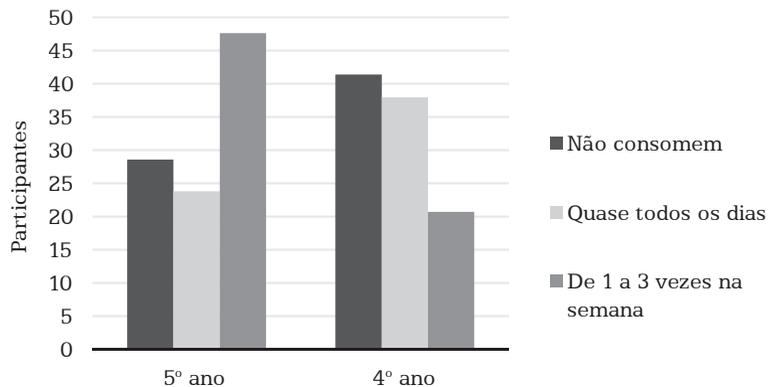
Foi relatado nos questionários que ainda se utiliza o rio como forma de despejo. De acordo com Amorim *et al.* (2009), depositar os resíduos nos rios contribui efetivamente para o assoreamento destes, assim como

para o entupimento de bueiros, levando conseqüentemente a aumento de enchentes, mau cheiro, destruição de áreas verdes e proliferação de animais como moscas, baratas e ratos.

Para Cardoso *et al.* (2015), o despejo de resíduos sólidos nos rios e igarapés é prática comum em comunidades de difícil acesso, que ocupam áreas no entorno dos canais. Por serem zonas distantes dos centros urbanos, é possível que a atuação das empresas de coleta não seja eficaz. Esse tipo de informação denota a necessidade de maior fiscalização ou mudança na forma como os resíduos são coletados especificamente no entorno de rios e em ilhas que compõem o município. O poder público é corresponsável nessa situação e deve buscar meios de mitigar o problema.

#### *Consumo e desperdício de alimentos*

Outro questionamento realizado foi quanto ao consumo de alimentos industrializados. Para os alunos de 5º ano, 48% responderam alimentar-se desses produtos de uma a três vezes durante a semana, no entanto, 24% responderam consumi-los todos os dias. Um número maior de estudantes (38%) do 4º ano relatou comer produtos industrializados todos os dias (Gráfico 4).



Frequência em que consomem alimentos industrializados

**Gráfico 4 – Frequência com que os alunos consomem produtos industrializados – Cametá – 2018**

Fonte: Elaborado pelos autores.

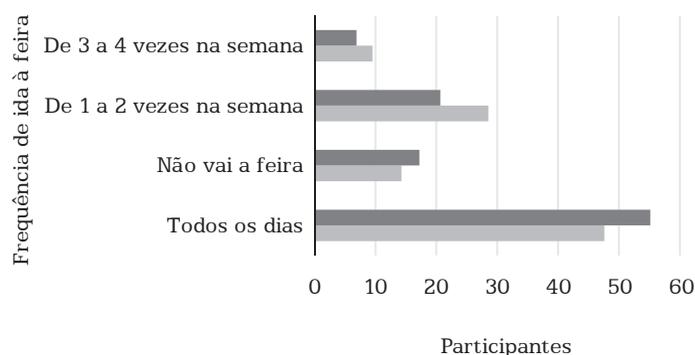
Mesmo havendo desigualdades sociais bastante preocupantes no Brasil e não existindo possibilidade de destacar um mercado homogêneo, o predomínio crescente do consumo de alimentos industrializados nas últimas décadas foi praticamente o mesmo para todas as classes sociais (Mendonça; Anjos, 2004).

Em pesquisa realizada por Fachine *et al.* (2015), ao serem entrevistados sobre os alimentos industrializados, os pais responderam que compreendem

que a obesidade infantil está inteiramente relacionada ao consumo desses produtos, principalmente os hipercalóricos. Essa transição nutricional decorrente das últimas décadas tem sido alvo de inúmeros estudos no Brasil e no mundo. O aumento crescente de obesidade e o agravamento nutricional têm acarretado alta incidência de doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes e doenças cardiovasculares (Souza, 2010).

Estudo realizado por Levy-Costa *et al.* (2005), ao analisar a distribuição e a evolução do consumo de alimentos entre 1974 e 2003, mostra que houve grande declínio no consumo de alimentos tradicionais da população brasileira, havendo aumento de 400% no consumo de produtos industrializados e com excesso de açúcar e redução no consumo de arroz, feijão, frutas e hortaliças.

Os alunos responderam também sobre a frequência com que os pais vão a feiras realizadas no município. Nos relatos, percebe-se que a maioria dos pais preferem consumir os alimentos *in natura*. Em discussão sobre o assunto em sala de aula, muitos alunos apontam que, mesmo consumindo muitos produtos industrializados, os pais costumam ir a feiras diárias para incentivar o consumo de produtos *in natura* (Gráfico 5).



**Gráfico 5 – Frequência com que os pais dos estudantes vão à feira durante a semana**

Fonte: Elaborado pelos autores.

O trabalho mostra que a maioria dos pais procura ir à feira todos os dias. Reafirmando a necessidade de expandir esse hábito também para outras famílias, o *Guia Alimentar para a População Brasileira do Ministério da Saúde* (2014) recomenda, para uma alimentação saudável, alimentos *in natura* ou minimamente processados, substituindo assim os produtos industrializados ultraprocessados.

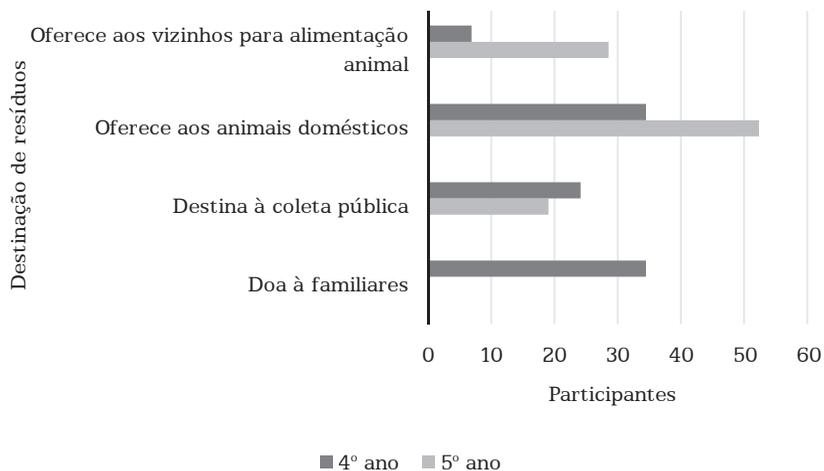
Louzada *et al.* (2015) afirma que os alimentos ultraprocessados apresentam insuficiência de micronutrientes para a nutrição de crianças e jovens e os alimentos consumidos *in natura* possuem em sua composição nutrientes suficientes e de qualidade.

Conscientizar os estudantes sobre a importância da alimentação saudável pode auxiliar na redução de obesidade e demais problemas de

saúde. De acordo com Souza e Enes (2013), os hábitos alimentares que são influenciados durante a infância tendem a perpetuar na adolescência e até mesmo na vida adulta. Essas escolhas sobre a alimentação irão refletir positivamente ou negativamente na saúde e no bem-estar posteriormente.

Quanto ao desperdício de alimentos, este pode ser definido como o descarte de todos os produtos que compõem a cadeia alimentar, enquanto ainda preservam seu valor nutricional e cumprem as normas de segurança relativas à higiene e conservação (Falasconi *et al.*, 2015). Sobre esse tema, grande parte dos estudantes do 4º ano (79%) relata colocar mais comida no prato do que realmente consegue comer, gerando desperdício. No entanto, os alunos de 5º ano mostram ter mais consciência: somente 24% desperdiçam alimentos (Figura 7).

Os dados coletados mostram que grande parte dos alunos e familiares procura não desperdiçar alimentos, mantendo o hábito de destinar os restos de comida aos animais domésticos. No entanto, 19% dos estudantes do 5º ano e 24% do 4º ano jogam os restos alimentares no lixo.



**Gráfico 6 – Destinação de resíduos sólidos praticada pelos estudantes e seus familiares – Cametá – 2018**

Fonte: Elaborado pelos autores.

A quantidade de alimentos desperdiçada pelas famílias é bastante preocupante, visto que esses resíduos acabam tendo como destino final os lixões, induzindo a uma menor vida útil para estes.

Segundo Goulart (2008), não existem estudos conclusivos determinando o desperdício de alimentos em casas e restaurantes; no entanto, estima-se que para refeições coletivas essa perda possa chegar a 15% ou 20% nas cozinhas. Já para Heisler (2008), o Brasil desperdiça em torno de 12 bilhões de reais em alimentos, o que compõe um montante de 39 milhões de toneladas por ano.

De acordo com Böhm *et al.* (2017), é bastante comum que as famílias utilizem o lixo doméstico como destino final para os restos alimentares, como sobras de vegetais, casca de ovo ou borra de café. No entanto, esses resíduos são levados juntamente com os demais para o lixão e, conseqüentemente, diminuem a vida útil deste e aumentam o índice de vetores que transmitem doenças.

O Brasil produz cerca de 140 milhões de toneladas de alimentos por ano, sendo considerado um dos maiores exportadores de produtos agrícolas do mundo. Porém, desconhecer os princípios nutritivos dos alimentos induz ao mau aproveitamento destes, resultando no desperdício de toneladas de alimentos no País (Gondim *et al.*, 2005).

A não utilização completa dos alimentos leva ao paradoxo da carência *versus* o desperdício, o que está intrinsecamente relacionado com o contexto histórico, social e econômico de uma parcela da população brasileira. Dessa forma, fica evidente que, para a efetiva transformação na sociedade atual, é essencial a conscientização alimentar, que posteriormente levará a mudança de hábitos.

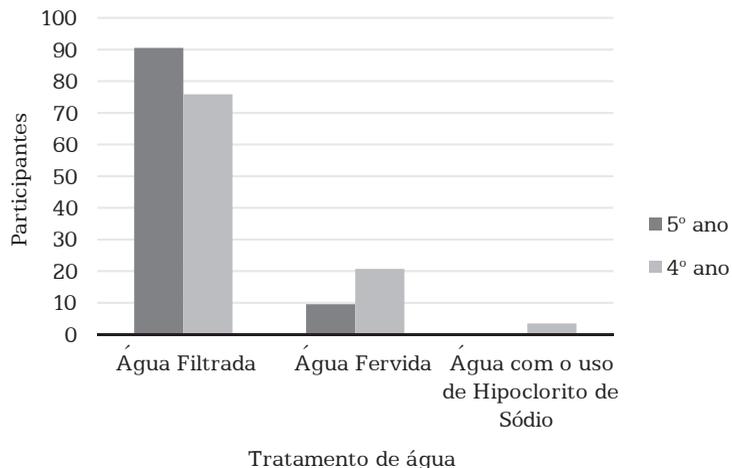
Pesquisas realizadas por Engström e Carlsson-Kanyama (2004), em uma cantina de uma escola na Suécia, demonstraram que, após campanhas de redução no desperdício de alimentos, houve uma queda de 35% nesse comportamento. Isso indica que, quando os alunos são sensibilizados sobre os seus resíduos, eles tendem ao menor desperdício.

Além disso, Mirosa *et al.* (2016) argumentam que, quando os estudantes são ensinados pelos familiares a comerem tudo o que foi posto em seu prato, eles tendem a desperdiçar menos durante a infância e a vida adulta. Portanto, a família também tem papel fundamental ao ensinar as crianças o valor do alimento em cada refeição.

Sabe-se que a diminuição do desperdício alimentar é um desafio grande, visto que está relacionado com comportamentos individuais e com atitudes culturais acerca do que os alimentos representam (Godfray *et al.*, 2010). Logo, é necessário que a escola atue diretamente nesse processo de mudança de hábitos, para que os futuros adultos sejam cidadãos conscientes sobre o mundo em que querem viver e compreendam a consequência de seus atos.

### *Recursos hídricos e o desperdício*

Grande parte dos alunos demonstrou saber qual o melhor uso da água segundo a sua origem, apontando a água filtrada como a mais utilizada para consumo, conforme consta no Gráfico 7. No entanto, para outras atividades como tomar banho e lavar louças, os entrevistados afirmaram utilizar a água pública –Serviço Autônomo de Água e Esgoto (Saae).



**Gráfico 7 – Tratamento da água utilizada pelos entrevistados – Cametá – 2018**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Segundo os dados, somente 55% da população do município de Cametá é atendida por sistema de água da rede pública, que coleta água de poços tubulares e realiza tratamento simples antes da distribuição. A população que não possui acesso ao sistema de água encanada retira água diretamente do Rio Tocantins e a utiliza após tratamentos de clarificação e desinfecção por fervura. Alguns moradores se deslocam até a cidade para buscar água tratada, armazenando-a em cisternas e caixas d'água (Araújo *et al.*, 2015).

Ainda mais precário é o sistema de coleta e tratamento de esgoto, que é praticamente inexistente (Monteiro; Costa; Menezes, 2002). Em Cametá, aproximadamente 45% dos efluentes são coletados pela rede pluvial e lançados *in natura* no Rio Tocantins ou em fossas sépticas (IBGE, 2010).

De acordo com a Portaria de Consolidação nº 5 do Ministério da Saúde, é garantido aos cidadãos brasileiros receberem água com boa qualidade para seu consumo. Essa portaria ainda determina que é responsabilidade de quem produz a água entregá-la com qualidade, cabendo às autoridades sanitárias controlar esse padrão (Brasil. MS, 2017).

Monteiro, Costa e Menezes (2002) apontam que há uma notória ausência de vigilância acerca do saneamento ambiental como um todo dentro do município de Cametá. A incidência de doenças por veiculação hídrica, como hepatite, febre tifoide e dengue, é bastante alta (Monteiro; Costa; Menezes, 2002; Araújo *et al.*, 2015).

O não tratamento da água pode influenciar em diversos problemas de saúde, e essa é uma realidade conhecida por quem recebe a água. Silva *et al.* (2009), em pesquisa sobre as implicações na saúde oriundas do consumo de água, relatam nas entrevistas realizadas que os moradores não têm total confiança no serviço de água, pois sabem que podem haver organismos prejudiciais à saúde, mesmo não sendo perceptíveis a olho nu. No entanto, os autores expõem que, nos depoimentos coletados, nota-se a

ausência de conhecimento sobre os direitos e os deveres relacionados ao consumo da água.

Nesta pesquisa, abordou-se também o tema do desperdício de água nas residências, e, para tanto, os estudantes responderam questões do cotidiano sobre o consumo consciente de água. Durante o processo, os professores da escola explanaram sobre o assunto mediante conversas e atividades e os alunos se comprometeram a não desperdiçar o recurso tanto no ambiente escolar como em casa.

O tema do desperdício da água é de responsabilidade de todos os indivíduos que fazem uso dela. No entanto, por mais que todos saibam a importância desse recurso natural tão imprescindível para a vida, nem todos conseguem compreender que a mudança de atitudes é necessária e essa conscientização deve estar presente no dia a dia (Leme, 2010).

O tema da água e seu uso consciente é recorrente nas escolas, porém, nem sempre possui o enfoque adequado. A água é tida como um recurso natural importante sem o qual não existiria a vida, mas essa é uma visão superficial diante dos problemas enfrentados atualmente.

Os alunos participantes deste estudo sabem qual o tratamento mais apropriado para a água que consomem, pois essa é uma questão de saúde. Porém, se houver questionamentos sobre as formas de diminuir o desperdício, sobre o potencial reuso de água, sobre os conflitos que existem por esse recurso ou, ainda, sobre a quantidade e qualidade da água disponível onde vivem, é provável que exista um desconhecimento (Freitas; Marin, 2015).

A formação dos professores quanto ao tema da água e seus mais variados aspectos é de suma importância para que a conscientização dos estudantes seja feita de forma acertada. Quando os alunos conhecem a sua realidade e percebem que no local onde vivem existem problemas ambientais sérios, e que esses problemas estão muito próximos deles mesmos, é possível que a sensibilização seja mais efetiva. É possível, ainda, que os próprios estudantes possam intervir no problema, buscando sua minimização.

Pedagogicamente, é imprescindível que a escola busque a inserção de projetos de redução no consumo de água e conscientização do seu uso em todos os setores. Não apenas os alunos devem ser envolvidos, mas os funcionários e outros profissionais devem estar engajados, por meio do senso de responsabilidade coletiva dentro do ambiente escolar.

### *Análise geral dos resultados*

Tecendo análises mais aprofundadas sobre todos os temas discutidos neste estudo, é possível construir um conjunto de situações que colaboram para a degradação ambiental observada no município de Cameté e relatada pelos estudantes que ali vivem.

Quando se menciona o alto consumo de alimentos – sejam eles industrializados ou não –, o seu conseqüente desperdício acarreta a

deposição de várias toneladas de resíduos em locais de destinação final. Segundo Monteiro, Costa e Menezes (2002), cerca de 60% das 20,12 toneladas/dia de lixo que chegam ao lixão de Cametá são oriundas das residências. Potencialmente, metade desse resíduo poderia ser conduzido à compostagem, porém, é encaminhado ao lixão municipal.

Quando se relata a ausência de coleta seletiva no município e também o uso do lixão para a disposição final, percebe-se que, além da deterioração ambiental do solo no local onde os despejos são realizados, há contaminação do lençol freático e, conseqüentemente, das águas subterrâneas do entorno. A carência de medidas de controle do chorume em lixões é um dos maiores fatores de contaminação do meio ambiente.

A contaminação de lençóis freáticos pelo chorume do lixão de Cametá pode atingir o Rio Tocantins e seus afluentes. Quando se analisa a captação de água para o abastecimento no município por meio de poços, é possível que a contaminação da água subterrânea os atinja. E, nesse cenário, o tratamento simplificado da água de consumo humano não seria suficiente para a remoção dos poluentes encontrados (cádmio, cromo, cobre, chumbo, zinco, entre outros).

É perceptível que todos os resultados encontrados neste estudo apresentam inter-relações que demonstram a atual deterioração ambiental do município de Cametá. Os relatos, inicialmente considerados simples, forneceram evidências suficientes para que se percebesse a necessidade de uma melhoria na gestão ambiental local. Sugere-se, portanto, que, para além das escolas, as comunidades, as vilas e todo o município sejam alvos de futuras estratégias de melhoria nas condições ambientais existentes.

## Conclusão

As condições sanitárias dos alunos pesquisados revelaram uma realidade comum vivenciada pela maioria da população Amazônica. A escola em questão atende alunos da área rural e urbana de Cametá. Grande parte do lixo é coletado e despejado em lixões sem tratamento, provocando poluição do ar e contaminação do lençol freático e sendo foco de pragas. Alguns alunos e familiares, por desconhecimento ou falta de coleta frequente, despejam lixo nos rios.

Para consumo, normalmente é utilizada água filtrada, no entanto, para as demais atividades, é usada água do sistema público. Em relação ao esgoto, muitas populações ribeirinhas não possuem tratamento. Outra realidade observada é o aumento de consumo de alimentos industrializados que apresentam qualidade nutricional duvidosa, em detrimento dos alimentos naturais.

A atividade de conscientização da educação ambiental realizada na escola mostra um esforço na mudança de atitude dos alunos sobre o desperdício de alimentos e água, devido à importância desses elementos, bem como na contribuição para reforçar a destinação correta de resíduos

e a estima por hábitos saudáveis. Com o processo educativo, espera-se contribuir para a formação de cidadãos mais preocupados com o meio ambiente e a saúde.

---

## Referências

AITH, F. M. A.; ROTHBARTH, R. O estatuto jurídico das águas no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 163-177, maio/ago. 2015.

AMORIM, L. et al. Saúde ambiental nas cidades. *Tempus: Actas de Saúde Coletiva*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 111-120, 2009.

ANDRADE, R. M.; FERREIRA, J. A. A gestão de resíduos sólidos urbanos no Brasil frente às questões da globalização. *Revista Eletrônica do Prodepa*, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 7-22, mar. 2011.

ARAÚJO, S. L. et al. Diagnóstico de procedimento da qualidade de água para abastecimento público no município de Cameté – PA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA, 55., 2015, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABQ, 2015. Disponível em: <<http://www.abq.org.br/cbq/2015/trabalhos/3/8451-21563.html>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARBOSA, D. L. *A exploração de um sistema de reservatórios: uma análise otimizada dos usos e objetivos múltiplos na Bacia do Rio Capibaribe-PE*. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – Pós-Graduação em Recursos Naturais, Centro de Tecnologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 ago. 2010. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde (SAS). Departamento de Atenção Básica (DAB). *Guia alimentar para a população brasileira*. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). *Portaria de Consolidação nº 5 de 3 de março de 2017*. Consolidação das normas sobre as ações e os serviços de saúde do Sistema Único de Saúde. Brasília, 2017. Disponível em: <[ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpssp/bibliote/informe\\_eletronico/2017/iels.out.17/Iels194/U\\_PRC-MS-GM-5\\_280917.pdf](ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpssp/bibliote/informe_eletronico/2017/iels.out.17/Iels194/U_PRC-MS-GM-5_280917.pdf)>. Acesso em: 23 maio 2018.

BÖHM, F. Z. et al. Utilização de hortas orgânicas como ferramenta para educação ambiental. *Luminária*, União da Vitória, v. 19, n. 1, p. 20-26, jan./jul. 2017.

CARDOSO, M. A. et al. O despejo de resíduos sólidos nas ocupações irregulares no canal do Jandiá (Macapá – AP). *Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades*, Tupã, SP, v. 3, n. 19, p. 149-161, 2015.

CASTRO, B. A.; ARAÚJO, M. A. D. Gestão dos resíduos sólidos sob a ótica da Agenda 21: um estudo de caso em uma cidade nordestina. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 4, p. 561-587, jul./ago. 2004.

CORDEIRO, C. J. D. et al. Prejuízos causados aos catadores que trabalham no lixão do município de Juazeiro do Norte - CE. *Enciclopédia Biosfera: Centro Científico Conhecer*, Goiânia, v. 8, n. 15, p. 2553-2562, 2012.

CUBA, M. A. Educação Ambiental nas escolas. *Revista ECCOM*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 23-31, jul./dez. 2010.

DAMATTA, R. Ciências naturais e ciências sociais. In: DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. Cap. 1.

ENGSTRÖM, R.; CARLSSON-KANYAMA, A. Food losses in food service institutions: examples from Sweden. *Food Policy*, [S.l.], n. 29, p. 203-213, 2004.

FALASCONI, L. et al. Food waste in school catering: an Italian case study. *Sustainability*, [S.l.], v. 7, p. 14745-14760, 2015.

FECHINE, A. D. L. et al. Percepção de pais e professores sobre a influência dos alimentos industrializados na saúde infantil. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, Fortaleza, v. 28, n. 1, p. 16-22, jan./mar. 2015.

FERREIRA, J. A. Resíduos sólidos: perspectivas atuais. In: SISINNO, C. L. S. *Resíduos sólidos, ambiente e saúde: uma visão multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 19-40.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). *Arquivo de notícias*. 2013. Disponível em: <<http://www.fao.org/news/archive/news-by-date/2013/pt/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

FRANÇA, P. A. R.; GUIMARÃES, M. G. V. A educação ambiental nas Escolas Municipais de Manaus (AM): um estudo de caso a partir da percepção dos discentes. *Revista Monografias Ambientais*, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 3128-3138, mar. 2014.

FREITAS, M. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 547-575, jul./dez. 2004.

FREITAS, N. T. A.; MARIN, F. A. D. G. Educação ambiental e água: concepções e práticas educativas em escolas municipais. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, v. 26, n. especial, p. 234-253, jan. 2015.

GALVÃO, C. B.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. A relação entre as representações sociais de professores sobre Educação Ambiental e os projetos relacionados à Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Santa Maria, v. 33, n. 2, p. 124-141, maio/ago. 2016.

GODFRAY, H. C. J et al. The future of the global food system. *Philosophical Transactions of the Royal Society B.*, [S.l.], v. 365, p. 2769-2777, Sept. 2010.

GONDIM, J. A. M. et al. Centesimal composition and minerals in peels of fruits. *Food Science and Technology*, [S.l.], v. 25, n. 4, p. 825-827, Oct./Dec. 2005.

GOULART, R. M. M. Desperdício de alimentos: um problema de saúde pública. *Revista Integração*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 285-288, jul./set. 2008.

HEISLER, N. *Desperdício de alimentos no país gera prejuízo de R\$ 12 bilhões por ano*. 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/rronline/economia/desperdicio-dealimentos-no-pais-geraprejuizo-de-r-12-bilhoes-de-reais-porano/>>. Acesso em 25 jun. 2018.

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

LAVOR, A. A. A. et al. Conflitos causados pelos lixões: uma análise comparativa da situação do Brasil com o município de Iguatu-CE. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, Jaboatão dos Guararapes, v. 11, n. 37, p. 246-258, 2017.

LEME, T. N. Os municípios e política nacional do meio ambiente. *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, v. 1, n. 35, p. 26-50, jul./dez. 2010.

LEVANTAMENTO Sistemático da Produção Agrícola: pesquisa mensal de previsão e acompanhamento das safras agrícolas no ano civil. Rio de Janeiro: IBGE, v. 29, n. 12, dez. 2016.

LEVY-COSTA, R. B. et al. Disponibilidade domiciliar de alimentos no Brasil: distribuição e evolução (1974-2003). *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 530-540, ago. 2005.

LEFF, H. *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003.

LOUZADA, M. L. et al. Impact of ultra-processed foods on micronutrient content in the Brazilian diet. *Revista Saúde Pública*, São Paulo, v. 49, n. 45, p. 1-8, ago. 2015.

MARCATTO, C. *Educação ambiental: conceitos e princípios*. Belo Horizonte: Sigma Ltda., 2002.

MENDONÇA, C. P.; ANJOS, L. A. Aspectos das práticas alimentares e da atividade física como determinantes do crescimento do sobrepeso/obesidade no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 698-709, maio/jun. 2004.

MIROSA, M. et al. Reducing waste of food left on plates: interventions based on means-ends chain analysis of customers in foodservice sector. *British Food Journal*, [S.l.], v. 118, n. 9, p. 2326-2343, 2016.

MONTEIRO, L. W. S.; COSTA, T. B.; MENEZES, L. B. C. Estudo preliminar da contaminação das águas subterrâneas no entorno do lixão na cidade de Cametá – PA. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ÁGUAS SUBTERRÂNEAS, 12., 2002, Florianópolis. *Anais...* São Paulo: Associação Brasileira de Águas Subterrâneas – ABAS, 2002.

MONZANI, R. M. et al. Consumo de água pela comunidade escolar do colégio agrícola senador Carlos Gomes de Oliveira, conscientização do uso e formas de tratamento. In: MOSTRA NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA INTERDISCIPLINAR, 3., 2009, Camboriú. *Anais...* Camboriú: IFC, 2009. p. 1-100. v. 1.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA NETO, R.; PETTER, C. O.; CORTINA, J. K. The Current Situation of Sanitary Landfills in Brazil and the Importance of the Application of Economic Models. *Waste Management & Research*, [S.l.], v. 27, n. 10, p. 002-1005, 2009.

OLIVEIRA, J. T.; MACHADO, R. C. D.; OLIVEIRA, E. M. Educação ambiental na escola: um caminho para aprimorar a percepção dos alunos quanto à importância dos recursos hídricos. *Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista*, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 311-324, 2015.

ORGANICS NEWS BRASIL. *Os lixões ainda fazem parte da realidade do Brasil*. 2015. Disponível em: <<https://organicsnewsbrasil.com.br/meio-ambiente/especial-lixoes/lixoes-ainda-fazem-parte-da-realidade-do-brasil-2/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. Tradução de: *Apprentissage et connaissance*, 1959.

RODRIGUES, A. L. S. et al. Meio ambiente e sustentabilidade: a questão dos recursos hídricos e tecnologias de tratamento. *Revista Expressão*, [S.l.], n. 9, p. 1-15, 2015.

SILVA, S. R. et al. O cuidado domiciliar com a água de consumo humano e suas implicações na saúde: percepções de moradores em Vitória (ES). *Engenharia Sanitária e Ambiental*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 521-532, out./dez. 2009.

SILVA, A. H. M. et al. Avaliação da gestão de resíduos sólidos urbanos de municípios utilizando multicritério: região norte do Rio de Janeiro. *Brazilian Journal of Development*, São José dos Pinhais, v. 4, n. 2, p. 410-429, abr./jun. 2018.

SOUZA, E. B. Transição nutricional no Brasil: análise dos principais fatores. *Cadernos UniFOA*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p. 49-53, ago. 2010.

SOUZA, J. B.; ENES, C. C. Influência do consumo alimentar sobre o estado nutricional de adolescentes de Sorocaba-SP. *Journal of the Health Sciences Institute*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 65-70, jan./mar. 2013.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

UGALDE, F. Z.; NESPOLO, C. R. Desperdício de alimentos no Brasil. *Sul Brasil Rural*, Chapecó, v. 7, n. 154, maio 2015.

---

Recebido em 1º de julho de 2018.

Aprovado em 11 de fevereiro de 2019.



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

## Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba

Marcia Aparecida Silva Pimentel<sup>I, II</sup>

Marco Antonio Lopes San Jose<sup>III, IV</sup>

Sandy Guillen Cerpa<sup>V, VI</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4051>

### Resumen

El presente trabajo propone tareas integradoras con enfoque interdisciplinario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. Las tareas se sustentan en fundamentos teóricos y prácticos, así como en el análisis de diferentes literaturas sobre el tema. Se aplica un diagnóstico para revelar las insuficiencias en la salida de esta línea metodológica, que constituye una prioridad en el trabajo metodológico y para la formación integral de los profesionales. A tal efecto, se diseñan ejercicios integradores para evaluar el nivel de generalización e integración de saberes para la resolución de tareas-problema, teniendo salida en diferentes asignaturas. Finalmente, se presentan resultados positivos en el desarrollo de habilidades investigativas, además de un mayor vínculo de los estudiantes con la comunidad y con las unidades docentes.

Palabras clave: educación ambiental; interdisciplinariedad; proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>I</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, Pará, Brasil. E-mail: <mapimentel@ufpa.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-9893-9777>>.

<sup>II</sup> Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

<sup>III</sup> Universidad de Oriente (UO-Cuba). Santiago, Cuba. E-mail: <marco.lopez@uo.edu.cu>; <<https://orcid.org/0000-0002-2132-1482>>.

<sup>IV</sup> Mestre em Biologia pela Universidad de Oriente (UO-Cuba). Santiago, Cuba.

<sup>V</sup> Universidad de Oriente (UO-Cuba). Santiago, Cuba. E-mail: <sguillenc@uo.edu.cu>; <<https://orcid.org/0000-0003-2523-3671>>.

<sup>VI</sup> Mestre em Química pela Universidad de Oriente (UO-Cuba). Santiago, Cuba.

## **Resumo**

### **Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável: abordagem de San Luís, Santiago de Cuba**

*Este trabalho propõe tarefas integradoras com abordagem interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável. As tarefas se baseiam em fundamentos teóricos e práticos, bem como na análise de diferentes literaturas sobre o assunto. Um diagnóstico é aplicado para revelar as insuficiências na saída dessa linha metodológica, que constitui prioridade no trabalho metodológico e na formação integral dos profissionais. São projetados exercícios de integração para avaliar o nível de generalização e integração de saberes na resolução de tarefas-problema, com saídas em diferentes disciplinas. Por fim, são apresentados resultados positivos no desenvolvimento de habilidades investigativas, além de um maior vínculo dos estudantes com a comunidade e com as unidades de ensino.*

*Palavras-chave: educação ambiental; interdisciplinaridade; processo de ensino-aprendizagem.*

---

## **Abstract**

### **Environmental education for sustainable development: an approach of San Luis- Santiago de Cuba**

*This work proposes integrative tasks with an interdisciplinary approach within the teaching - learning process for an environmental education for sustainable development. The tasks are based on theoretical and practical grounds, as well as on the analysis of different literatures on the subject. A diagnosis is run to reveal the inadequacies in the leaving of this methodological line, which is a priority for the methodological work and for the integral training of the professionals. Thus integrative exercises are developed to evaluate the level of generalizations and knowledge integration in the fulfilling of task-problems, wich may be applied to different subjects. Finally, positive results in the development of investigative skills are presented, as well as a stronger link between the students and the community and as well as teaching units.*

*Keywords: environmental education; interdisciplinarity; teaching-learning process.*

---

## Introducción

El concepto de educación ambiental para el desarrollo sostenible está presente en un contexto de transformación de paradigmas del final del siglo pasado. Como afirma Leff (2002), los recientes acontecimientos en la historia "anuncian un cambio de época: el fin de los grandes proyectos de la modernidad y la emergencia de nuevos sentidos civilizatorios" (Leff, 2002, p. 5). De acuerdo con el autor, la sustentabilidad referente al desarrollo anuncia los límites de racionalidad económica y presenta otros valores relacionados con nuevas concepciones de vida, de justicia social y de responsabilidad con las futuras generaciones.

Por otra parte, las Conferencias Internacionales sobre el Medio Ambiente marcan las orientaciones de estudio e implantación de políticas educacionales sobre el tema. Desde la Conferencia sobre Educación Ambiental, realizada en Tbilisi, en 1977, inicia un amplio proceso a nivel global, orientado para crear las condiciones que forman una nueva conciencia sobre los valores de la naturaleza y para reorientar un producto de conocimiento basado en métodos de interdisciplinariedad y en los principios de la complejidad (Jacobi, 2003). Entre los años 1987 y 1992, las discusiones sobre las cuestiones ambientales culminaron con la construcción de la Agenda 21, documento firmado durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo, conocida como Río 92. Para Munhoz (1991, p. 63), "la búsqueda de un modelo de desarrollo sostenible pasa necesariamente por la educación y por la implementación de políticas públicas de formación, información y concientización de la sociedad".

En Cuba, en el contexto de las transformaciones económicas, políticas, ideológicas y culturales generadas por la Revolución cubana durante la década de los 60 la educación superior se convirtió en un factor clave de las transformaciones sociales del país. Para Pérez Ones y Núñez Jover (2009), los programas de formación e investigación que las universidades cubanas fomentaron estaban orientados al desarrollo económico y social del país. Esa idea fue más fuerte después de la crisis del socialismo europeo de los años 80. Sin embargo, a pesar de esto, con apoyos financieros y políticos, las universidades crearon capacidades de producción y, en otros casos, establecieron relaciones muy estrechas con los sectores productivos, lo que resultó, por ejemplo, en las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) (Pérez Ones; Núñez Jover, 2009).

El contexto internacional de los años 90 ya planteado influyó nuevos valores sobre la discusión del medioambiente, economía y sociedad. Para el gobierno cubano, se buscó las interacciones de la universidad con el resto de la sociedad, sobre todo para el desarrollo local. Desde el 2002, para llevar a cabo la universalización de la educación superior, fueron creadas las Sedes Universitarias Municipales (SUM), que han devenido después de un proceso de perfeccionamiento en las Filiales Universitarias Municipales (FUM) y, por último, en el año de 2010, fueron creados los Centros Universitarios Municipales (CUM), por el Acuerdo n.º 6935 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros. Estas instituciones tienen un carácter integrador y

deben actuar en el contexto del municipio como gestores de conocimiento y de innovación, para asegurar mayor racionalidad al desarrollo socioeconómico de cada municipio. Esta política pública vino a atender la universalización de la educación en relación con los estudios superiores y permitió certificar todos los conceptos de la responsabilidad social universitaria en Cuba. (Hernández, 2012; Hernández Gutiérrez; Pich Herrera; Benítez Cárdenas, 2013).

De esa manera, los CUM están relacionados con los proyectos de desarrollo local y son un ejemplo de la aplicación consecuente de los cambios fundamentales para la actualización del modelo económico cubano, como propone en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (PCC, 2011). Estos principios están relacionados con la comprensión de que el conocimiento es el tema central para la economía del siglo 21. Lage Dávila (2007) hizo esta afirmación en una intervención durante una mesa redonda sobre la Universidad para Todos. En esta ocasión, añadió que no se trata solamente del conocimiento científico en sentido tradicional, pero tiene importancia también lo que llamó de conocimiento tácito, que está basado en la experiencia de los trabajadores. En este contexto, los CUM tienen un protagonismo relevante en la creación de estrategias de desarrollo local, a través de la capacitación de profesionales de diferentes ramas de las ciencias para dar una respuesta integrada entre economía y problemas medioambientales locales.

El diagnóstico fáctico e integral al proceso formativo de profesores de Biología y Geografía, para secundaria básica del Centro Universitario de San Luis, de la Universidad de Oriente en Santiago de Cuba, tiene una duración de dos años para habilitarlos. Dicha habilitación requiere el desarrollo de habilidades integradoras y destreza en la solución de problemas profesionales, por ejemplo, los controles a clases, análisis de planes de clase, reuniones de carrera, asesorías y el análisis de los propios informes de evaluación de calidad. Se detectó actividades metodológicas con insuficiente carácter interdisciplinar para la orientación de ejercicios integradores en la carrera y, también, una torpe organización de la dinámica grupal en la solución de problemas. Existe, además, una incapacidad de concepción de tareas docentes para la planificación, orientación, ejecución y evaluación de ejercicios integradores con carácter interdisciplinar, debilidades en la propuesta integradora y rectora de la práctica sistemática como elemento fundamental del proceso formativo.

A tales efectos, se plantean las siguientes problemáticas: ¿De qué manera los profesores del equipo pedagógico pueden romper con la insuficiente preparación de los docentes del Centro Universitario Municipal de San Luis, de la Universidad de Oriente? ¿Cómo proponer tareas integradoras con carácter interdisciplinar en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental para el desarrollo sostenible?

Ante esta situación, se traen los siguientes objetivos:

1. Presentar ejercicios integradores, con carácter interdisciplinar, para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación

ambiental para el desarrollo sostenible, teniendo el papel protagónico de los estudiantes según las transformaciones actuales de la educación superior cubana;

2. Exponer los principales resultados alcanzados en el proceso formativo integral de docentes pertenecientes al Curso de Nivel Medio Superior del Centro Universitario Municipal en el logro de la interdisciplinariedad, a través de la concreción práctica de un ejercicio integrador como base de la evaluación final de varias asignaturas del plan de estudio.

## Referentes teóricos

### *Sobre educación ambiental para o desarrollo sostenible*

Según Barbieri y Silva (2011, p. 53),

[ . . . ] el debate sobre la educación ambiental para el desarrollo sostenible ha ganado popularidad a escala mundial desde la última década del siglo pasado y viene encontrando un amplio espacio, a medida que las crisis sociales y ambientales de dimensión planetaria continúan amenazando el futuro de la humanidad y del propio planeta.

Jacobi (2003) ya afirmaba que es cada vez más favorable pensar en la relación entre medioambiente y educación para la ciudadanía, lo que exige el conocimiento sobre procesos sociales cada vez más complejos, como la comprensión de los riesgos ambientales progresivamente más intensos. Lo mismo piensa Reigota (2017) cuando afirma la educación ambiental como educación política, a partir del análisis de las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales entre la humanidad y la naturaleza, y las relaciones entre los seres humanos para superar los mecanismos de dominación que impiden la democracia. Carvalho (2017) también está de acuerdo con la visión socioambiental e interdisciplinar que piensa la naturaleza como un campo de interacción entre la cultura, la sociedad y la base física. Eso significa, por tanto, un avance en el concepto de medioambiente y de educación ambiental.

### *Sobre la interdisciplinariedad y la formación de profesores*

La interdisciplinariedad y las prácticas educativas integradoras tienen sus bases en la internacionalización y en la complejización de la vida social, económica, política y cultural, cuyo principal motor es el desarrollo de la ciencia y de la tecnología. Para Núñez Jover y Alcazar Quiñones (2016, p. 197),

[ . . . ] el concepto de "ciencia integrada" surge por la presión creciente por una ciencia relevante y creíble, capaz de informar a las políticas públicas, que influya en la calidad de vida de las personas. Está planteado un reclamo a profesionales e investigadores de asumir problemas del mundo real y colaborar en las transformaciones.

En otras palabras, significa un cambio de actitud frente a los problemas del conocimiento, una sustitución de la concepción fragmentaria por una unitaria del hombre y la realidad en que vive y, como afirma Fazenda (1993), la interdisciplinariedad presupone un compromiso con la totalidad. En la literatura sobre el tema existe consenso en destacarla como una forma de pensar y de proceder para conocer y resolver cualquier problema de la realidad que requiera de la convicción y de la cooperación entre las personas. Para Ander-Egg (1994), abordar la interdisciplinariedad en el ámbito educativo significa considerar cualquier intervención que se realice como un aspecto de la totalidad o de las totalidades de las que forma parte.

Esta precisión es clave para entender el carácter sistémico de la interdisciplinariedad, fundamento para la elaboración de una estrategia de enseñanza-aprendizaje, partiendo de entender el carácter de sistema complejo de este proceso. En la formación de docentes es necesario que esté presente el principio interdisciplinar-profesional, que es aquel que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la preparación de un futuro profesional capaz de realizar transferencias de contenidos que le permiten solucionar, holísticamente, los problemas que enfrentará en su futuro desempeño profesional.

La interdisciplinariedad es una concepción integradora de trabajo del proceso docente educativo que refleja la creciente interpretación del saber como reflejo de la realidad natural y social. En su esencia, la interdisciplinariedad tiene como elementos clave el conocimiento profundo de las disciplinas, la actividad de las personas que la desarrollan, su cooperación, flexibilidad de análisis, comunicación, enriquecimiento mutuo de conocimientos, integración al grupo en la formación de valores, así como la profundización y solución creativa de los problemas. Sobre interdisciplinariedad, Leff (2011) argumenta que implica en un proceso de interrelación de procesos, conocimientos y prácticas que desborda y trasciende el campo de la investigación y de la enseñanza, en lo que se refiere estrictamente a las disciplinas científicas y a sus posibles articulaciones.

En las escuelas, la interdisciplinariedad ha sido tratada en ocasiones como una cuestión teórica. Por lo tanto, se hace necesario concretarla en la práctica pedagógica, mediante acciones específicas, para lo cual tienen un papel esencial los departamentos docentes. Concebidos como la célula fundamental del trabajo político y pedagógico en la escuela, los departamentos son elementos aglutinadores y coordinadores entre las asignaturas, son encargados, por tanto, de potenciar la interdisciplinariedad.

La educación ambiental en los planes de formación de docentes se logra a partir del trabajo metodológico de los colectivos de asignaturas<sup>1</sup> y constituye un aspecto esencial para lograr la efectividad de la valoración interdisciplinaria, de acuerdo con los objetivos definidos. Esto implica que, en tal contexto, la integración de contenidos se desarrolla con una estrecha coordinación entre cada una de ellas y la adecuada definición de los conceptos y habilidades de acuerdo con los siguientes pasos:

---

<sup>1</sup> Materias que se enseñan en un curso y que forman parte de un programa de estudios.



**Figura 1 – Organización del proceso de enseñanza interdisciplinar**

Fuente: elaborada por los autores.

Nota: \*A: evaluación.

Todo esto implica un proceso de maduración y conceptualización de la problemática ambiental que abarca aspectos de índole educativos, científico-técnicos, sociales, morales, culturales y éticos. El trabajo en esta esfera queda con una organización que favorece la integración desde diferentes áreas y se forma conciencia de la pluralidad de acciones para dar solución a un problema.

Una de las vías por las que se pretende utilizar la práctica interdisciplinar en nuestro contexto son las llamadas "tareas integradoras". Dichas tareas son introducidas en un proceso de enseñanza-aprendizaje que, en la práctica, no ha experimentado cambios del referido proceso sin que exista un enfoque integrador desde un currículo aún fragmentado, que se materialice en procedimientos pedagógicos concretos que proporcionen a los alumnos herramientas para la integración de los contenidos.

La interdisciplinariedad es reflejo y concreción de la compleja realidad en toda actividad humana dirigida realmente a conocerla, comprenderla y transformarla.

Al ser la interdisciplinariedad principio estructurante del currículo, a la vez que proceso, en el ámbito educativo, no puede ser resultado de la actividad espontánea, aislada y ocasional, sino una de las bases de una concepción pedagógica centrada en el sujeto, meditada, instrumentada y ejecutada, con enfoque sistémico por el colectivo pedagógico. La intervención del colectivo no debe limitarse a la relación entre los conocimientos sin abarcar toda la labor educativa, basada en la propia actuación profesional, en la motivación y en el ejemplo de los profesores y directivos.

Para Perera Cumerma (2000, p. 48),

[ . . . ] no es solo una cuestión teórica, académica, sino ante todo una práctica, es un proceso vinculado, en su esencia, con una determinada

forma de pensar y de actuar de las personas para conocer y resolver cualquier problema de la realidad y requiere de su convicción, actitud de cooperación, cultura y flexibilidad, por lo que no es una moda ni un esquema que pueda imponerse.

Es criterio de los autores que la interdisciplinariedad no se refiera a simples relaciones entre disciplinas o asignaturas, sino a interrelaciones que generan síntesis, que parten de la existencia de sistemas complejos que originan una forma de organización científica de trabajo integrado, donde el conocimiento se mueve dialécticamente hasta alcanzar las más amplias generalizaciones.

Derivándose de estas relaciones, se determinan dos funciones básicas que están implícitas en las relaciones interdisciplinarias: interrelación y cooperación. Para Salazar Fernández (2001), la interdisciplinariedad presupone una forma de explicar la realidad educativa en su conjunto, con apoyo en el establecimiento de nexos e interrelaciones entre las disciplinas, capaces de generar nuevas síntesis y de superar el reduccionismo en el estudio y solución de los problemas de la práctica educativa. No solo a través del establecimiento de nexos interdisciplinarios, sino entre los sujetos que la practican.

Sobre los ejercicios integradores interdisciplinarios, Martínez Rubio (2003) los define como siendo situaciones de enseñanza-aprendizaje estructuradas a partir de un eje integrador (problema profesional) conformadas esencialmente por problemas y tareas docentes interdisciplinarias. Su finalidad es enseñar a los estudiantes a relacionar los saberes especializados, apropiados desde la disciplinariedad, mediante la conjugación de métodos de investigación científica y didáctica, y la articulación de las formas de organización del componente académico con las del investigativo-laboral. Su resultado es la formación de saberes integrados expresados en nuevas síntesis y en ideas cada vez más totales de los objetos, fenómenos y procesos de la práctica educativa, en consecuencia de comportamientos y valores inherentes a su profesión.

El problema docente interdisciplinario presupone el planteamiento o identificación de contradicciones que se manifiestan en el objeto de trabajo del profesional y que, llevadas a situaciones de enseñanza-aprendizaje, motivan la búsqueda y estimulan el establecimiento de nexos y de relaciones interdisciplinarias para su solución.

Por tarea docente interdisciplinaria se entiende el conjunto de acciones o interrogantes que organizan la búsqueda de solución a los problemas, mediante el establecimiento de nexos entre los contenidos de diferentes disciplinas y la conjugación de diversos métodos y formas de organización del currículo y de las relaciones entre los sujetos del proceso.

Para Perera Cumerma (2000), las tareas integradoras son aquellas cuya solución requiere una real integración de los contenidos, su aplicación y generalización. Ellas no deben cumplir la mera función de evaluación de los contenidos, sino deben concebirse como momentos culminantes, hitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que contribuyen a valorar tanto el desarrollo integral de cada estudiante como del propio proceso.

Estas actividades no son aisladas, sino que forman parte de un sistema de actividades interdisciplinarias. Mediante la realización de este sistema se va revelando a los estudiantes la relación existente entre distintos fenómenos o procesos de la realidad, aparentemente inconexos. Es para eso que resulta esencial el conocimiento de los conceptos, métodos y leyes científicas, unido a la posibilidad creciente y paulatina de integrarlos y aplicarlos, partiendo de una actitud crítica y reflexiva ante los problemas que se les planteen. Los estudiantes van desarrollando habilidades para realizar operaciones de análisis y de síntesis y de transferencias de contenidos.

Las diferentes asignaturas para abordar la educación ambiental para el desarrollo sostenible como eje transversal deben identificar problemas ambientales locales o presentes en la localidad escolar y dar cumplimiento al objetivo planteado. Además, debe explicar las causas y efectos de estos problemas que afectan, así como su incidencia en el cambio climático para proponer acciones encaminadas a su disminución o solución con la participación de las instituciones educativas, de las familias y de la comunidad con sus representantes. De esta forma, se logra una enseñanza significativa y prepara a los estudiantes como entes sociales transformadores que se habilitan para dirigir el proceso docente educativo en el nivel de secundaria básica.

## **Procedimientos metodológicos**

### *Área de estudio*

San Luis (de las Enramadas) es un municipio de la provincia de Santiago de Cuba, de tamaño mediano desde el punto de vista geográfico, a solo veintiocho kilómetros (28 km<sup>2</sup>) de la capital Santiago de Cuba.

El territorio tiene una extensión de 764.4 Km<sup>2</sup> y su población asciende a 82 454 habitantes, concentrándose mayor cantidad en la zona urbana (46 461) que en la zona rural (35 993), distribuidos en 17 consejos populares. Es el cuarto mayor municipio por su extensión superficial y el quinto por su población, en la provincia Santiago de Cuba. Los principales asentamientos poblacionales son San Luis (cabecera municipal), Chile y Dos Caminos, situados en el eje del Ferrocarril Central de Cuba. Además, San Luis posee otros 63 asentamientos rurales.

El municipio San Luis no está exento de problemas medioambientales que afectan al mundo. En este sentido, no se logra disminuir el efecto de degradación de los suelos. No se ha logrado implementar de forma generalizada la agricultura sostenible para garantizar la alimentación. Además, existen insuficiencias en el manejo forestal sostenible, en determinados momentos del año, por sequías que producen incendios forestales, lo que influye en la pérdida de la biodiversidad. También se aprecian manifestaciones en zonas estatales y urbanas de vertimiento inadecuado de residuos líquidos y sólidos, sin un accionar científico que permita su reúso y tratamiento. No se ha controlado la contaminación como

resultado del manejo inadecuado de productos sólidos, existe contaminación en las zonas urbanas, producto del efecto de invernadero por gases, tales como CO<sub>2</sub>, CH<sub>4</sub>, N<sub>2</sub>O, HFC, PFC, entre otros. Esos problemas influyen en el estado de salud de los habitantes y dificultan una adecuada higiene e integración ecológica.

El renglón económico fundamental del municipio es la producción de azúcar, que representa el 60 % de la producción mercantil y el mayor fondo exportable. Existe actualmente una industria dedicada a la producción azucarera, el Complejo Agroindustrial Paquito Rosales, que acumula un monto de 79 millones de caña molible, con 14 centros de acopios y 72 combinadas. Esto significa que los complejos agroindustriales han mantenido un plan de producción estable.

En importancia económica, le sigue la producción cafetalera en la cual se aprecia un rendimiento de 83 % en el año 1992 con relación al año 1977. El café es un producto bien dado en el territorio, gracias a un relieve montañoso donde se siembra en el suelo con sombra, principalmente en zonas montañosas. El suelo se caracteriza por ser generalmente ferralítico rojo.

Cabe destacar, además, que también se produce el tabaco manufacturado, conocido como habano, que es vendido a un alto costo mundialmente; en el territorio se cuenta con una fábrica para la exportación e importación de este producto.

### *Procedimientos*

Este ejercicio integrador se orienta en la primera semana del semestre para el logro de momentos culminantes al finalizarlo, en función de detectar los hitos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que contribuyen a valorar tanto el desarrollo integral de cada estudiante como del propio proceso, aunque se explica a los estudiantes que será tomado para evaluar en taller final asignaturas que no tienen prueba final. Lo realizarán por equipos, según estén organizados, para realizar la práctica sistemática en la secundaria básica.

Los estudiantes realizarán un informe para entregar una semana antes de la última semana de docencia; este debe ser manuscrito y con un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 15. El informe constará de introducción, desarrollo, conclusión, bibliografía y anexos. Cada equipo presentará los resultados en diapositivas. Para esto, cuentan con 10 minutos y luego se realiza el taller, se evaluarán por equipo e individualmente, según desempeño en la exposición y en el taller. Se evaluará en base a 100 puntos.

Se le orientan los parámetros a evaluar: ajuste al tema, actualización, claridad en las ideas, calidad del informe escrito, ortografía, limpieza, estética, calidad de la presentación, ajuste al tiempo, nivel de independencia, expresión oral, creatividad, calidad de las intervenciones y habilidades en el uso de la informática. Al finalizar el taller, se realiza la autoevaluación, autovaloración y la coevaluación, significando los aspectos positivos y recomendaciones.

Dentro de las acciones a realizar para cumplimentar el objetivo planteado, se les indica a los estudiantes:

1. Realizar un mapa que represente la comunidad escolar y mencionar las transformaciones medioambientales ocurridas en la localidad, señalarlas y nombrarlas en el mapa elaborado;
2. Hacer alusión a acciones que se desarrollan contra la contaminación ambiental, mencionar los principales problemas ambientales e introducir una propuesta de acciones educativas de mejoramiento y conservación medioambiental;
3. Elaborar un cartel o afiche que exprese algunas acciones a favor de la protección del medioambiente y ponerlo en un lugar visible en su localidad;
4. Participar, junto a los alumnos del grupo de práctica laboral y con los miembros de la comunidad, en el saneamiento de un área afectada;
5. Mencionar logros de la institución educativa como centro cultural más importante de la comunidad.

### **Resultados y discusión**

Se obtienen resultados positivos. Los estudiantes se ajustaron a las orientaciones y realizaron informes de calidad, demostrando creatividad en las propuestas de mejoramiento ambiental con la participación de miembros de la comunidad. Además, expusieron de forma clara aspectos didácticos y metodológicos al realizar un estudio en las asignaturas de Biología y Geografía de cómo dar salida al eje transversal de la educación ambiental, a través de clases y actividades extradocentes y extraescolares. En la presentación y discusión de los resultados, mostraron independencia, claridad en las ideas y dominio del contenido y creatividad, así como dominio de las Técnicas de la Informática y de las Comunicaciones.

De forma general, mostraron habilidades investigativas para buscar la información, mayor vínculo con la comunidad escolar y con las propias unidades docentes donde realizan las prácticas. En este sentido, se logra mayor protagonismo estudiantil en procesos sociales y de su propia formación integral. Eso colabora con la idea de Santos y Jacobi (2017) de que los ambientes pedagógicos que defienden prácticas y actitud ambiental son un camino para una sociedad sostenible.

Esas prácticas llevaron al desarrollo de habilidades comunicativas tanto orales como escritas, los informes muestran la calidad requerida y se ajustan a los parámetros establecidos y a la búsqueda de información y presentación de las diapositivas. El 100 % de los estudiantes se presentaron al encuentro de evaluación en el que nueve estudiantes obtuvieron la máxima calificación, de 100 puntos, y siete con notas en el rango entre 90 y 99 puntos. Se observan resultados positivos en el logro de la motivación, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la búsqueda de información en soporte digital, el colectivismo y la optimización del tiempo.

Los estudiantes expresaron satisfacción por la forma en que se presentaron los resultados y por las calificaciones recibidas, el desarrollo de habilidades investigativas, además de un mayor vínculo con la comunidad y con las unidades docentes. Señalaron como obstáculos superados las dificultades en la búsqueda de información digital en internet y, en otra dirección, en el trabajo de integración de los miembros de la comunidad a las actividades.

Los directivos de las unidades docentes coinciden en que los estudiantes se mostraron responsables, contribuyeron a elevar a planos superiores el protagonismo de la institución educativa en su rol de centro cultural más importante de la comunidad, a la vez que se contribuyó a perfeccionar el trabajo metodológico y la calidad de las clases como vía fundamental para instruir y educar la personalidad, lo que se demostró en los resultados de los controles a clases con un 100 % de clases bien evaluadas.

En el acto de presentación y discusión de los resultados, participaron comunitarios invitados y familiares que habían colaborado con los estudiantes durante la realización de las actividades. Expresaron haber aprendido sobre la problemática ambiental local y estar en mejores condiciones para cuidar el medioambiente con acciones responsables que garanticen calidad de vida. También manifestaron agradecimiento al colectivo de docentes por la labor formativa realizada con los estudiantes, a la que calificaron de excelencia por rasgos de la personalidad que exhiben los graduados en su actuar diario en el ámbito familiar y comunitario.

Los directivos del Centro Universitario Municipal que observaron el taller final coincidieron en que los estudiantes se prepararon eficientemente, mostrando habilidades profesionales y comunicativas, así como un trabajo de excelencia en la caracterización ambiental de la localidad que debe servir de referente a posteriores estudios que se realicen.

### **Consideraciones finales**

Existe un amplio marco teórico conceptual relacionado con la interdisciplinariedad en función de la educación ambiental para el desarrollo sostenible como eje transversal.

La realización de ejercicios integradores es una etapa importante y no un producto acabado de la interdisciplinariedad. Los ejercicios integradores interdisciplinarios como situaciones de enseñanza-aprendizaje estructuradas a partir de un eje integrador (problema profesional), conformadas esencialmente por problemas y tareas docentes interdisciplinarias, tienen finalidad de enseñar a los estudiantes a relacionar los saberes especializados apropiados. Partiendo desde los diferentes campos de conocimientos, mediante la conjugación de métodos de investigación científico y didácticos, y la articulación de las formas de organización del componente académico con las del investigativo-laboral. Su resultado es la formación con saberes integrados, expresados en nuevas síntesis y en ideas cada vez más totales de los objetos, fenómenos y procesos de la práctica educativa, en consecuencia de comportamientos y valores inherentes a su profesión.

La interdisciplinariedad es un proceso y una filosofía de trabajo, es una forma de pensar y de proceder para conocer la complejidad de la realidad objetiva y resolver cualquiera de los complejos problemas que esta plantea.

La interdisciplinariedad facilita el aprendizaje de los estudiantes, quienes reciben los conocimientos debidamente articulados, a la vez que revela el nexo entre los distintos fenómenos y procesos de la realidad que son objeto de estudio, superando la fragmentación del saber. Capacita a los alumnos para hacer transferencias de contenidos y aplicarlos en la solución de problemas nuevos. Implica formar en los estudiantes valores, actitudes y una visión del mundo globalizadora.

---

### Referencias

ANDER-EGG, E. *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1994.

BARBIERI, J. C.; SILVA, D. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. *RAM: Revista de Administração Mackenzie*, São Paulo, v. 12, n. especial 3, p. 51-82, maio/jun. 2011.

CARVALHO, I. C. M. *Educação ambiental e a formação do sujeito ecológico*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Docência em Formação).

CASTRO RUZ, F. *El diálogo de civilizaciones*. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 2007.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. Cortez: São Paulo, 1993.

HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ, D. N.; PICH HERRERA, B.; BENÍTEZ CÁRDENAS, F. Los Centros Universitarios Municipales: un estudio de caso de responsabilidad social universitaria en Cuba. *Revista Congreso Universidad*, [La Habana], v. 2, n. 2, p. 1-13, 2013. Disponible en: <<http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/494/459>>. Acceso en: 30 abr. 2019.

HERNÁNDEZ, C. A. Roles de los Centros Universitarios Municipales (CUM) en el desarrollo local de los municipios cubanos. *Revista de Ingenierías USBMed*, Medellín, v. 3, n. 1, p. 43-49, enero/jun. 2012.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

LAGE DÁVILA, A. *Cuba ha creado las bases para el tránsito a una economía basada en el conocimiento*. La Habana, 2007. Disponible en: <<http://www.cubadebate.cu/opinion/2007/10/05/cuba-ha-creado-las-bases-para-el-transito-a-una-economia-basada-en-el-conocimiento/>>. Acceso en: 3 mayo 2019.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Buenos Aires: PNUMA; Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM; Siglo Veintiuno Editores, 2002.

MARTÍNEZ RUBIO, B. N. *La interdisciplinariedad en la ciencia, la didáctica y el currículo*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, 2003.

MUNHOZ, T. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental. *Em Aberto*, Brasília, v. 10, n. 49, p. 63-64, jan./mar. 1991.

NUÑEZ JOVER, J.; ALCAZAR QUIÑONES, A. ¿Universidad y desarrollo local/territorial? Argumentos conceptuales y sugerencias para las políticas institucionales. In: NUÑEZ JOVER, J.; ALCAZAR QUIÑONES, A. (Coord.). *Universidad y desarrollo local: contribuciones latinoamericanas*. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela/Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), 2016. p. 191-204.

PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (PCC). *Lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución*. La Habana, 2011.

PERERA CUMERMA, L. F. *La formación interdisciplinaria de los profesores de ciencias: un ejemplo de la enseñanza aprendizaje de la Física*. 2000. 142 h. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Departamento de Física, Facultad de Ciencias, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, 2000.

PÉREZ ONES, I.; NUÑEZ JOVER, J. Higher education and socio-economic development in Cuba: high rewards of a risky high-tech strategy. *Science and Public Policy*, Londres, v. 36, n. 2, p. 97-101, Mar. 2009.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental?* São Paulo: Hedra, 2017.

SALAZAR FERNÁNDEZ, D. *La formación interdisciplinaria del futuro profesor de Biología en la actividad científico investigativa*. 2001. 111 h. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, La Habana, 2000.

SANTOS, V. M. N.; JACOBI, P. R. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 249, p. 522-539, maio/ago. 2017.

---

Recebido em 13 de julho de 2018.

Aprovado em 8 de maio de 2019.



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



# DIRETRIZES PARA AUTORES

**RBEP**

Vigência 2019

A RBEP publica apenas artigos e resenhas inéditos. É uma publicação de acesso aberto sob licença *Creative Commons*, portanto, permite compartilhar, distribuir, exibir e fazer trabalhos derivados de seu conteúdo, desde que se atribuam os créditos devidos.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da equipe editorial da revista.

A RBEP prima pelas boas práticas científicas com base nas diretrizes do *Committee on Publication Ethics* (Cope) e empenha-se em coibir más condutas, como plágio ou possíveis violações éticas.

## 1 – Submissão

Os artigos e resenhas são encaminhados exclusivamente por meio do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), cujas instruções estão disponíveis em <[www.rbep.inep.gov.br](http://www.rbep.inep.gov.br)>. Para submeter um trabalho, faça seu cadastro e, em seguida, clique no *link* "Acesso".

## 2 – Tipos de textos aceitos na RBEP

- 2.1 “Estudos” – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
- a) pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados.
  - b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema e questão de relevância para a área de educação.
- 2.2 “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.
- 2.3 “Resenhas” – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

## 3 – Normas Gerais para apresentação dos Originais

- 3.1 *Idiomas*: os artigos podem estar redigidos em português, espanhol ou inglês.
- 3.1.1 Os artigos em espanhol ou inglês devem ser submetidos devidamente revisados por especialista na língua.
- 3.2 *Autoria*:
- 3.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas.
- 3.2.2 Consideram-se autores na RBEP aqueles que tenham contribuído de forma substancial em todas as seguintes etapas do trabalho:
- (1) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;
  - (2) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
  - (3) aprovação final da versão submetida.

- 3.2.3 Para os demais colaboradores (estagiários, auxiliares de pesquisa *etc.*), deve-se anexar como documento suplementar, no ato de submissão, uma declaração em que sejam especificadas as contribuições individuais de cada um. Essa informação será publicada, ao final do artigo, em um subtítulo separado denominado "Colaborações".
- 3.2.4 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. Recomenda-se o uso do formato "XXX" em substituição a quaisquer referências, incluindo as bibliográficas, que possam identificar a autoria.
- 3.2.5 É preciso remover a autoria do arquivo e da opção Propriedades, no Word, garantindo, dessa forma, o critério de anonimato dos textos submetidos.
- 3.2.6 Todos os autores do artigo devem ser cadastrados no ato de submissão do texto no sistema da revista. Em *nenhuma* hipótese serão acrescentados ou retirados nomes após o início da avaliação.
- 3.2.7 Será respeitado o prazo de 24 meses para a publicação de outro artigo do mesmo autor. Portanto, artigos em avaliação de autores recém-publicados serão arquivados para que o autor possa submeter seu trabalho a outras revistas.
- 3.2.8 Uma vez que o trabalho é aceito para publicação, os autores cedem automaticamente seus direitos autorais ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- 3.2.9 A RBEP reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a qualidade da revista.
- 3.3 *Mídia*: os originais devem ser encaminhados em arquivo Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo, palavras-chave e referências nos três idiomas).
- 3.3.1 Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.
- 3.3.2 O original deve ser formatado conforme *template* disponível em <<http://download.inep.gov.br/rbep/2018/templaterbep.doc>>.

- 3.3.3 **Atenção:** o nome dos arquivos enviados não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.
- 3.4 **Fonte:** Deve-se adotar *Times New Roman*, em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.
- 3.5 **Ilustrações:** as imagens devem possuir resolução a partir de 300 dpi e estar acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem vir em *preto e branco* e obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 3.6 **Título:** o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês e espanhol.
- 3.7 **Resumos:** os artigos devem ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português, inglês e espanhol, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 3.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, como:
- a) **Descrição** – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso) e a natureza do problema tratado.
  - b) **Objetivo** – o que se pretende e o que se buscou demonstrar com o trabalho.
  - c) **Justificativa** – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado.
  - d) **Metodologia** – descreve a abordagem, o referencial teórico e metodológico empregado, bem como as principais técnicas utilizadas. Indica as fontes dos dados e o modo como foram usados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.
  - e) **Resultados** – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.
- 3.8 **Palavras-chave:** os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado – *Thesaurus Brasileiro de Educação*, disponível em

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>, – e devem vir traduzidas para o inglês e o espanhol.

3.9 *Citações*: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

3.9.1 As citações diretas com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.

3.9.2 As citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.

3.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.

3.9.4 A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.

3.9.5 A omissão de referência de citações diretas ou indiretas pode caracterizar plágio (ver item 7.2).

3.10 *Notas*: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço; ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas devem ser feitas no texto.

3.11 *Referências bibliográficas*: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6023.

3.11.1 Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

3.11.2 Todos os endereços de páginas na internet (URLs) incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos.

3.12 *Siglas*: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.

- 3.13 *Destaques*: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

#### 4 – Normas para submissão de resenhas

- 4.1 Em relação aos aspectos formais, as resenhas devem seguir as mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:
- possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
  - apresentar, no máximo, dois autores.

#### 5 – Avaliação por pares

- 5.1 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 tanto para os avaliadores *ad hoc* como para a Editoria Científica a fim de garantir imparcialidade na avaliação.
- 5.2 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).
- 5.3 Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:
- Aprovado – o artigo está aceito para publicação.
  - Correções obrigatórias – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
  - Não aprovado – o artigo é rejeitado.
- 5.4 A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP. O atendimento das condições especificadas nas “Normas gerais para apresentação de originais” (item 3) é imprescindível para a publicação do artigo.

- 5.5 Os avaliadores e editores devem manter sigilo sobre os artigos avaliados e não podem utilizar informações, dados, argumentos ou análises sem autorização prévia dos autores.
- 5.6 Caso os avaliadores suspeitem de má conduta científica, devem comunicá-la à Editoria Executiva da revista.

## 6 – Agradecimentos

- 6.1 Organizações privadas ou governamentais que forneceram apoio ou financiamento para a pesquisa devem ser mencionadas de forma objetiva.
- 6.2 Os autores são responsáveis pelas menções a pessoas e instituições.
- 6.3 Essas informações devem ser registradas em documento suplementar no ato da submissão.

## 7 – Diretrizes Éticas

- 7.1 Originalidade: a submissão de um original implica que o trabalho:
  - a) não foi publicado anteriormente (exceto sob a forma de resumo ou como parte de uma palestra ou tese/dissertação acadêmica, devidamente referenciados no artigo);
  - b) não está sendo avaliado para publicação em outra revista;
  - c) se aceito, não será publicado em outro periódico, em qualquer outro idioma, inclusive eletronicamente, sem o consentimento por escrito do detentor dos direitos autorais.
- 7.1.1 Não se admite o uso não referenciado de ideias, conceitos, análises, imagens e textos (ou fragmentos de textos) de outros autores.
- 7.2 Detecção de plágio: para verificar a originalidade, o trabalho será submetido ao software de detecção de plágio Similarity Check.
  - 7.2.1 Uma vez identificado plágio, o autor ficará impedido de submeter novo artigo à Revista por um período de 24 meses.
- 7.3 Publicação redundante (autoplágio): não se deve republicar o mesmo trabalho sob novo título ou apropriar-se de parte significativa de texto já publicado pelo mesmo autor, salvo as situações previstas em 7.1.

- 7.3.1 Trechos de textos já publicados do mesmo autor em outras revistas com ISSN ou livros com ISBN devem ser devidamente referenciados e não podem exceder o limite de 30% do total do artigo original submetido à RBEP.
- 7.4 Análise de má conduta científica: todas as suspeitas de má conduta científica serão analisadas primeiramente pela Editoria Executiva que encaminhará relatório técnico para deliberação da Editoria Científica.
- 7.5 Política de retratação: caso se conclua que houve, intencionalmente ou por desconhecimento, má conduta por parte dos autores, a RBEP poderá adotar as seguintes medidas:
- a) advertir o autor;
  - b) arquivar o artigo ainda no processo de avaliação ou edição;
  - c) retirar o artigo da revista on-line, no caso de artigo já publicado;
  - d) dar publicidade na Revista ao fato ocorrido, caso o artigo já tenha sido publicado.



## APRESENTAÇÃO

### ESTUDOS

Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I

**Valdete Aparecida Fernandes Moutinho Gomes**

**Célia Maria Fernandes Nunes**

**Karla Cunha Pádua**

Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental

**Maria Teresa Gonzaga Alves**

**Flavia Pereira Xavier**

**Túlio Silva de Paula**

A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Gerência Regional de Educação de Chapecó/SC: a percepção do orientador de estudo

**Sandra Maria Zardo Morescho**

**Nadir Castilho Delizoicov**

O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário

**Luiz Gonzaga Gonçalves**

**Jaime José Zitkoski**

Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar

**Estela Natalina Mantovani Bertoletti**

**Thaise da Silva**

Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos

**Flávia Brocchetto Ramos**

**Caroline de Moraes**

**Sérgio Haddad**

O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental

**Eleta Carvalho Freire**

A generificação da intersetorialidade no Programa Saúde na Escola

**Catharina da Cunha Silveira**

**Dagmar Elisabeth Estermann Meyer**

**Jeane Félix**

Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense

**Joana d'Arc de Vasconcelos Neves**

**Rogério Andrade Maciel**

**Marcos Vinicius Sousa Oliveira**

Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio

**Adriano de Oliveira**

**Lucídio Bianchetti**

Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA

**Nayara Cristina Caldas Almeida**

**Cezário Ferreira dos Santos Junior**

**Aline Nunes**

**Mariane Souza Melo de Liz**

### RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba

**Marcia Aparecida Silva Pimentel**

**Marco Antonio Lopes San Jose**

**Sandy Guillen Cerpa**

### DIRETRIZES PARA AUTORES

VENDA PROIBIDA

