

Educação | vol. iv
Dilemas contemporâneos

Lucas Rodrigues Oliveira
organizador



Pantanal Editora

2020



Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
VOLUME IV



Pantanal Editora

2020

Copyright[©] Pantanal Editora
Copyright do Texto[©] 2020 Os Autores
Copyright da Edição[©] 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora

Edição de Arte: A editora. Imagens de capa e contra-capa: Canva.com

Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandris Argentel-Martínez – Tec-NM (México)
- Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI

- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume IV / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 124p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-33-8 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319338</p> <p>1. Educação. 2. Aprendizagem. I. Oliveira, Lucas Rodrigues de. CDD 370.1</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos e-books e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es) e não representam necessariamente a opinião da Pantanal Editora. Os e-books e/ou capítulos foram previamente submetidos à avaliação pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação. O download e o compartilhamento das obras são permitidos desde que sejam citadas devidamente, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais, exceto se houver autorização por escrito dos autores de cada capítulo ou e-book com a anuência dos editores da Pantanal Editora.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

A educação foi profundamente afetada pelas consequências da pandemia do Covid-19 – assim como foram afetadas muitas outras áreas, como a economia e as relações sociais. A necessidade do distanciamento social – situação necessária para evitar a proliferação da doença – obrigou as escolas do Brasil e do mundo a adotarem um ensino remoto. Nesse contexto, os abismos relacionados à educação ficaram ainda mais evidentes; boa parte dos alunos de escolas públicas não conseguiu acompanhar as aulas remotas, por falta de internet ou das tecnologias necessária.

Apesar de não focar apenas nesse momento excepcional da educação no Brasil, esse volume do livro “Educação: Dilemas Contemporâneos” irá propor temas que englobam várias situações do processo educacional, em diferentes etapas da educação básica e do ensino superior.

Dessa forma, é possível apontar alguns temas principais dessa obra: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; questões relacionadas à disciplina e indisciplina dos alunos no ambiente escolar; apontamento sobre avaliação externa; a evasão dos alunos universitários e docência no ensino superior.

Além desses temas, destaca-se a reflexão sobre as metodologias ativas – em que se busca colocar o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, há capítulos que refletem sobre a utilização da horta no ambiente escolar e também sobre o trabalho pedagógico utilizando de filmes na sala de aula.

Assim, o presente livro tem o objetivo de contribuir para a democratização do ensino no Brasil, pois, por mais que avanços nesse sentido já sejam notados, ainda é visível o abismo que separa uma parte dos estudantes brasileiros de outra parte menos privilegiada.

Lucas Rodrigues Oliveira


SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I	6
O cinema no contexto educacional da sala de aula	6
Capítulo II	16
Educação: a disciplina em sala de aula no desafio da gestão de corpos	16
Capítulo III	30
Os indicadores da avaliação externa em matemática no Brasil.....	30
Capítulo IV	42
Metodologias ativas no processo formativo em enfermagem na construção do cuidado	42
Capítulo V	52
A participação da família no processo de alfabetização: um estudo de caso no ensino fundamental ...	52
Capítulo VI	63
Docência do Ensino Superior: o papel dos docentes em Manaus – AM.....	63
Capítulo VII	69
Potencialidades de uso de horta escolar para o ensino de Biologia: percepção dos estudantes de Ensino Médio.....	69
Capítulo VIII	88
Evasão, um fenômeno ainda recorrente nas universidades federais brasileiras: indicadores na Universidade Federal do Pará Campus Altamira	88
Capítulo IX	105
Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência: inclusão e permanência de PcD na Universidade Federal da Paraíba.....	105
Índice Remissivo	123

O cinema no contexto educacional da sala de aula

Recebido em: 30/09/2020

Aceito em: 20/10/2020

 10.46420/9786588319338cap1

José Erildo Lopes Júnior^{1*} 

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de inquietações surgidas no decorrer da prática escolar em uma escola municipal de Ouro Preto – MG. Para tanto, faremos uso das respostas obtidas por meio de um questionário previamente entregue a um grupo de 24 professores pertencentes a esta instituição de ensino mineira. Em pesquisa preliminar, constatei que o ensino voltado para o educador como autor da própria prática é um modelo contemporâneo com grande possibilidade de render frutos motivadores em sala de aula, porém tem sido explorado de forma superficial por alguns professores. Considero que essa proposta pode render um retorno positivo dos alunos aos professores ao se sentirem estimulados por esta dinâmica, dentro do contexto escolar.

Ele surgiu diante da forma como era utilizado cotidianamente, muitas vezes de forma mecânica, limitadas a uma aula de 50 minutos sem discussão posterior, por alguns educadores. Seu público alvo foram professores do turno matutino com experiência de sala de aula variando desde o estágio inicial da docência até professores com quase 25 anos de sala de aula. Esses educadores se mostraram disponíveis e todos os questionários entregues foram devolvidos.

O foco do trabalho foi flexibilizar a maneira como os conteúdos curriculares têm sido trabalhados em sala de aula buscando discutir como essa abordagem é feita a partir da utilização dos filmes ou vídeos como proposta de um cinema na escola.

Nesse sentido, Oliveira (2006) destaca que o cinema pode ser considerado um instrumento científico, pois “possibilitou vários tipos de experimentos e o registro de ocorrências em condições inóspitas ou não discerníveis a olho nu, permitindo observações repetidas e análises detalhadas, com a separação de instantes”. Assim, “muito da percepção que temos da história da humanidade talvez esteja irremediavelmente marcada pelo contato que temos/tivemos com as imagens cinematográficas” (Duarte, 2002).

Dentro desse contexto, o professor tem papel fundamental. Ele deve estimular o trabalho em equipe que permita uma dinâmica conectada dividindo, nas discussões, o grupo dos entrevistadores e

¹Doutorando em Educação em Ciências e Matemática – UFPA.

* Autor(a) correspondente: juniormat2003@yahoo.com.br

entrevistados a fim de aprofundar a compreensão. Além disso, que promova metodologias claras sem deixar lacunas no objetivo da proposta para que todos fiquem cientes desde o início da atividade qual a dinâmica envolvida possibilitando avaliações e testes que dialoguem entre si.

CINEMA, EDUCAÇÃO E SALA DE AULA

Em uma sociedade globalizada e dinâmica, a leitura de imagens é extremamente necessária às práticas educativas a fim de vencer dificuldades, rejeições, aulas monótonas e desinteressantes, facilmente encontrado nos filmes que possuem um potencial pedagógico para motivar e colaborar na apresentação dos conceitos para os alunos. Sendo assim, o educador pode descobrir nas cenas o processo de escolarização e retirar delas reflexões que instiguem os alunos a raciocinar, mais profundamente, ligando o filme ao conhecimento. Alencar (2007) afirma o seguinte:

O cinema possibilita o encontro entre pessoas, amplia o mundo de cada um, mostra na tela o que é familiar e o que é desconhecido e estimula o aprender. Penso que o cinema aguça a percepção a torna mais ágil o raciocínio na medida em que, para entendermos o conteúdo de um filme, precisamos concatenar todos os recursos da linguagem fílmica utilizados no desenrolar do espetáculo e que evoluem com rapidez.

Com sua característica interativa, dinâmica, capaz de prender a atenção do aluno e interligar com o conhecimento já disponibilizado em seu cotidiano, os vídeos, se pensados de forma planejada e criativa pode ser utilizado como um recurso pedagógico e audiovisual diferente a fim de atender com qualidade as necessidades da sociedade. Entretanto, é fundamental definir os conhecimentos prévios que o aluno deve ter para assisti-los e pensar nas possíveis discussões que podem ser geradas na sala de aula relacionando os filmes aos conteúdos curriculares.

Nessa ação pedagógica, é importante que os professores atuem como mediadores e facilitadores desse processo, ou seja, realizando a mediação entre o mundo do cinema e os alunos, atuando como um facilitador da aprendizagem que revê constantemente as suas práticas pedagógicas, que não impõe verdades e que nem é uma autoridade absoluta nessa proposta pedagógica (Viana et al., 2011).

Para tanto, pode-se trabalhar com obras de divulgação científica na área educacional através da aproximação, atração e motivação por meio de filmes, músicas, documentários, entrevistas, cinemasetc, não sendo utilizadas como meros suportes na transmissão tradicional da informação, mas como fonte válida de pesquisa e auxiliar importante da investigação científica. Contudo, em sua utilização, faz-se necessário um planejamento especificando os objetivos, as questões para debate e a forma de avaliação dos alunos, tudo isto conectado a proposta e aos mais variados conteúdos.

(...) os filmes devem ser escolhidos pela articulação dos conteúdos e conceitos (a serem) trabalhados (ou já trabalhados) tendo-se em mente o conjunto de objetivos e metas a serem atingidas na disciplina. Por isso, certamente não serão encontrados filmes próprios para todos os

conteúdos, tendo de haver conexão do conteúdo do filme a ser trabalhado com a disciplina lecionada (Viana, 2010).

Dessa forma, a didática da matemática deve ser estimulada pelo ser crítico podendo optar por cenas e não eles na íntegra para a partir desses recortes conduzir discussões, reflexões e questionamentos, pois, segundo Litwin (2000), “pensar criticamente requer tolerância para compreender posições dessemelhantes e criatividade para questionar-se”.

Para isso, o professor precisa ser criativo, cooperador, inovando sempre a aula ao utilizar metodologias e recursos que possam produzir aprendizagem com significado, uma vez que o ensino é reflexo de uma sociedade altamente dependente das mais variadas tecnologias, o que determina que a escola as acompanhe, absorvam e sejam por elas influenciadas.

(...) Os fatores que costumam influir no desenvolvimento e na adequação das atividades são: possibilidades técnicas e organizativas na exibição de um filme para a classe; articulações com o currículo e/ou conteúdo discutido com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem (Napolitano, 2004).

Nesse direcionamento, embora seja integrante na contemporaneidade a utilização de fragmentos de filmes como agentes motivadores para a aprendizagem dos conceitos ainda é tímida, mesmo sabendo que ao assistirem a história narrada nos vídeos os estudantes identificam-se, incomodam-se, comovem-se, alegram-se e atuam. Devido à dificuldade de alguns educandos quanto à leitura pode haver resistência em filmes legendados. Portanto, optar pelos dublados pode ser uma alternativa ou insistir na prática da leitura de forma sutil.

(...) o cinema pode cumprir um papel saudável e esclarecedor no processo de escolarização. Não há como compreender a comunicação imagética sem o pensamento, sem o esforço intelectual. O acesso fácil às imagens não quer dizer um fácil entendimento de suas formas (Carmo, 2003).

Diante dessa perspectiva, trechos de filmes podem ir além das interpretações superficiais das produções audiovisuais, visto que estão ligados com a percepção de mundo que se quer realizar, relacionando fatos históricos, pessoas e acontecimentos em geral. Podem estabelecer significado com o contexto estudado por basear-se na vida social, nos fatos do cotidiano e na vida do estudante ao mesmo tempo em que podem formar dentro da mente dos espectadores mundos transbordantes de possibilidades mesmo sabendo que determinada obra é ficção. Assim, Alencar (2007) explica:

A aprendizagem hoje não se dá só na escola, mas também fora dela, principalmente através dos meios de comunicação de massa, dentre eles o cinema. Nada melhor, então, do que aproveitar para educar e instruir jovens com as imagens, os sons e a linguagem cinematográfica como uma fonte a mais de conhecimento.

A partir dessa identidade, o filme nas aulas de matemática pode ser utilizado para introduzir, exemplificar ou complementar o conteúdo matemático, não se restringindo, apenas, a demonstração de

fórmulas ou equações, mas como ferramentas para motivar ao possibilitar a aproximação, atração e incentivo dos estudantes. Contudo, é preciso prepará-los conscientizando os alunos que a informação que deve ser retirada do filme nem sempre está explícita nas cenas, podendo ser subentendida em uma fala, em um cenário, em um modo de agir dos personagens.

Os filmes funcionam como campos de problematização moral, pois colocam valores em discussão para espectadores de distintas origens e tradições morais e culturais. A apresentação de situações de conflito, em que determinadas decisões são tomadas tendo como referência estes ou aqueles guias de valor, esta ou aquela norma de ação moral, leva os espectadores a analisar e (algumas vezes colocar em cheque), suas crenças e pressupostos, porém dificilmente, pode impor-lhes a adoção de valores muito distintos daqueles que eles compartilham nos espaços de sociabilidade por onde transitam (Seton et al., 2004).

Em concordância com o exposto anteriormente, se bem planeja e conectado com uma linguagem fácil o filme, logo nos primeiros minutos, pode proporcionar interesse no estudante despertando e instigando o que irá acontecer nas cenas seguintes, uma vez que a motivação produzida pelas cenas transcende as diferenças de desempenho acadêmico dos estudantes dentro da sala de aula. Logo, como prática educativa, o filme pode ser uma ferramenta adequada no processo ensino-aprendizagem, pois permite aos alunos sentirem-se motivados a aprender e viver a experiência do personagem.

(...) o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato que atua em todos os sentidos, teremos sempre ao nosso alcance, recortes visuais proporcionados por essa tecnologia. O vídeo é um meio tecnológico que nos permite experienciar sensações do outro, do mundo e de nós mesmos (Santos, 2010).

Levando em consideração esses aspectos, é importante que a proposta não seja apenas de assistir, sem um roteiro que explore aspectos fundamentais a compreensão, mas que ultrapasse possibilidade de se confundir este momento como apenas um entretenimento, interligando os aspectos teóricos e práticos acerca de determinado tema, assim como haja planejamento para acompanhá-lo sem interrupções acompanhada de discussões enquanto as ideias pulsam na mente dos estudantes. E ainda que a escolha do filme seja coerente com o conteúdo a ser trabalhado estimulando os alunos à pesquisa e aos debates temáticos e não como utilizados em algumas escolas para “tapar buracos” ou enfatizar alguma ilustração. Para Xavier (2008),

Cinema que educa é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é “passar conteúdos”, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável.

Por tudo isso, por ser uma arte visual, permite ao espectador se abster temporariamente da linguagem escrita, fato beneficiador para os que não dominam. Contudo, deve-se ter cuidado para não optar por filmes muito longos, pois podem gerar cansaço e inquietação dos alunos, assim como distração

e perca de objetivo da proposta. “A criança mobiliza-se em uma atividade, quando se investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor (Charlot, 2000).

METODOLOGIA

A seguinte proposta foi aplicada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Ouro Preto/MG. Para tanto, foram entregues um questionário para 24 professores das áreas de língua portuguesa, língua inglesa, matemática, história, geografia, ciências, artes, ensino religioso e educação física, prevalecendo o público feminino como 19 professores e 5 do sexo masculino, todos do turno da manhã. Elas se estruturavam acerca das seguintes questões:

1. Você acha que os meios de comunicação pode ser considerada uma fonte válida de pesquisa?
2. Você considera filme como material educativo?
3. Você utiliza filmes como prática pedagógica em sala de aula?
4. Aos que usam, após a utilização, o que é pedido?
 - a) Síntese do filme
 - b) Respostas objetivas
 - c) Respostas subjetivas
 - d) Utiliza somente para horário vago com falta de professor
5. Você já experimentou aproximar a sala de aula à realidade de um cinema?

A finalidade dessas perguntas era responder o questionamento principal deste artigo: os conteúdos curriculares e a prática didática em sala de aula através de vídeos em formato de cinema conversam entre si?

Com os questionários em mãos, pudemos perceber que o grupo de professores entrevistados tem uma preocupação em manter um plano de ensino com aplicação de metodologias dinâmicas, tendo o aluno como centro do processo, onde o professor interage como mediador, facilitador e ativador.

RESULTADOS

Apresentamos a seguir as respostas que foram propostas a um grupo de educadores, referente ao questionário aplicado, observando sua representação através de gráficos.

Dessa forma, no que se refere à primeira questão em que se pergunta se os meios de comunicação podem ser considerados uma fonte válida de pesquisa, obtivemos 17 respostas afirmando que sim, 5 respostas afirmando que não e 2 talvez. Com isto, podemos ver a preocupação e ciência que os educadores desta instituição de ensino têm quanto a necessidade de estarem em um constante repensar de práticas diante de um cenário de ensino que exige interatividade entre educadores e educandos.

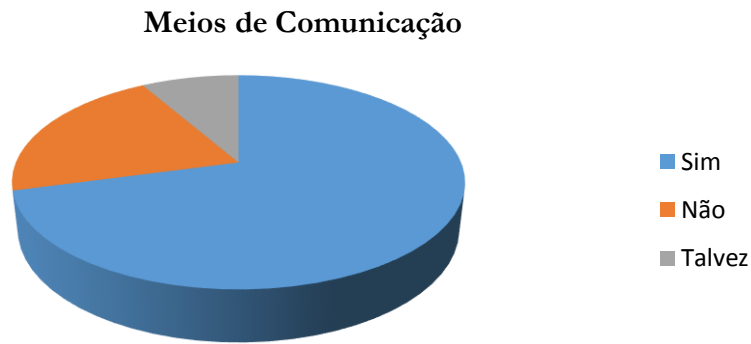


Figura 1. Cenário de Ensino Interativo. Fonte: os autores.

Referente à segunda pergunta, em que se questionava se os professores consideravam o filme como material educativo, obtivemos 20 respostas afirmando que sim, 3 respostas com talvez e 1 afirmando que não. Diante dessa realidade, percebe-se que os educadores veem os vídeos como uma proposta pedagógica que pode flexibilizar o contexto de sala de aula.

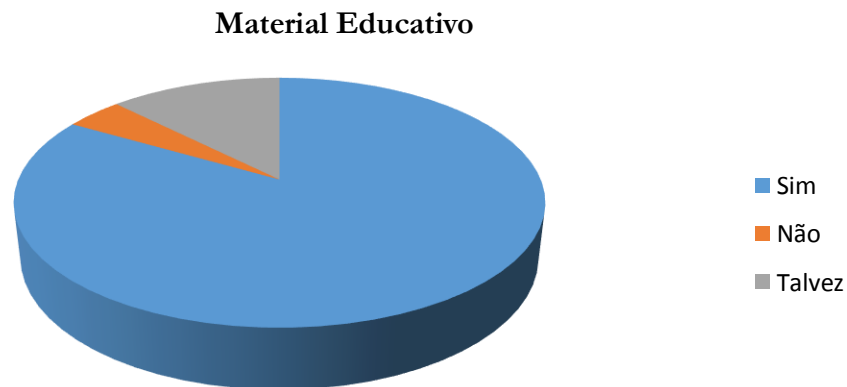


Figura 2. Proposta pedagógica flexível. Fonte: os autores.

Quanto à terceira questão, em que se pergunta acerca da utilização dos filmes como prática pedagógica em sala de aula, contabilizamos 20 respostas positivas, 3 talvez e 1 resposta negativa. Aqui a grande maioria faz uso constante em sua prática. Porém, o cuidado e a atenção que se deve ter é para que esta prática não fique repetitiva visto que os estudantes gostam de ser surpreendidos com metodologias inovadoras e que despertam a curiosidade.

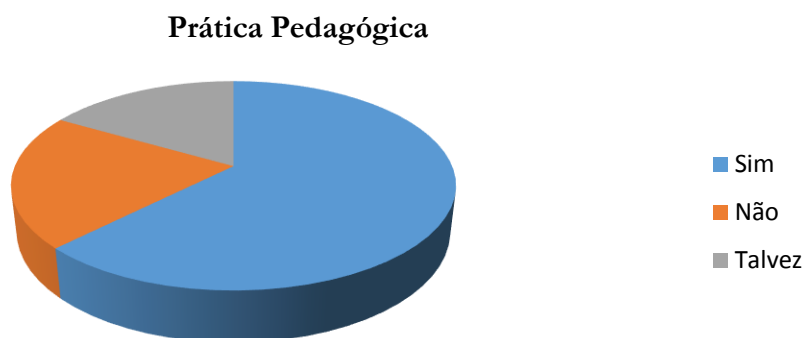


Figura 3. Metodologia diferenciada. Fonte: os autores.

Quanto a quarta questão, que questiona sobre o que é solicitado após a utilização do filme em sala de aula, 11 responderam que propõe uma síntese do filme, 2 que propõe respostas objetivas, 4 respostas subjetivas, 3 utiliza somente para horário vago com falta de professor. Aqui percebemos que mais da metade não utiliza como uma proposta “tapa-buraco” sem um roteiro pedagógico específico, mas que estimula, através da síntese, desafiar os alunos a escrever de forma crítica e reflexiva o que foi apreendido. Porém, o que causa espanto são os que insistem na utilização para cumprimento de carga horária, apenas, sem um plano pedagógico prévio.

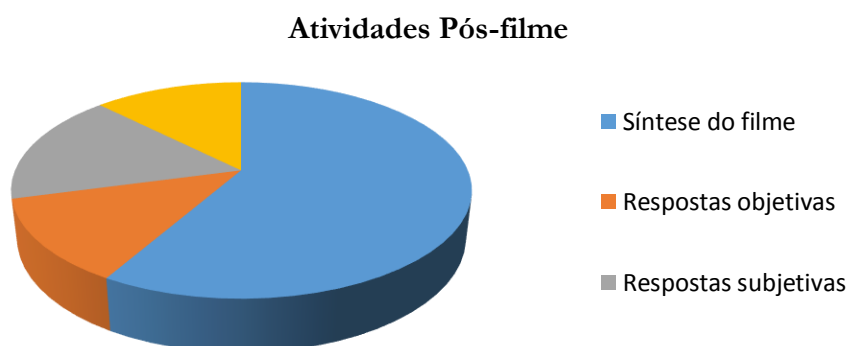


Figura 4. Prática com roteiro pedagógico específico. Fonte: os autores.

Quanto à quinta questão, em que pergunta se os professores já experimentaram aproximar a sala de aula à realidade de um cinema, 12 responderam que sim, 11 que não, 1 talvez. O que nos chama a atenção com essa pergunta é a proximidade alcançada com as respostas em relação a utilização ou não da realidade de um cinema como prática escolar.

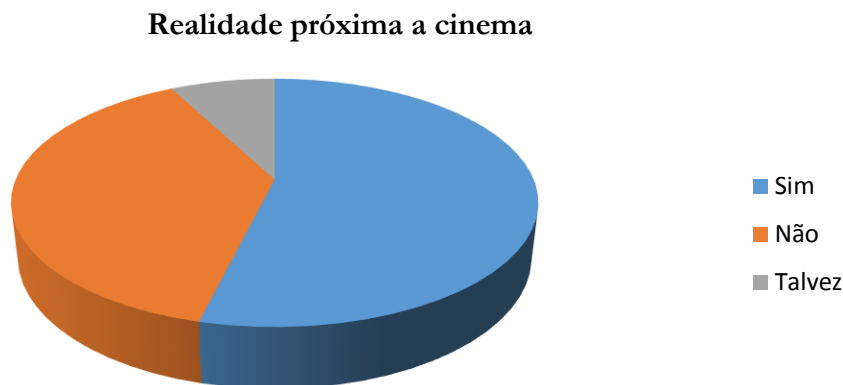


Figura 5. Relevância do cinema como prática escolar. Fonte: os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho percebemos que os conteúdos curriculares e a prática didática em sala de aula através de vídeos em formato de cinema conversam entre si e que o trabalho em equipe é essencial. Para que consigamos aplicar as práticas metodológicas em sala de aula, é fundamental estar conectados toda a equipe escolar como apoio pedagógico e suporte ao professor no que for preciso. Além disso, torna-se necessário a parceria entre colegas para troca ou adequação de horários, caso seja necessário, para que o professor proponha um plano para transmissão do filme sem interrupções ou “quebra” de raciocínio buscando o sucesso e êxito na proposta.

Notamos que não há como propor este modelo de prática sem um planejamento prévio que relacione conteúdo curricular e vídeo, bem como não podemos fixar esse modelo de aula como prática recorrente ou escolher filmes longos que possam provocar distração nos estudantes. É preciso um plano pedagógico definido que estimule os educandos a uma discussão posterior, se necessário uma explicação prévia que sirva de suporte para um melhor entendimento e compreensão, para que ao final sintam-se seguros para as contribuições ou busca por esclarecimentos durante as discussões.

Em vista dos argumentos apresentados, percebemos em conversas isoladas com alguns professores que certas disciplinas dispõem de facilidade para tal aplicação. Os que disseram sentir maior dificuldade afirmaram precisar de um tempo maior para planejamento, fato não muito fácil devido à cobrança no cumprimento dos conteúdos curriculares específicos a cada ano, bem como adaptar uma cultura que as disciplinas de exatas, por exemplo, só atinge sucesso quando repleta de cálculos.

Isto posto, fica claro que não devemos fazer uso dos vídeos apenas para elucidar biografias de autores, datas ou curiosidades específicas, mas através de recortes de cenas estimular a análise crítica dos estudantes. Além disso, propor um modelo pedagógico que foge do convencional, como a realidade de um cinema, não é muito fácil devido ao grande número de alunos no contexto escolar e dificuldade de

acesso a equipamentos de multimídia limitados em muitas escolas a um ou dois para uma quantidade de professores expressiva.

Por fim, é útil aproximar estas práticas à realidade do professor mostrando sua viabilidade ao permitir que os alunos estabeleçam associação entre o filme e o conhecimento. No início, a resistência pode ser mútua, mas quando bem planejado, já no início, pode estimular a curiosidade nas cenas posteriores. Então, o cinema como qualquer outra ferramenta que auxilie ou proporcione a aprendizagem deve ser planejada com antecedência e adequada ao público-alvo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Alencar SEP (2007). O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina história. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE. 137p.
- Carmo L (2003). O cinema do feitiço contra o feiticeiro. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Número 32: Maio-Agosto 2003. In: <http://www.rioei.org/rie32a04.htm>. Acesso em 09/06/2010.
- Charlot B (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 55p.
- Duarte R (2002). Cinema & Educação. – Belo Horizonte: Autêntica. 18p.
- Litwin E (2000). Variações sobre a arte de narrar na aula universitária. In: Veiga, Ilma Passos de Alencastro; Castanho, Maria Eugênia L. M (orgs). Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus. 35p.
- Napolitano M (2004). Como usar o cinema em sala de aula. São Paulo: Editora Contexto.
- Oliveira BJ (2006). Cinema e imaginário científico. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, 13(supp 1.0): 16p.
- Santos ALS (2010). O uso de vídeos na escola de tempo integral. Trabalho de Conclusão de Curso (Mídias na Educação - Lato - Sensu) – Secretaria de Educação à Distância – SEED/MEC, Universidade Federal do Rio Grande- FURG, SC06, Pólo Florianópolis, Rio do Sul. s/p.
- Setton MGJ (2004). A cultura da mídia na escola: ensaio sobre cinema e educação. São Paulo: Anablume: USP. 48p.
- Viana MCV (2010). O Cinema na Sala de Aula e a Formação de Professores de Matemática. Mini-curso oferecido aos alunos do Curso de Matemática na UFRRJ. Dia de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. 18 de maio de 2010. Seropédica- RJ. 12p.
- Viana et al. (2011). O cinema vai à escola: registrando a diversidade cultural na sala de aula. In: VIII SIMPOED- Simpósio de Formação e Profissão Docente, 2011, Mariana-MG. Anais Eletrônicos do VIII SIMPOED-Simpósio de Formação e Profissão Docente. Ouro Preto-MG: UFOP. 5p.

Xavier I (2008). Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. Educação & Realidade, v.33, n.2. Porto Alegre. 15p.


Educação: a disciplina em sala de aula no desafio da gestão de corpos

Recebido em: 06/10/2020

Aceito em: 20/10/2020

 10.46420/9786588319338cap2

Lourenço Resende da Costa^{1*} 

Jair Antunes² 

Lucicleia Krik Atamanczuk³ 

Angela Caciano⁴ 

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem a vontade da liberdade como característica fundamental dos indivíduos. Esta liberdade, porém, como bem mostrou Michel Foucault, é uma liberdade controlada, mais especificamente, uma liberdade disciplinadora de corpos.

O corpo social é formado de diversas instituições, públicas ou privadas, todas tendo em comum a função, ente outras, de formar, em conjunto, o âmbito da “normalidade”, ou seja, de estabelecer e fazer funcionar as regras de comportamento que determinam como os indivíduos devem portar-se junto aos demais. E é, geralmente, na família e na escola que esse ensinamento disciplinar tem seus inícios.

O disciplinamento dos corpos, nos mais variados segmentos, como modo de controle contínuo do comportamento possibilita (impõe) a internalização nos indivíduos das formas de (auto)eficiência nas atividades econômicas e da aceitação política da dominação de classe sem questionamentos de seus aparatos repressivos.

Desse modo, se a sociedade contemporânea possui a liberdade como fundamento maior, essa liberdade não é, porém, absoluta, mas uma liberdade permeada e filtrada pelas formas de controles desenvolvidas com o fito de manter os indivíduos, em geral, “presos” a formas comportamentais que

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre e graduado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Atua como professor de História no Ensino Fundamental e Médio pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED-PR.

¹ Pós-Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Advogado-OAB/PR.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Licenciada em Letras Libras pela Faculdade Eficaz/PR. Especialista em “Formação de professores para docência em Ensino Superior” e Especialista em “Gestão estratégica de pessoas”, ambas pela UNICENTRO/PR.

² Graduada em História Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR e Mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Especialista em Filosofia (UFPR) e Graduanda em Direito (UEPG); Estagiária no Ministério Público.

* Autor de correspondência E-mail: resendedacosta@gmail.com

podem ser ora advindas do exterior, ora já internalizadas pelo próprio indivíduo, na forma, sobretudo, de conceitos morais.

O autodisciplinamento, ou seja, os regramentos da moralidade social que são na verdade (im)postos pela sociedade e que moldam o modo de ser dos indivíduos, fazem-nos assimilá-los como sendo de uma moral imposta internamente a si, e não como advindos externamente, da forma social disciplinadora.

Com o avanço, porém, das formas pós-modernas de relacionamentos, a liberdade torna-se cada vez mais um bem ilimitado, acarretando assim, por um lado, um aumento de leis que regulam os novos comportamentos e, por outro lado, um desregramento prático como forma de negar efetividade a essas formas impositivas de controle de corpos.

Mas, na escola contemporânea, a disciplina nas salas de aulas continua sendo uma meta buscada pelo modelo de educação vigente. Ainda que a quebra de regras possa ser vista como um reflexo dos modos de liberdade transgressora, as instituições de ensino continuam buscando o controle dos corpos. Atuar nesse contexto não é simples, pois de um lado há a valorização da individualidade, mas também existe a necessidade da manutenção de normas e regras.

Porém, se há disciplina, existe também o seu antônimo. O fenômeno pode ser pensado como forma de questionamento da norma de conduta vigente ou simplesmente uma afronta às regras coletivas, independentemente se essas normas e regras são discutidas coletivamente ou não. Viver em sociedade requer que o conjunto de indivíduos (a sociedade) se organize de um modo a garantir os direitos individuais sem inviabilizar o convívio coletivo. Isso pode ser entendido como *disciplina* (Parolin, 2005). Qualquer situação diferente pode ser caracterizada como seu oposto e combatida. Mas, nem todo questionamento à ordem estabelecida deve ser tratado como negativo.

Em sala de aula, no entanto, a falta de “ordem” normalmente compromete o trabalho pedagógico, pois o professor nem sempre sabe lidar com o ato indisciplinado do educando (Aquino, 2003). Portanto, o intuito é discutir a dialética da disciplina e da indisciplinada na educação.

A SOCIEDADE DISCIPLINAR

A sociedade fundada nos pressupostos do liberalismo é, por sua própria natureza, uma sociedade que tem como forma de organizar a disposição dos indivíduos nos diversos campos sociais em um formato disciplinador. Os vários segmentos sociais (sistema fabril, forças armadas, a escola, a família, os gostos, a moda, etc.) são todas estruturas micro e/ou macrocósmicas formatadas no disciplinamento que esta forma de sociedade necessita.

Na fábrica, por exemplo, o modo como o trabalho é organizado, dispondo os trabalhadores de forma a permitir-lhes (obrigar-lhes a) o máximo de produção. É o patrão, ou seu gerente/supervisor, que

estabelece um comportamento rígido dos trabalhadores para a máxima produtividade, sem desperdícios de tempo com comportamentos não vinculados diretamente à função. Isso mostra como o trabalho, na sociedade capitalista, está submetido a um processo de disciplinamento do comportamento dos indivíduos.

O controle disciplinar na escola não objetiva apenas possibilitar ao professor repassar os conteúdos sem maiores problemas (sem que seja ele atrapalhado pelo tumulto dos alunos com comportamentos “indisciplinados”). Esse controle disciplinar visa extrapolar o âmbito meramente escolar e ensinar como deve aquela criança, um futuro cidadão/trabalhador, comportar-se da mesma maneira já disciplinada que os demais cidadãos adultos comportam-se, ou seja, de forma a aceitar as regras sociais (im)postas aos futuros cidadãos/operários, tal qual estão já submetidos os atuais cidadãos “disciplinados”.

Michel Foucault, filósofo francês que pesquisou as origens da forma de comportamento dominante a partir da modernidade, afirmou em seu livro *Vigiar e punir* que a sociedade burguesa é, por seus próprios objetivos – a dominação de classe –, uma sociedade controladora dos corpos dos indivíduos. Ela é uma “sociedade disciplinar”:

(...) pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (Foucault, 2014).

A disciplina, como explica Foucault tem o objetivo de *moldar* os corpos dos indivíduos, tanto no sentido físico – postura corporal e eficiência/rapidez nas habilidades técnicas –, quanto no sentido psíquico – moldando o modo de pensar dos indivíduos objetivando o *aceite* das regras “normalizadoras” do comportamento em sociedade (docilidade político-social). A disciplinamento dos corpos dos cidadãos/indivíduos objetiva, *imediatamente*, controlá-los, para, ao mesmo tempo, e agora de forma *mediata*, torná-los mais eficientes (para o trabalho) e dóceis no convívio social, aceitando, desta forma, sua condição de proletário (de pobre que tem como função social ter sua força de trabalho extraída diariamente no processo de produção de mercadorias), bem como aceitando essa condição de indivíduo economicamente pobre, mas com uma aparência de liberdade de ação e de igualdade (jurídica) como destinos determinados pela “natureza”, ou como pena por uma situação originária na criação do mundo (consolo cristão).

Assim, como já foi dito, a própria escola, que aparenta ser um local de aquisição de conhecimentos “humanísticos” em geral, como formação do caráter e da “autonomia” (liberdade) dos futuros cidadãos, para Foucault, é o *locus* por excelência da disciplina social que a sociedade burguesa (sociedade disciplinar) necessita para ter adultos produtivos economicamente e dóceis política e socialmente.

Sendo essa a função principal da escola – disciplinar corpos –, nosso trabalho objetiva compreender porque, atualmente, o comportamento dito indisciplinado tem aumentado de forma tão assustadora entre os alunos das escolas brasileiras em geral.

ESCOLA E DISCIPLINA

A indisciplina pode ser pensada a partir de vários prismas. Não é raro ela ser atribuída à fase da vida do estudante entre a puberdade e a idade adulta: a adolescência. Fase de transformações físicas e psicológicas que podem justificar, ou ao menos fornecer certas explicações, para a falta de “comportamento” do educando. Não muito distante dessa perspectiva, ela também pode ser pensada como uma contestação da autoridade dos adultos. Nessa maneira de refletir a respeito da situação, a condição de adolescente do estudante tem maior peso, pois nessa fase meninos e meninas buscam algum tipo de emancipação e para tanto podem desafiar as normas vigentes e quem detém a autoridade.

Outra face dos motivos da indisciplina pode estar relacionada ao nível de interesse que a escola gera no estudante. Os meios de comunicação de massa (rádio e televisão), a internet e as diversas novas mídias a partir dela, geram e representam um excesso de informações e um poder de atração com a qual a escola não consegue competir.

Mas, definir indisciplina não é algo tão simples como possa aparentar *a priori*. Ser disciplinado pode implicar, muitas vezes, em seguir as regras estabelecidas, definidas coletivamente ou não. Mas, como fica o entendimento acerca de uma “desobediência civil” diante de uma norma arbitrária? Continuará sendo apenas um ato de indisciplina ordinária? Segundo Aquino (2003) é possível falar em indisciplina ética quando se questiona regras arbitrárias.

Um risco que se corre na busca do controle na escola e na sala de aula principalmente é que a norma, a disciplina, o comando, se torne mais fundamental que o desenvolvimento pedagógico e intelectual do educando. Parece-nos evidente que a educação não deve se pautar na busca da disciplina; a disciplina em sala de aula deve ser um meio e não o objetivo final do trabalho de ensino-aprendizagem. Impedir os problemas do “mau comportamento” não significa estimular o desenvolvimento crítico-intelectual do estudante (Aquino, 2003).

Ter a regra como objetivo final não coaduna com um ambiente que se quer emancipador do indivíduo: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 2014). Sem um mínimo de organização, o trabalho pedagógico é prejudicado. Mas, aluno sentado e em silêncio não é uma garantia de que a aprendizagem está atingindo seu grau máximo de sucesso.

O professor não é o único detentor de conhecimento na sala de aula, uma vez que o processo ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla. Por essa razão o papel de “pregador de bons costumes”

não é o mais adequado ao docente; tão pouco a escola pode atribuir apenas ao mundo externo à sala de aula os problemas que nela ocorrem. O estudante, adolescente principalmente, reflete em seu comportamento a sociedade, porém ele não é um mero reflexo desta:

Da mesma forma que não é possível supor a escola como uma instituição independente ou autônoma em relação ao contexto sócio-histórico, não se pode supor que haja um espelhamento imediato entre ela e suas instituições vizinhas. Isso porque não se pode admitir que o cotidiano escolar seja marionete (e seus protagonistas, reféns) das imposições externas (Aquino, 2003).

Por outro lado, há sem dúvida um entrelaçamento entre as condições sociais e a conduta do aluno, disciplinado ou não. O desafio do corpo docente é estabelecer o ponto de contato entre essas duas realidades que coexistem:

[...] foi ficando claro para mim que, para compreender a criança e o adolescente, seja da escola pública ou particular, é necessário ultrapassar a concepção de que a indisciplina é uma prática simplesmente anti-social e entender que ela também pode significar a destruição do sujeito e da sociedade (Santana, 2004).

Mas, docentes dos diversos níveis da Educação e de diferentes disciplinas não podem abrir mão de seu papel de construtores do conhecimento em nome do assistencialismo, que pode ser necessário evidentemente, mas que não é a finalidade do processo ensino-aprendizagem. A escola é, na perspectiva certonianiana, um espaço, pois adquire os significados que lhe são atribuídos pelo coletivo escolar, e não apenas um mero lugar (Certeau, 1994). Porém, assumir papéis que não são seus pode se tornar uma armadilha para a escola (Aquino, 2003).

Não é raro atribuir à família alguns dos problemas que são registrados no trabalho pedagógico cotidiano. Alguns de fato são oriundos do seio doméstico e a escola estará sempre cuidando dos efeitos e não da causa. No entanto, dizer que o aluno possui déficit de aprendizagem ou que é indisciplinado porque a família é desestruturada é cair num eufemismo que nada contribui para o enfrentamento das questões pedagógicas.

O mais acertado é reconhecer que há diferentes modelos familiares e que o modelo está em expansão e se transformando à medida que a própria sociedade se transforma (Aquino, 2003). A família, seja qual for a sua formatação (“tradicional”, casal do mesmo sexo, casal divorciado, pais solteiros, guarda compartilhada), não é o problema. Ela poderá inclusive ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas questões tão complexas há uma percepção clara de que paradigmas não se sustentam. Nenhum modelo consegue dar conta de todas as vicissitudes sociais, por isso, respostas aos mesmos problemas em ambientes diferentes não necessariamente serão as mesmas: “As crises dos paradigmas são cada vez mais evidentes, pelos seguintes motivos: porque não dão conta em explicar a realidade e porque a realidade se altera a cada momento” (Santana, 2004).

O questionamento das regras estabelecidas pode ser menor quando estas são claras, o que as tornam mais aceitáveis, pois não são imposições unilaterais e representam o fruto de diálogo (Aquino, 2003). Comumente, no primeiro dia de aula, os alunos são recepcionados e lhes são apresentadas as regras do estabelecimento: “não pode”, “não deve”, “é proibido”, são termos recorrentes. Se “tudo” não é permitido abre-se desde o início a possibilidade de questionamento e isso pode ser entendido como “mau comportamento”.

A sociedade possui regras e a escola, que não é uma ilha, também precisa se adequar a muitas questões que podem não ser bem vistas pelo corpo docente: “Não se trata aqui de pressupor a supressão de tal mecanismo, mas de atribuir-lhe a eficácia relativa e a baixa resolutividade que ele parece portar quando se trata do manejo disciplinar” (Aquino, 2003).

O importante aqui é pensar que os pontos de vista divergentes são sintomas da ampliação do diálogo e não um mero sinônimo da desordem e que o desordeiro precisa ser isolado. Se a escola quer que o educando aprenda a lidar com a contradição fora dos seus portões, ela também precisa refletir acerca das suas contradições do portão para dentro.

Em uma sociedade democrática é imprescindível ouvir as justificativas, os pontos de vista, pois as experiências dos outros podem fornecer material de suma importância para a construção de mecanismo não apenas para enfrentar a indisciplina, mas para potencializar o processo ensino-aprendizagem. Democracia não é ausência de regra. Mas, elas serão mais eficazes quando refletirem a vontade da maioria e elaboradas com ampla participação e debate. Na escola, o “contrato pedagógico” pode ser um bom instrumento.

Vale lembrar que o contrato pedagógico não se confunde com o regimento escolar. O “regimento” circunscreve-se ao plano escolar mais geral, ao passo que o “contrato” remete especificamente às pautas de ação e convívio em sala de aula. O que os diferencia, além do caráter generalizante e coercitivo daquele, é o teor estritamente operacional e assertivo deste (Aquino, 2003).

Assim como leis municipais e estaduais não podem contrariar a Constituição Federal, e caso o façam são consideradas inconstitucionais e perdem a validade, o contrato pedagógico não pode afrontar nenhuma norma geral do colégio. Mas, dentro das quatro paredes, na aula do professor (cada professor pode estabelecer seus “contratos pedagógicos”), são legítimas pautas e negociações específicas.

Da mesma maneira que muitos educadores apregoam que a mesma prova de História ou Língua Portuguesa não deve ser aplicada em duas turmas diferentes, ainda que da mesma série, sob a alegação que cada uma se desenvolve de forma diferente (o que não deixa de ser correto), por que as normas internas do colégio deveriam ser as mesmas para todas as turmas e todos os turnos? Novamente não se trata de negar a importância das normas. Apenas enfatizar que elas não podem ser unilaterais.

Normas, regimentos, “contratos pedagógicos”, todos esses mecanismos são importantes e válidos se o objetivo final for o processo ensino-aprendizagem. Porém para o ato de ensinar e aprender, não basta

uma sala em silêncio. Conforme dito anteriormente, alguns fatores externos acabam estourando na escola, gerando e comprometendo o trabalho pedagógico e obrigando a escola impor regras. Alguns fatores extraclasse servem para desmotivar o educando. Qual adolescente consegue se desenvolver plenamente presenciando em casa o alcoolismo dos responsáveis, pais desempregados, ponto de venda de substâncias ilícitas na porta de casa, estrutura decadente da escola em razão de desvio de verbas públicas pela autoridade responsável?

Por outro lado, faz-se necessária uma autocrítica. A prática pedagógica está adequada ao público à que ela se destina? De Rose (1999), sem menosprezar o contexto socioeconômico, cultural e/ou religioso no qual o estudante está inserido, considera que a prática pedagógica pode estar intimamente ligada aos problemas disciplinares de meninas e meninos. As implicações concernentes ao bom ou mau comportamento podem ser sinais para professores, direção e equipe pedagógica: “Assim, comportamentos de indisciplina podem, muitas vezes, ser uma espécie de mensagem dos estudantes, comunicando que as atividades educacionais não são adequadas” (De Rose, 1999).

Alunos que frequentam a mesma escola, com os mesmos professores, apresentam níveis de aproveitamento bastante distintos. Apenas isso já seria suficiente para desafiar o professor que almeja uma prática pedagógica que contemple todos os educandos. Porém, em uma turma de sexto ano é comum a junção de educandos de bairros diferentes, de escolas diferentes, alguns frequentaram pré-escola, outros tiveram seu primeiro contato com lápis e papel na escola. Enfim, o número de variáveis é múltiplo. E a escola, nesse contexto conturbado, apela para a busca da disciplina como forma de homogeneizar a educação.

Conversar em sala de aula, manusear objetos estranhos ao tema tratado, distrair-se, são condutas até esperadas de uma criança ou um adolescente que não se vê atraído pela metodologia do professor ou interessado no tema da aula. Mas, muitas vezes apenas o “mau comportamento” é frisado. Mais fácil fazer mapas de turma, remanejar alunos de turma ou até de turno do que rever todo um planejamento e um modo de ministrar os conteúdos curriculares. Se isso acontece, a disciplina se torna o fim último da pedagogia em detrimento do desenvolvimento intelectual-cognitivo.

Coadunando com essa postura, Nunes Sobrinho (1999) afirma que:

Os problemas disciplinares estão fortemente associados aos métodos de condução dos programas educacionais em sala de aula... Atualmente as queixas de indisciplina por vezes associadas aos Distúrbios de Conduta ou a qualquer outra excepcionalidade, incluem a falta de atenção, dificuldade de o aluno manter-se envolvido nas tarefas e completá-las em tempo previsto, agressividade, escassas habilidades pró-sociais e para trabalhar independentemente.

A questão da disciplina não é, portanto, um problema individual do professor, ela precisa ser pensada e enfrentada pelo coletivo escolar, sobretudo por docentes, equipe pedagógica e direção. Em um

ambiente em que a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo são essenciais, é incoerente pensar as questões disciplinares como algo isolado e quando a indisciplina ocorre é preciso saber a sua razão.

Da mesma forma, não basta simplesmente reelaborar o plano de aula ou buscar ações punitivas. Se os encaminhamentos didático-metodológicos não levarem em conta o perfil do educando, ele continuará não se sentindo acolhido e a tendência é a persistência do problema. No entanto, o trabalho de “reintegração” do educando não é algo a cargo apenas da equipe diretiva: “a direção nem sempre suporta o extenso trabalho exigido para apoiar professores e alunos no processo de reintegração” (Hendrickson et al., 1999).

Essa tarefa fica ainda mais complexa quando se leva em consideração o contexto e as características da sociedade capitalista em que o discurso da meritocracia é forte. A escola reproduz, muitas vezes, a lógica da sociedade de mercado. A competição e os índices acabam sendo a base do modelo educacional, tanto da escola pública quanto da rede privada: “Em geral, nessas culturas, as instituições passam a estruturar-se por temas como a competição, as regras, as conquistas, a avaliação, a recompensa, a punição e as hierarquias de poder” (Beaudoin; Taylor, 2006).

Em certa medida a lógica patriarcal e a dominação masculina são também perpetuadas no ambiente escolar. As meninas são “empurradas” para carreiras associadas ao estereotipado papel feminino, como professoras ou enfermeiras:

Por fim, a escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” – ou, mais próximas da inquietação mítica original, “ressecantes”), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo (Bourdieu, 2009).

Em uma sociedade pautada assim, cuja estrutura muitas vezes é reproduzida pela escola, resta ao aluno que não conseguiu se adequar em tal esquema, ou não obteve os resultados exigidos, quebrar a regra pela indisciplina. O “mau comportamento” pode ser entendido como uma forma de externar a pressão sentida internamente. O *bullying*, em hipótese alguma aceitável, também pode ser uma maneira do adolescente marcar uma posição e estabelecer uma hierarquia (Beaudoin; Taylor, 2006). Há, por outro lado, estudantes que são considerados indisciplinados ainda que não pratiquem o *bullying*, sendo necessário não confundir uma coisa com a outra. O aluno “anti-social” não pode simplesmente ser deixado de lado (Santana, 2004).

A escola é um ambiente em que o pleno desenvolvimento intelectual, psicológico, social e cultural deve ser respeitado. Paradoxalmente, porém, a estrutura de aprovação/reprovação, o discurso da meritocracia, a busca dos índices, levam os estudantes ao desestímulo e condutas não aceitas surgem:

“quatro bloqueios contextuais que involuntariamente acabam exacerbando os problemas do desrespeito e do *bullying*: a competição, as regras, uma ênfase exagerada em relação às conquistas e a avaliação” (Beaudoin; Taylor, 2006).

O questionamento da disciplina decorre do ambiente e a construção das regras de convívio social é, ou deveria ser, uma atividade coletiva. A disciplina é resultado do exercício diário configurado pelas exigências do ambiente e momento histórico; do mesmo modo, a indisciplina também decorre deste (Boarini, 2013).

Questões atuais suscitam avaliação do processo e podem estar na origem dos problemas de questionamento da ordem estabelecida. No ambiente escolar, que favorece aspectos como o individualismo e a exatidão de resultados expressos na competição por notas, não se pode deixar de analisar a formação do sujeito e a possibilidade de desenvolvimento deste diante de um paradigma cultural dominante. Além disso, cada vez mais recorrente dentro do ambiente escolar é o reconhecimento do *bullying*, a percepção do déficit de atenção, as questões econômicas do ambiente familiar, além de outros problemas reconhecidos de aprendizado e de socialização que podem ser citados.

Para o desenvolvimento de uma solução adequada há a necessidade de instaurar um ambiente favorável para a solução dos problemas e minimização de suas consequências. Partimos do pressuposto de que uma gestão democrática, com regras claras, proporciona um ambiente saudável, com segurança, para o desenvolvimento do sujeito (Santana, 2004). Cada vez mais esse tipo de ambiente é exigido frente aos desafios modernos da educação. Mas Aquino (2016) reflete sobre as críticas ao modelo institucional pedagógico como defasado e incongruente e reforça que há a necessidade de mais diálogo, respeito, cooperação e inclusão.

Considerando um contexto em que o ensino público exerce papel fundamental na formação do indivíduo, tanto pela sua qualidade como por seus problemas, somado à absorção de grande parte do público escolar, é necessário reconhecer a complexidade da escola pública (Afonso, 2005)

Frente à pluralidade é importante considerar a dinamicidade dos papéis dos diversos agentes envolvidos no processo educacional: os próprios alunos, os educadores, pais e a sociedade (Aquino, 2003). A escola se torna, não somente promotora da educação formal, mas agente de mudança social.

A escola, portanto, está envolvida em processos políticos, éticos e sociais com reconhecimento dos conflitos das diferentes racionalidades, não atendendo meramente a questões instrumentais (Afonso, 2005). Nesse cenário, a gestão democrática do ambiente escolar é um dos alicerces para a formação de uma escola cidadã. Dessa forma ela será indispensável para a eliminação dos mecanismos excludentes, bem como um apoio à formação permanente dos professores (Freitas, 2005).

A solução dos problemas disciplinares no ambiente escolar está além da superação das questões instrumentais. É fundamental o reconhecimento das questões sociais e a consideração de um ambiente

favorável para a participação do sujeito de forma ativa em seu processo de desenvolvimento. Conforme reconhece Boarini (2013), a indisciplina não é mero reflexo de comportamento individual, mas é sinal da insatisfação do que se produz no âmbito da instituição escolar, mesmo que apresentando sinais de forma individual. Aquino (2016) ainda reforça os reflexos além do ambiente escolar como as questões psicológicas, familiares, sociais e mesmo o apelo de outros meios de informação.

A efetivação de uma gestão democrática pode trazer benefícios que estão além da resolução dos problemas de indisciplina, pois contribuem para a formação ativa do sujeito. Este espaço democrático do ambiente escolar deve considerar, sobretudo, o diálogo, o respeito, a significância, em que o educando construa seu próprio conhecimento e a sua inclusão.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A construção de um espaço adequado para solução dos problemas de disciplina, tendo como foco principal a aprendizagem e não apenas a mera imposição de regras, perpassa a possibilidade de desenvolvimento de uma gestão adequada do ambiente escolar. O processo de ensino, por si, não estabelece condições suficientes para o desenvolvimento de mecanismos de solução deste problema.

A separação entre o administrativo e pedagógico não é aceitável e o diretor deve assumir o papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois sem o suporte da direção o sucesso do trabalho pedagógico fica comprometido (Ledesma, 1998). A ênfase no administrativo, maior que no pedagógico, também é prejudicial ao processo, pois falta, neste caso, a visão de essência do ato educativo. Apenas assegurando as condições essenciais do ato pedagógico é que se têm condições de legitimar o ato administrativo (Ledesma, 1998).

A demonstração deste aspecto está de acordo com Aquino (2003), que ressalta a importância de não se atribuir ao docente as obrigações da gestão administrativa, já que este não tem tal função. Dessa forma o sucesso da gestão democrática assegura, em grande parte, os bons resultados do processo educativo, sejam resultados do ponto de vista tradicional (notas e índices), ou resultados subjetivos e não passíveis de mensuração comum (“clima de acolhimento” da escola, apropriação e construção do espaço escola por parte dos educandos, entre outros).

Também é indispensável, dentro deste processo, compreender a diferença entre a infração e a eventual quebra de uma regra do código de disciplina da escola. O ato infracional necessita de encaminhamentos, a escola fará tal procedimento. Mas, a resolução da situação se dará em outras instâncias que não são de competência desta. Apesar de surgirem no ambiente escolar, não cabe à direção ou professores sua resolução; quando muito, o gestor e os docentes poderão auxiliar no processo. A questão disciplinar, sim, pode estar intimamente atrelada ao trabalho pedagógico e é de responsabilidade da escola, tanto de professores como de gestores, a busca das razões da ocorrência do fenômeno, bem como a

proposição de estratégias de enfrentamento que devem ocorrer primordialmente no âmbito escolar (De Rose, 1999).

Pontuada esta diferenciação cabe a reflexão de como proceder frente a esse desafio. Aquino (2011) traz uma postura crítica ao considerar as queixas disciplinares como uma esgarçada do *modus operandi* escolar clássico. Também aponta para uma irrupção, ou seja, uma invasão de um modo de controle não apenas dos alunos, mas também dos profissionais da educação, todos convertidos em um nicho populacional como outro qualquer. As especificidades escolares são achatadas em favor de um fator normalizador comum às outras esferas sociais. As práticas, tanto de sala, desenvolvidas pelo professor, como da escola como um todo, visam atender à construção de um sujeito enredado por uma lógica dominante.

Os profissionais da educação nem mesmo se percebem como instrumentos da lógica dominante quando agem de modo a impedir que os sujeitos, principalmente das camadas populacionais menos favorecidas, tenham acesso a um saber autocrítico, vinculando o pensar ao fazer (Ledesma, 2008). A cultura das médias aritméticas necessárias à promoção para a série seguinte, a propalada meritocracia, são “cercas” que embaçam a visão acerca do processo de ensino-aprendizagem. As cobranças externas por números, índices, porcentagens de alunos que ingressam e concluem as séries, acabam engessando o trabalho da direção.

Muitas vezes a eficiência da gestão é medida quando os índices são atingidos: uma escola onde 100% dos alunos são aprovados é considerada modelo (Aquino, 2016). Mas, muitas metas são impostas a ela por órgãos externos e que tratam a educação como uma mera mercadoria. As preocupações com a formação integral do sujeito são deixadas em segundo plano. Não por acaso o que mais *derruba* o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas são as reprovações e a evasão. No entanto, tanto no caso da evasão como da reprovação, na maioria das vezes, a raiz do problema está fora da escola e o poder público fecha os “olhos” para tal questão; a escola, professores e diretores, são os únicos responsabilizados⁵.

A escola precisa exigir da sociedade uma contrapartida referente aos problemas sociais que prejudicam o ato pedagógico, pois a ela são atribuídos muitos papéis que ultrapassam o pedagógico e que não são considerados na hora das críticas ao baixo desempenho dos discentes em avaliações externas. Mas, para isso também a escola, em uma postura democrática, deve ceder a uma reflexão de que não somente

⁵ Há, algumas vezes, salas de reforço para alunos que possuem dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Mas, nas escolas das zonas rurais não é raro os alunos serem selecionados para participar de tal atividade em função da existência do transporte escolar ou não. O aluno que apresenta dificuldades, e que precisaria urgentemente participar, não frequenta a sala de reforço porque para o local em que ele reside não há transporte no contra turno. Exemplo disso é quando o aluno estuda no período matutino e precisa acompanhar as aulas no período vespertino. Ou ele não tem como ir para casa e voltar para as aulas da tarde ou, se ficar almoçando no estabelecimento, não terá como regressar no final do dia para casa. Enfim, quem acaba definindo qual aluno frequentará tais atividades não é o pedagógico e sim o administrativo (que nesse caso não é sequer da competência da escola e sim de órgãos externos como secretarias de transporte municipal e/ou estadual).

os profissionais estão aptos à discussão de assuntos da educação. Deste modo, evita-se a aplicação exacerbada dos currículos acadêmico e técnico que podem eliminar a diversidade e a possibilidade de reconstrução do saber.

A importância do currículo acadêmico, a partir do conhecimento científico, bem como o currículo técnico, não é dispensável; mas há a necessidade de integração de outros saberes, proporcionando o diálogo entre os diversos sujeitos envolvidos no processo e com a comunidade para proporcionar a transformação social. A escola deve ter autonomia, mas essa é antagônica ao isolamento, e deve ser também construída a partir da unidade e da capacidade de interação (Ledesma, 1998).

A autonomia implica em reconhecer a capacidade da instituição em seguir suas próprias normas para cumprir a finalidade social para a qual é constituída. Não se pode abdicar de suas obrigações ou direitos: assumir as suas responsabilidades é fundamental. Dessa maneira a escola estará pronta para uma abertura, uma postura de diálogo constante, com cada seguimento sabendo exatamente de suas atribuições e por isso também ciente das contribuições que podem resultar dessa troca de experiências (Ledesma, 2008).

As condições sociais contemporâneas são refletidas nas questões disciplinares dos educandos, por isso uma gestão pautada em decisões colegiadas, em que seja considerada a participação de todos os seguimentos da comunidade escolar, proporciona melhores condições de sucesso. A autonomia, segundo Ledesma (1998) vai acontecer quando for partilhada, negociada e adaptada às condições reais da instituição e quando os sujeitos deixarem de ser atores isolados.

A participação dos agentes comprometidos com uma postura de gestão democrática ameniza problemas relacionados a comportamentos que interferem no processo de ensino aprendizagem. O Conselho Escolar, por exemplo, pode ser convocado não apenas em casos extremos e em situações irreversíveis; ele pode ser chamado para traçar estratégias de enfrentamento, bem como elaborar atividades diferenciadas (Sales, 2005). Deste modo é possível perceber que a superação dos problemas disciplinares, não está a cargo somente do gestor escolar, mas de toda a comunidade. Por isso a gestão voltada para a participação democrática dos agentes envolvidos contribui para o alcance de resultados satisfatórios. A não separação do pedagógico e do administrativo, também é fundamental na resolução destes problemas.

Os gestores escolares devem estar aptos a reconhecer as origens dos problemas disciplinares e conduzir o processo de gestão escolar de forma participativa para que todos os atores deste processo proporcionem condições para a solução das questões. Ressalta-se ainda que o ato infracional deva ser tratado no âmbito adequado. A distinção entre estes aspectos requer atenção do gestor escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebeu ao longo do trabalho, atualmente o controle das liberdades por parte das instituições da sociedade disciplinar tem se tornado cada vez mais problemático. A escola, que historicamente é o local em que o disciplinamento, ou os “valores morais”, são normalmente ensinados, tem-se tornado um ambiente de aumento de indisciplina por parte dos alunos, sendo cada vez mais frequente o desgaste psicológico de professores e servidores das escolas, em que muitos acabam tendo que procurar ajuda médica e mesmo o desligamento da área da educação.

Com a crise dos paradigmas explicativos como o estruturalismo e o marxismo desde pelo menos os anos 90, conforme apregoa François Dosse (2004), o educador, especialmente no campo das humanidades, se viu numa situação de incerteza em relação ao papel da escola como ambiente principal de implementação dos valores morais da sociedade.

As novas estruturas que se colocam no lugar que antes era monopólio da família e da escola, na figura do pai e professor respectivamente, os substituíram e agora ditam os novos comportamentos sociais, permitindo ao filho e/ou aluno se afastarem da autoridade tradicional. No entanto, essa lacuna deixada pela ausência da autoridade disciplinadora faz com que os distúrbios ocorram e, nessa hora, nem sempre a escola e a gestão estão municiadas para dirimir os conflitos. Como Foucault (Machado, 2006) ressalta, o ensino disciplinar nem sempre é negativo, sendo muitas vezes promotor de positivities, ou seja, de implementação e comportamentos que levem a um crescimento civilizacional/cultural.

Assim pensamos que a indisciplina escolar é fruto ao mesmo tempo das contradições internas à própria escola e também fruto das contradições externas de uma sociedade desigual e altamente consumista, onde o consumo não se dá de forma igualitária, sendo um consumo muito mais mercantil do que propriamente de artefatos culturais (conhecimento, ciência). Outra questão fundamental, em nossa avaliação, é que há uma precarização da estrutura da escola e da própria carreira docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Afonso AJ (2005). Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: Esteban, M T (org). Escola, currículo e avaliação. 2 ed. São Paulo: Cortez. 166p.
- Aquino JG (2003). Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna. 95p.
- Aquino JG (2016). Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. Caderno de Pesquisa, 46(161): 664-692.
- Aquino JG (2011). Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. Caderno de Pesquisa, 41(143): 456-484.
- Beaudoin MN, Taylor M (2006). Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed. 232p.

- Boarini ML (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 123-131.
- Bourdieu P (2009). *A dominação masculina*. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 160p.
- Certeau M (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes. 320p.
- De Rose JCC (1999). Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. Nunes Sobrinho, FP; Cunha, ACB (org). *Dos Problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta: Práticas e Reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 224p.
- Dosse F (2004). *História e ciências sociais*. Bauru: EDUSC. 312p.
- Foucault M (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes. 302p.
- Freitas ALS (2005). *Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação*. Esteban, MT (org). *Escola, currículo e avaliação*. 2 ed. São Paulo: Cortez. 166p.
- Hendrickson et al. (1999). Recomendações para ensinar alunos com problemas de comportamento em situações de sala de aula. In: Nunes Sobrinho FP, Cunha ACB (org). *Dos Problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta: Práticas e Reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 224p.
- Machado R (2006). *Foucault: a ciência e o saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 202p.
- Ledesma MRK (1998). *A dimensão pedagógica da gestão escolar*. Departamento de Educação Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual do Centro-Oeste (Dissertação), Campinas e Guarapuava. 106p.
- Ledesma MRK (2008). *Gestão Escolar: desafios dos tempos*. Departamento de Educação Universidade Estadual de Campinas (Tese), Campinas. 156p.
- Nunes Sobrinho FP (1999). O autocontrole como possibilidade de solução de problemas disciplinares na escola. Nunes Sobrinho, FP; Cunha, ACB (org). *Dos Problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta: Práticas e Reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 224p.
- Parolin I (2005). *Professores Formadores: A Relação Entre a Família, a Escola e a Aprendizagem*. Curitiba – PR: Editora Positivo. 160p.
- Sales ECM (2005). A cultura escolar na construção da gestão democrática: análise de uma escola de ensino fundamental e médio. *Revista Gestão em Ação*, 8(3), 273-291.
- Santana JV (2004). *Tendência anti-social na escola: uma postura indisciplinar ou um pedido de socorro?* São Paulo: Vetor. 140p.

Os indicadores da avaliação externa em matemática no Brasil

Recebido em: 13/10/2020

Aceito em: 20/10/2020

 10.46420/9786588319338cap3

Adriana Stefanello Somavilla^{1*} 

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade² 

INTRODUÇÃO

O Brasil está entre os nove países citados no censo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no período de 2003 a 2012, quanto à redução da proporção de estudantes (faixa de 15 anos) com resultados ruins em Matemática, como indicador o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que foi criado por esta organização que relaciona a melhoria dos resultados dos alunos à prioridade dada à política educacional de cada país.

Nesse sentido, o quarto relatório de monitoramento das 05 Metas de Todos pela Educação (TPE, 2011) “De Olho nas Metas 2011”, traz o acompanhamento dos indicadores educacionais do Brasil, referindo-se ao atendimento escolar a população de 4 a 17 anos, alfabetização, conclusão dos estudos, desempenho dos alunos no Ensino Fundamental e Médio sobre o financiamento da Educação Básica.

O boletim divulgado em 2013 sobre o PISA 2012, Brasil (2013) trouxe uma nova análise importante ao que se refere ao componente curricular Matemática: “Os alunos de baixo desempenho: Por que ficam para trás e como ajudá-los?” O documento avalia o baixo desempenho na escola, com olhar para as práticas escolares, políticas educacionais, para a família, entre outros. Esses indicadores se alinham também com questões consequentes dessa falta de letramento matemático por parte dos brasileiros com os aspectos ligados a cidadania. Segundo Silva (2009) o letramento refere-se a uma habilidade social de letramento, portanto, a uma prática social indicando as habilidades e os conhecimentos de leitura e escrita em determinado ambiente social.

Vale dizer que no documento intitulado “Brasil no PISA 2015 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros” é apresentado o panorama atual sobre o desempenho dos jovens

¹ Mestre em Ensino (UNIOESTE). Professora de Matemática e Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão - Instituto Federal do Paraná (IFPR), Foz do Iguaçu.

² Doutora em Educação Matemática (UFMS). Professora Adjunta - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu.

* Autor(a) correspondente: adriana.soma@ifpr.edu.br

com foco nas três áreas cognitivas: ciências, leitura e matemática e também a contextualização dos resultados dos questionários aplicados aos estudantes, professores, diretores de escola e pais. Nesse relatório, chama a atenção alguns aspectos que relacionam as avaliações de Matemática do PISA e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dessa forma, as avaliações de larga escala estão indicando o cenário do ensino de Matemática no Brasil. No entanto, elas priorizam os dados quantitativos que prejudicam as discussões para desvelar dos problemas da sociedade que afetam o contexto escolar consequentemente o ensino de matemática. Outro ponto é que os professores acabam restringindo seu trabalho, pois a escola se organiza em torno dessas avaliações.

Partindo disso, o presente estudo tem objetivo apresentar alguns aspectos dos indicadores das avaliações em Matemática, no âmbito nacional e internacional. A discussão proposta está pautada nos documentos: “Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2015 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros”; “De Olho nas Metas 2011” e ainda o boletim sobre o PISA 2012 intitulado “Os alunos de baixo desempenho: Por que ficam para trás e como ajudá-los?”. Segue o estudo.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS

Segundo Pinto (2015) as avaliações em larga escala também são intituladas avaliações externas, não sendo consideradas sinônimo das avaliações da aprendizagem, pois essas o professor envolve-se em todo o processo enquanto na segunda caberá apenas aplicá-la. A avaliação externa ou em larga escala é um dos “é um dos principais instrumentos utilizados pelo governo para a implantação e elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino, fazendo com que escola e comunidade alterem suas ações e redirecionem o seu método de trabalho” (Pinto, 2015).

Na Lei de Diretrizes e Base 9394/96 indica em seu artigo 9º que a união efetivará um processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de ensino. Assim, no Brasil em nível federal apontamos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB e o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

Bonamino e Sousa (2012) afirmam que no Brasil os estudos no tocante a avaliação em larga escala vem ganhando destaque nas discussões do campo educacional, consideram que este podem ser distribuídos em três gerações de avaliações da educação em larga escala. Assim, a primeira geração “a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo”, a segunda “além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais”, indo além, tem a terceira geração de avaliação que “são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou high

stakes, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (Bonamino; Souza, 2012).

No entanto, Freire (2014) agrega elementos a discussão na problemática da avaliação de larga escola quando afirma que a “avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”. Em suas palavras:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (Freire, 2014).

As avaliações externas como são organizadas acabam tornando-se uma imposição aos professores e não oportuniza que seja um instrumento para contribuir com as mudanças no ensino que vise contribuir com aprendizagem dos alunos, portanto, os professores devem lutar para serem modificadas.

Vale dizer que apesar das modificações na estrutura do SAEB que existe desde a década de 80, pois como destaca Vianna (2005) as primeiras ações de implementação deste sistema avaliativo ocorreram com apoio financeiro entre a parceria do Ministério da Educação- MEC e o Banco Mundial- BM, e o SAEB foi regulamentos pela portaria Nº 447, de 24 de maio de 2017 estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do mesmo, e ainda não oportunizam atender os objetivos avaliativos.

O autor ressalta, ainda que, a “avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional”, portanto, “necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos” (Vianna, 2005).

No entanto, as avaliações de larga escala no Brasil acabam sendo utilizadas para a responsabilização dos professores dos problemas na educação, conseqüentemente, não corrobora para a contribuição da aprendizagem dos alunos. Freitas (2016) corrobora com afirmação ao enfatizar que o “controle da aprendizagem é feito pelas avaliações externas de larga escala” que apesar de salientar que os resultados possibilitarão um apoio ao ensino na sala de aula.

Mediante o exposto, considerando que os resultados das avaliações de larga escala são utilizados para responsabilizar a comunidade escolar pelos problemas, apesar de não negar os problemas sociais que podem levar aos resultados negativos nas avaliações enfatizam que a escola será a instituição social capaz de resolvê-los. Nos próximos itens apresenta alguns aspectos dos aspectos relativos aos indicadores das avaliações em Matemática, no âmbito nacional e internacional pautando-se nos documentos: “Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2015 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros”; “De Olho nas Metas 2011” e ainda o boletim sobre o PISA 2012

intitulado “Os alunos de baixo desempenho: Por que ficam para trás e como ajudá-los?”. Segue as reflexões dos indicadores.

O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES BRASILEIROS EM MATEMÁTICA NO PISA 2015: RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PISA é um programa que foi criado e implementado pela OCDE que o compreende como uma referência de avaliação educacional no contexto mundial e sua primeira edição foi no ano de 2000. Ele integra um conjunto de avaliações nacionais e internacionais supervisionados pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sob a coordenação da OCDE, hoje os estudantes brasileiros participam de avaliações nacionais, dos estudos regionais coordenados pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e do PISA.

O programa de educação da OCDE vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OCDE decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionais comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O PISA insere-se dentro deste propósito (BRASIL, 2011, 2016a).

Na edição do PISA de 2015 participaram 70 países, sendo estes divididos entre países membros da OCDE e países de economias parceiras. Dentre os países sul-americanos, o único que participou de todas as edições do PISA foi o Brasil. Destacam-se algumas mudanças significativas nessa edição: a questão da aplicação de questionários e testes feitos exclusivamente por computador, utilizando uma plataforma de aplicação off-line, que é compatível com desktop e notebook, e também a participação dos professores nessa avaliação, que responderam sobre práticas de ensino, ambientes de aprendizagem, desenvolvimento profissional e gerenciamento escolar, entre outros.

Desse modo, a amostra brasileira para o PISA 2015 foi de 23.141 estudantes e 8.287 professores, totalizando 841 escolas. Assim, consideram-se esses dados relevantes para discussões sobre o panorama da educação do Brasil no contexto internacional. Partindo disso, é imprescindível definir o que é letramento matemático nas proposições do Pisa e sendo a OCDE (2016) a responsável pela sua organização temos então a seguinte definição “a capacidade de formular, empregar e interpretar a matemática em uma série de contextos, o que inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticos para descrever, explicar e prever fenômenos” (OCDE, 2016).

Assim, o referido organismo considera que o letramento matemático “ajuda os indivíduos a reconhecerem o papel que a matemática desempenha no mundo, contribuindo para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar decisões necessárias” (OCDE, 2016). Na Figura 1, é apresentado pela organização um modelo de letramento matemático na prática.

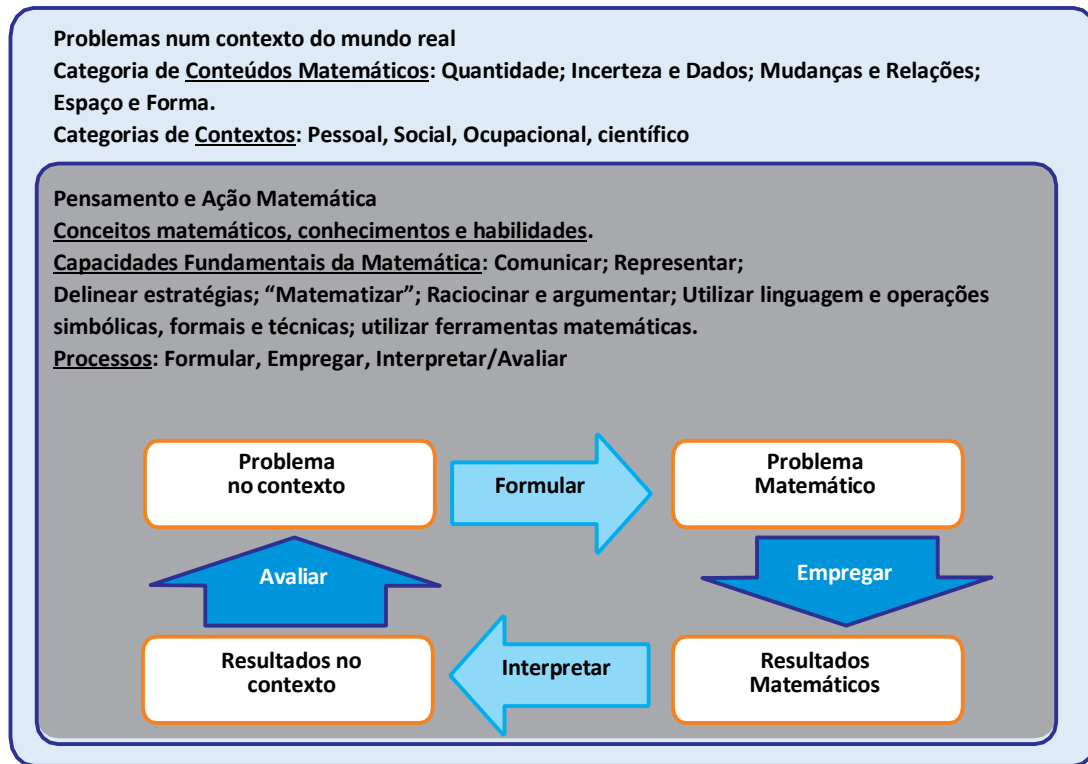


Figura 1. Modelo de letramento matemático na prática. Fonte: Adaptado de Brasil (2016a).

Como esquematizados os processos matemáticos se dividem em formulações matemáticas de situações e utilização de conceitos, fatos, procedimentos e raciocínios matemáticos. Segundo Brasil (2016), alguns pontos retratados na avaliação de matemática do PISA 2015 merecem destaque: os jovens brasileiros apresentaram melhor desempenho em questões da categoria quantidade (valor do dinheiro e cálculos aritméticos) do que a categoria espaço e forma (figuras espaciais). Outro ponto identificado foi quanto à categoria de contexto, mostrando que os jovens de 15 anos têm facilidade em lidar com a matemática de seu cotidiano.

Brasil (2016a) os “Problemas como preparação de comidas, jogos, saúde pessoal ou finanças pessoais são situações mais facilmente “matematizadas” e resolvidas autonomamente. Algo semelhante ocorre com o mundo laboral/ocupacional (desde que acessível e condizente com a condição de um estudante de 15 anos)”. Desse modo, “que é mais facilmente reconhecido pelos jovens, representado, por exemplo, por decisões profissionais, controle de qualidade, regras de pagamento de trabalho etc.” (BRASIL, 2016a).

Sobre a questão das dificuldades apontadas pela avaliação dos jovens em geometria espacial, demonstra que ainda é preciso superar a forma de ensinar voltada mais para demonstração de teoremas e menos para o desenvolvimento do raciocínio lógico e geométrico.

Ademais, Mutti (2014) que ao analisar a avaliação SAEP, realizada pela Secretaria de Estado e Educação do Paraná, afirma que dentre os conteúdos estruturantes, Geometria e Tratamento de Informação estão entre os conteúdos em que os alunos tiveram maior deficiência, mas “nenhum dos 201 alunos avaliados foi capaz de resolver o item relativo ao cálculo da área total ou lateral de um sólido”, portanto, evidencia “uma fragilidade no ensino da matemática dessa escola, que precisava de imediata intervenção da equipe pedagógica e dos docentes” (Mutti, 2014).

Ainda em tempo, esse resultado sinaliza para a pouca importância dada ao tema nos cursos de formação inicial de professores de Matemática, pois serão os professores os responsáveis na efetivação do ensino de geometria no contexto escolar. De acordo com Pavanello (2004) “É evidente que a exclusão da geometria dos currículos escolares ou seu tratamento inadequado podem causar sérios prejuízos à formação dos indivíduos”, esse conteúdo matemático é imprescindível em todos os níveis da educação.

Lorenzato (1995) com autora quando afirma a importância do ensino de geometria, pois sem ela “as pessoas não desenvolvem o pensar geométrico ou o raciocínio visual e, sem essa habilidade elas, dificilmente conseguirão resolver as situações de vida que forem geometrizadas; também não poderão se utilizar da geometria como fator altamente facilitador para a compreensão de questões de outras áreas de conhecimento humano (Lorenzato, 1995). Nesse contexto, a Geometria é um dos ramos da matemática que mais se aplica ao cotidiano das pessoas, o que supostamente favoreceria a percepção visual envolvida nas atividades de geometria.

Cumprir lembrar que no comparativo do desempenho médio dos jovens da rede pública, as diferenças foram estatisticamente significativas entre as redes estadual, municipal e federal. Muitos aspectos podem ser discutidos sobre o cenário brasileiro referente às médias em Matemática obtidos pelos alunos da Rede Federal: os alunos passam por uma seleção para ingressar nas instituições de Ensino Médio Federais; o investimento médio por aluno é maior na Rede Federal de ensino; os alunos geralmente não pertencem a uma classe econômica privilegiada.

De fato, são oriundos de famílias de classe média que apostam na educação dos filhos, também a disciplina de Matemática é normalmente aplicada aos Cursos Técnicos, o que traria uma melhor compreensão dos conceitos matemáticos. Assim, esse panorama reforça as desigualdades do sistema educacional brasileiro, conforme demonstrado na Figura 2.

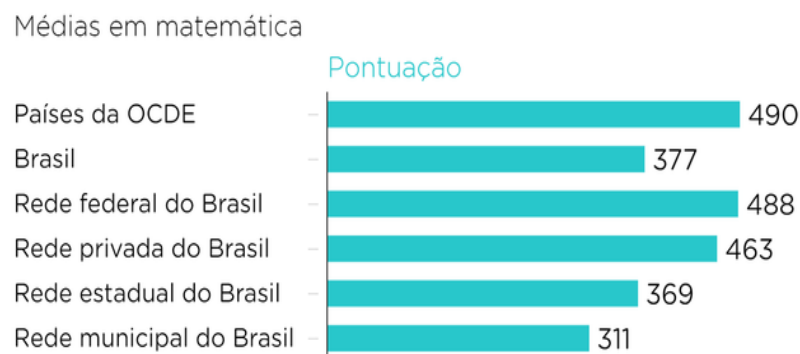


Figura 2. Pontuações do PISA 2015. Fonte: Portal Nexo Jornal.

Aliados a esse cenário, as questões sobre a carreira docente federal também contribuem para os resultados do PISA 2015, pois a maioria dos professores dedicam-se exclusivamente a essas instituições de ensino, tendo melhores condições de trabalho e salariais. No entanto, essas discussões não perpassam nas análises dos indicadores apenas apontam os dados quantitativos.

Para OCDE (2006) que criou o PISA é a responsável pela sua implementação OCDE o desempenho dos alunos nos teste não é a “escassez/inadequação de professores”, mas sim, quando “os professores não atendem às necessidades individuais dos estudantes, **equipes que resistem a mudanças**, estudantes que não respeitam seus professores e professores com baixo nível de expectativas” (OCDE, 2006).

No entanto, Freitas (2016) afirma que a qualidade da educação indissociável dos problemas que permeia a sociedade, assim, não se restrinja a pressionar as escolas para aumentarem as médias de algumas disciplinas como preconizados pelas avaliações de larga escala. A seguir apresenta brevemente alguns aspectos da relação entre o PISA e o SAEB.

PISA E SAEB: HÁ UM DIÁLOGO?

O PISA e o SAEB são avaliações de larga escala, segundo Freitas (2016) no Brasil nos últimos 20 anos, o grande desenvolvimento destas avaliações, e no o Plano Nacional de Educação (PNE 20142024, Lei nº 13.005/2014), indica que na estratégia onze da meta sete, o PISA é considerado um instrumento externo de referência na avaliação de aprendizagem de estudantes brasileiros da Educação Básica.

Em 2016, foi proposto um novo relatório referente ao PISA 2012 intitulado “Estudante com baixa desempenho: porque eles ficam para trás e como ajudá-los? Dentre as três áreas avaliadas: Leitura, Ciência e Matemática, os resultados em Matemática são os mais baixos em todos os estados do Brasil. E ainda, de 64 países, o Brasil ficou na 58ª posição, ficando entre os 10 países com menor desempenho em Matemática, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1. Proficiência em Matemática – PISA 2012. Fonte: Adaptado de Amaral et al. (2016).

Percentual de alunos com baixo rendimento em Matemática	
Melhores resultados	Piores resultados
Shanghai-China – 3,8	Indonésia -75,7
Singapore – 8,3	Peru – 74,6
Hong Kong-China – 8,5	Colômbia – 73,8
Korea – 9,1	Qatar – 69,6
Estônia – 10,5	Jordan – 68,6
Macao-China – 10,8	Brasil – 68,3
Japan – 11,1	Tunísia – 67,7
Finlândia- 12,3	Argentina – 66,5
Switzerland – 12,4	Albânia – 60,7
Chinesa Taipei – 12,8	Costa Rica – 59,9

De acordo com Amaral et al. (2016), os resultados insatisfatórios nessas avaliações têm consequências a curto, médio e longo prazo, pois os alunos que abandonam a escola são justamente os que “não alcançam a base necessária nessas disciplinas” consequentemente, “encontram dificuldades para o desenvolvimento pleno dos estudos e para uma efetiva participação no mercado de trabalho no futuro, o que impacta o crescimento econômico desses países”.

Nesse sentido, o baixo desempenho em Matemática está associado à repetência dos alunos nessa componente. O Brasil possui altas taxas de reprovação e na edição do PISA 2012, fica evidenciada essa relação, pois dentre os alunos que obtiveram baixo desempenho na prova de matemática, 87,3% deles, já tinham sido reprovados, conforme exposto no Quadro 2.

Quadro 2. Características dos alunos com baixo desempenho em matemática Fonte: Adaptado de Amaral et al. (2016).

Background dos alunos	Brasil	Média OCDE
Já repetiram de ano	87,3 %	54,5%
Tem baixo nível socioeconômico	85,0%	37,2%
Não fizeram educação pré-escolar (4-5 anos)	79,8%	41,5%

Nesse cenário, pelos dados do Relatório “De Olho nas Metas 2011” que são baseados em dados do Saeb 2009 (MEC/Inep), a reprovação e o atraso escolar são indicados como entraves ao avanço educacional da população. Estudos de eficácia escolar mostram que alunos com mais distorção idade-série, reprovados e com antecedentes de abandono, são mais propensos a abandonar e não concluir a escola, além de apresentarem menores níveis de proficiências nas avaliações externas (TPE, 2011)

Já quanto a Matemática, nesse relatório consta que somente 10,3% dos alunos do Ensino Médio têm aprendizado adequado a sua série (Meta 3: “Todo aluno com aprendizado adequado à sua série”). Isso reforça a preocupação nesse sentido, pois a meta parcial estabelecida para o Ensino Médio era de 20% dos

alunos, mas o índice desse estudo aponta que na Matemática além de não atingir essa meta, caiu de 11% para 10,3% dos alunos que possuem o aprendizado adequado a sua série.

Portanto, as condições expostas se alinham, na medida em que traduzem a realidade educacional brasileira. Os países asiáticos estiveram entre os melhores no PISA 2012 e, portanto, apresentam uma proporção menor de alunos com baixo desempenho nas avaliações.

De acordo com Amaral et al. (2016), esses dados refletem um conjunto de políticas públicas que foram implementadas nesses países tais como: diagnóstico precoce dos alunos com baixo desempenho e suporte adicional; altas expectativas para todos os alunos; trabalho com comunidades para ajudar os alunos que necessitam de apoio, ligação de redes e escolas desfavorecidas e fornecimento de suporte para alunos imigrante. Embora considerem-se aqui os indicadores, que tem suas limitações, vê-se que nesses países as melhoras foram gradativas no campo educacional.

Vale dizer que Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principais objetivos oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, além de produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2016a). Atualmente o SAEB é composto pelas avaliações em larga escala, conforme exposto na Figura 3.



Figura 3. Avaliações que compõem o SAEB. Fonte: Adaptado de Ministério da Educação.

As avaliações do Saeb estão destacadas no documento do PISA 2015:

- Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) – Avaliação amostral de estudantes das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, em leitura e matemática.
- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – Também denominada Prova Brasil, é uma avaliação censitária dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, em leitura e matemática.
- Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – Avaliação censitária dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, para avaliar os níveis de alfabetização e letramento em

língua portuguesa, alfabetização em matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas (BRASIL, 2016).

Nesse rumo, nos anos ímpares, a aplicação da prova do PISA coincide com a avaliação do SAEB. Na edição de 2015, por exemplo, em torno de 4 milhões de estudantes de mais de 50 mil escolas foram avaliados no SAEB, enquanto no PISA, mais de 20 mil jovens selecionados aleatoriamente participaram da avaliação.

Segundo documento do PISA 2015, entender as particularidades dessa avaliação com relação ao SAEB pode contribuir para o cumprimento da meta 7 do PNE, que busca fomentar a qualidade da Educação Básica nas diversas modalidades e etapas, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem, visando alcançar as médias nacionais para o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Desse modo, a “análise foi realizada com particular atenção à estratégia 11 da meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014), na qual o PISA é designado como o instrumento externo de referência na avaliação de aprendizagem de estudantes brasileiros da Educação Básica (BRASIL, 2016a).

Nessa direção, no que se refere à avaliação em Matemática do PISA e do SAEB, há o destaque para as semelhanças entre as duas avaliações. Para Brasil (2016) os conteúdos matemáticos no PISA apresentam-se associados a uma das quatro categorias de conteúdo que se seguem: “Quantidade”; “Incerteza e dados”; “Mudanças e relações”; e “Espaço e forma”. Já na Matriz de Referência do SAEB, as habilidades e competências estão estruturadas de acordo com as quatro grandes áreas em que os conteúdos matemáticos são divididos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1998), organizados em quatro temas: “Números e operações” (que, a partir do 6º ano inclui álgebra/funções); “Espaço e forma”; “Grandezas e medidas”; e “Tratamento da informação” (BRASIL, 2016b).

Assim, as matrizes do PISA e do SAEB convergem quando levam em consideração os processos matemáticos essenciais para um bom letramento matemático. No PISA, verifica-se esse aspecto explicitado anteriormente na Figura 1 e na matriz do SAEB, esses processos são necessários na resolução de problemas matemáticos. Dessa forma, nas duas avaliações é exigido do aluno as capacidades matemáticas utilizadas na resolução das situações-problema, tais como: comunicação, matematização, argumentação, utilização de ferramentas matemáticas, delineamento de estratégias, utilização de linguagens e operações, entre outras.

[...] é necessário observar que a matriz do PISA se baseia em uma relação entre processos e habilidades matemáticas, enquanto a matriz do SAEB é descrita por habilidades de resolução de determinadas situações-problema utilizando conteúdo específicos. Por outro lado, ao nos depararmos com o que se pode considerar como habilidades interpretáveis a partir da descrição de exemplos de tópicos incluídos no PISA e descritores da matriz do SAEB-Prova Brasil, vemos diversas conexões, mostrando que um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental brasileiro é capaz, em princípio, de resolver uma boa parte das questões de um exame do PISA (BRASIL, 2016b).

Um ponto a se considerar nessa tentativa de comparação entre as avaliações, é que alguns tópicos de Matemática do PISA possivelmente serão apresentados aos alunos no Brasil somente no Ensino Médio. Por fim, no relatório do PISA 2015 fica evidenciado a dificuldade encontrada na associação direta dos descritores entre as matrizes SAEB e os aspectos considerados da matriz do PISA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para o cenário dos indicadores das avaliações de matemática no âmbito nacional e internacional, buscou apresentar alguns aspectos dos indicadores das avaliações em Matemática. Assim, analisou os documentos: “Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2015 – Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros”; “De Olho nas Metas 2011” e ainda o boletim sobre o PISA 2012 intitulado “Os alunos de baixo desempenho: Por que ficam para trás e como ajudá-los?”.

Nesse contexto, observou-se que os dados expostos nesse formato não possibilitam uma discussão mais ampla sobre os dilemas atuais relativos ao ensino de matemática. A pesquisa demonstrou que embora os documentos indiquem indícios de reconhecer a limitação dessas avaliações em larga escala, a visão da OCDE é clara sobre os baixos níveis atingidos pelos brasileiros nas avaliações de Matemática: as competências essenciais para que um aluno exerça sua cidadania plenamente não estão sendo atingidos.

Diante disso, o que chama a atenção é o paradoxo entre os apontamentos de aspectos qualitativos citados nos documentos analisados e suas discussões baseadas em dados quantitativos. Dessa forma, esses indicadores não tem fundamentação para apontar supostas deficiências percebidas atualmente no ensino de matemática na Educação Básica. De outro modo, um ponto evidenciado nesse estudo são as influências dessas avaliações nas políticas educacionais brasileira, pois além de seus resultados indicarem a qualidade na Educação Básica e direcionarem para as metas a serem cumpridas no Plano Nacional de Educação, há relação entre a organização do ensino de matemática proposta no SAEB com a do PISA. Por fim, há a necessidade de um repensar o processo educativo que envolve indicadores de avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral et al. (2016). Alunos de baixo desempenho: OCDE 2016. 2016. Disponível em: <http://acervodigital.sistemaindustria.org.br/bitstream/uniepro/192/1/Boletim_PISA%202012_Low%20performance_25_02_2016.pdf> Acesso em :10 maio 2017.
- Bonamino et al. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 373-388.
- BRASIL (2016a). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Pisa 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes na avaliação*. São Paulo: Fundação

Santillana, Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

BRASIL (2016b). Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica Daeb. Brasil no Pisa 2015 - Sumário Executivo. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf>. Acesso em 27 abril 2017.

Freire P (2014). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freitas LC (2016). Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. Caderno Cedes, 36(99): 137-153.

Lorenzato S (1995). Por que não ensinar geometria? Educação matemática em Revista, 4: 4-13.

Mutti GSL (2014). Sistema de avaliação da educação básica do Paraná (SAEP) e sua relação com a qualidade do ensino da matemática em uma escola pública de Foz do Iguaçu. 2014. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira.

OECD (2016). Pisa 2015: assessment and analytical framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. Paris: OECD Publishing, Disponível em: <
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa-2015-frameworks.pdf?documentId=0901e72b820fee48>>. Acesso em: 04 abril 2017.

Pavanello RM (2004). Por que ensinar /aprender geometria? In: VII Encontro Paulista de Educação Matemática, 2004, São Paulo. Anais. Disponível em: <http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr21-Regina.doc > Acesso em: 05 mar. 2014.

Pinto AR (2015) As avaliações externas e a escola: compreensão de um grupo de professores e algumas possibilidades para sala de aula de Matemática. Disponível em <
http://www.ufjf.br/ebapem2015/files/2015/10/gd8_Roberto_Pinto.pdf > Acessado em: 23 jun. 18

Silva JL (2009). Letramento: uma prática em busca da (re) leitura do mundo. Rio de Janeiro.


TPE (2011). De Olho nas Metas 2011: Quarto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. Cruz P, Monteiro L (orgs.). Disponível em: <
https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/de_olho_nas_metas_2011_tpe.pdf >. Acesso em: 02 maio 2017.

Vianna HM (2005). Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. Brasília: Liber Livro Editora.

Metodologias ativas no processo formativo em enfermagem na construção do cuidado

Recebido em: 14/10/2020


Aceito em: 20/10/2020

 10.46420/9786588319338cap4

Allana Allitsa da Costa Bento¹ 

Hellen Karolynne Moreira Dias² 

Jakelyne Feitosa da Silva³ 

Laryssa Bezerra Silva⁴ 

Talita de Cássia Raminelli da Silva⁵ 

Graziani Izidoro Ferreira⁶ 

INTRODUÇÃO

Formação pessoal e social são construídas em processo dialético. Ao longo da história o contexto social, político, cultural e econômico sofre transformações, as quais influenciam na identidade e no comportamento pessoal, familiar, social, no processo de construção de conhecimento e consequentemente, nas políticas públicas, como as de saúde e de educação e suas diretrizes (Magalhães, 2004).

Atualmente as demandas sociais têm promovido reflexões acerca do processo ensino aprendizagem nas suas diferentes áreas do saber, a exemplo, na formação/educação profissional em saúde. As instituições de ensino superior têm sido instigadas a substituírem os métodos tradicionais por novas maneiras de aprendizagem, com vistas à contribuir para a formação profissional transformadora (Freire, 1996; Souza et al., 2014).

No caso da Enfermagem, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação enfatizam a necessidade de um projeto pedagógico centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem deve ser orientada pela ação-reflexão-ação, baseada em situações-problemas, que estimule o estudante a refletir sobre a realidade social e compreender-se como um sujeito social que pode transformar-se e

¹ Graduanda em Enfermagem pelo Centro Universitário Euro Americano – UNIEURO. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

² Graduanda em Enfermagem pelo Centro Universitário Euro Americano – UNIEURO. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

³ Graduanda em Enfermagem pelo Centro Universitário Euro Americano – UNIEURO. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

⁴ Graduanda em Enfermagem pelo Centro Universitário Euro Americano – UNIEURO. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

⁵ Enfermeira. Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.

⁶ Enfermeira. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: gra.izidoro@gmail.com

* Autora correspondente: gra.izidoro@gmail.com

transformar seu contexto. Ademais a formação objetiva o perfil de um enfermeiro generalista, humanista, crítico e reflexivo, a partir do estabelecimento de um projeto pedagógico por competências, por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência e com avaliação somativa e formativa, baseada em tais competências, habilidades e conteúdos curriculares (Brasil, 2001).

Observa-se que esse projeto pedagógico de educação exigido pelas DCNS de Enfermagem prioriza métodos ativos de ensino e aprendizagem, os quais são sustentadas por três pilares, as memórias pessoais, o aprendizado em grupo e o espaço de criatividade, em que articulam todos os âmbitos relacionados ao conhecimento, sejam eles afetivos, emocionais e/ou vivências individuais. Nesse modelo de educação, pretende-se que o estudante passa a ser o protagonista e corresponsável pelo seu aprendizado. O conhecimento é construído pela troca de saberes, existe a valorização do saber individual e do coletivo e o tempo todo se aprende a prender (Souza et al., 2014).

Torna-se fundamental reconhecer a importância do uso de metodologias ativas para o alcance do perfil de profissional de enfermagem que se deseja formar. Assim, acredita-se ser relevante discutir o uso delas no processo de ensino aprendizagem com vistas a promover reflexões e contribuir para as transformações sociais, principalmente no que se refere à educação e à saúde. Diante do exposto, este estudo traz como questão norteadora: Qual a percepção de acadêmicos de enfermagem com experiência do uso de metodologias ativas no seu processo de formação profissional? e tem por objetivo geral, descrever a percepção de acadêmicos de enfermagem quanto ao uso de metodologias ativas e seu processo de ensino aprendizagem em disciplinas do curso de graduação.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, realizado em Instituição de Ensino Superior (IES), situada no Distrito Federal, Brasília. O estudo foi desenvolvido com amostra de 88 universitários regularmente matriculados no curso de enfermagem. Incluiu-se a título de participante, discentes regularmente matriculados no curso de graduação em enfermagem, com qualquer idade, do 4º ao 10º Semestre os quais cursaram as disciplinas com o uso de ensino tradicional e metodologias ativas. Excluem-se estudantes em regime domiciliar.

A coleta de dados foi realizada entre abril a junho de 2019, por intermédio de um questionário tipo Survey, elaborado pelas pesquisadoras, com perguntas discursivas e objetivas. Consistiam em 19 questões relacionadas às características sociodemográficas, à satisfação com a metodologia ativa e às comparações com o uso das metodologias abordadas.

A aplicação do questionário ocorreu em sala de aula com permissão prévia do coordenador (a) e professores, no qual foram apresentados os objetivos do estudo aos estudantes, a entrega do Termo de

Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para ciência e assinatura, em seguida, a aplicação dos questionários aos alunos que concordaram em participar do estudo.

A análise descritiva dos dados foi realizada no *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS®)*, versão 20.0, a fim de identificar a frequência simples para as variáveis quantitativas, a tendência central (média e mediana) e dispersão (desvio-padrão) para as variáveis contínuas.

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, sob o número do parecer 3.056.074, de acordo com os preceitos éticos estipulados na Resolução nº466/12 e as autorizações institucionais necessárias.

RESULTADOS

Participaram do estudo 88 universitários do curso de Enfermagem, com predomínio do sexo feminino em 87,5% (n=77), com mediana de idade de 24 anos (18 a 45 D.P. 6,39). Quanto ao período em curso, 31,8% (n=28) dos universitários relataram estarem no 7º semestre da graduação; 21,6 (n=19) no 6º semestre; 13,6% (n=12) no 9º semestre; 10,2% (n=9) no 5º semestre; 9,1% (n=8) no 4º semestre; 8,0% (n=7) no 10º semestre e 5,7% (n=5) no 8º semestre.

Com relação à metodologia ativa de ensino, 100% (n=88) dos participantes declararam entender sobre a temática, 80,5% (n=70) relataram a eficácia do método, bem como, 73,8% (n=65) apresentaram satisfação com o uso do método. Evidenciou-se que os participantes classificaram o método como benéfico, conforme Tabela1, bem como 95,3% (n=82) consideraram o uso da metodologia ativa importante para a Enfermagem e 94,3% (n=82) afirmaram a contribuição para o desenvolvimento de habilidades práticas na formação profissional. Quanto a relação entre professor-aluno, 90,9% (n=80) reconheceram que o docente atua como um facilitador do conhecimento no uso da metodologia ativa de ensino, assim como 95,5% (n=84) dos discentes apresentaram-se corresponsáveis quanto à aprendizagem em sala de aula.

Tabela 1. Caracterização da satisfação referente ao uso do método pelo universitário, Brasília – DF, 2019. Fonte: Os autores, 2019.

Variáveis	N	(%)
Interação Interpessoal	18	26,87
Construção/Incentivo no Processo Educacional	15	22,39
Dinâmica	13	19,40
Aprendizagem Aprimorada e/ou Raciocínio Crítico	8	11,94
Autonomia	7	10,45
Aplicabilidade Técnico-Científico	5	7,46

Referente à compreensão dos temas abordados por meio das estratégias ativas utilizadas nas disciplinas, 87,5% (n=77) relatou entender a respeito do conteúdo programático. No que concerne aos recursos de aprendizagem da metodologia ativa, os participantes relataram as disciplinas em que foi empregado o método, as quais são 33,0% (n=29) em Enfermagem em Saúde da Criança e do Adolescente; 20,5% (n=18) em Enfermagem na Estratégia Saúde da Família; 14,8% (n=13) em Políticas de Saúde; 13,6% (n=12) em Práticas Integrativas I; 8,0% (n=7) em Análise e Interpretação de Exames; 4,5% (n=4, em cada) em Práticas Educativas e Práticas Integrativas III; 1,1% (n=1) em Práticas Integrativas II.

Quanto às disciplinas em curso, 51,1% (n=45) negaram ter dificuldades quanto ao processo de aprendizagem, porém, 48,9% (n=43) alegaram que o método prejudica a compreensão dos conteúdos trabalhados, dessa forma a caracterização das principais dificuldades para o trabalho em grupo entre os universitários encontra-se na Tabela 2.

Tabela 2. Caracterização das principais dificuldades para o trabalho em grupo entre os universitários, Brasília – DF, 2019. Fonte: Os autores, 2019.

Variáveis	N	(%)
Divergência de Ideias/Opiniões	21	35,0
Relação Interpessoal e/ou Características Individuais	12	20,0
(Extroversão ou Introversão) Desinteresse/Comodismo	12	20,0
Compreensão e/ou Comunicação	10	16,67
Distração (Conversas Paralelas)	2	3,33
Imaturidade e/ou Irresponsabilidade dos Integrantes	2	3,33
Desempenho Acadêmico Insatisfatório	1	1,67

No tocante ao desempenho acadêmico adquirido, 84,1% (n=74) citaram que o uso da metodologia ativa, no meio interdisciplinar, viabilizou bons resultados. Com relação ao trabalho em grupo, 96,6% (n=85) relataram que a interação social facilita na construção do conhecimento, ao passo no qual, 36,8% (n=32) afirmaram que o relacionamento interpessoal é um dos pontos desfavoráveis no processo de ensino-aprendizagem, conforme se observa na Tabela 3.

Tabela 3. Caracterização dos pontos desfavoráveis referente ao uso do método pelo universitário, Brasília – DF, 2019. Fonte: Os autores, 2019.

Variáveis	N	(%)
Compreensão e/ou Comunicação na relação entre Discente e Docente	17	25,76
Desinteresse/Comodismo	16	24,24
Relação Interpessoal e/ou Características Individuais (Extroversão ou Introversão)	10	15,15
Dinâmica	8	12,12
Desempenho Acadêmico Insatisfatório	6	9,09
Divergência de Ideias/ Opiniões	4	6,06
Distração (Conversas Paralelas)	3	4,55
Imaturidade e/ou Irresponsabilidade dos Integrantes	2	3,03

DISCUSSÃO

De acordo com os resultados apresentados, quanto à população do presente estudo, observou-se maior frequência de discentes do sexo feminino. Estudos apontam que, a incorporação de mulheres no âmbito acadêmico, em relação aos homens, demonstra ser superior durante a formação contemporânea. Vale destacar que, a população universitária feminina prevaleceu, no decorrer dos anos 2000 (Barroso et al., 1975; Guedes, 2008). Tal situação pode corroborar com a frequência de mulheres no estudo atual.

Estudos científicos apontam que, a porcentagem de mulheres universitárias do curso de enfermagem encontra-se elevada em alguns países, fato este pode ser justificado por a enfermagem ser uma profissão historicamente feminina (Chaves et al., 2015; Camargo et al., 2014; Cheung et al., 2016). Ainda que a enfermagem seja exercida pelo gênero feminino em suma maioria, a atuação do gênero masculino vem ganhando ascendência.

A caracterização dos participantes evidenciou-se pela heterogeneidade da amostra quanto ao semestre. A utilização das metodologias ativas no meio acadêmico pode diferir quanto à grade curricular de cada instituição superior. Recomenda-se que, o uso das estratégias ativas, sejam implementadas precocemente na grade curricular acadêmica, pois estudos apontam que, o estudante adquire conhecimento científico, assim como, garante a possibilidade de atuar de forma incisiva na realidade,

experiências estas vivenciadas as quais contribuem para a futura carreira profissional (Andrade et al., 2011; Freitas et al., 2015).

Para os universitários entrevistados, o uso de metodologias ativas no ensino-aprendizagem, durante a graduação, contribui significativamente na formação do futuro profissional de enfermagem. As metodologias ativas podem despertar a curiosidade dos discentes, à medida que os mesmos se inserem na teorização (Berbel, 2011). Estudo aponta que o uso das metodologias ativas provém aos usuários uma formação rica. (Forte et al., 2015). As metodologias ativas permitem o desenvolvimento da autonomia, criatividade e corresponsabilidade a partir da inserção em ambientes colaborativos, bem como permite a resolução de problemas reais antes mesmo do enfrentamento no mundo real, o que contribui para a formação do aluno (Sena et al., 2016).

O método contribui aos participantes um olhar mais crítico e solidário, trabalho colaborativo, autossuficiência e abertura para o recebimento de críticas construtivas (Barreto et al., 2018). Este achado vai ao encontro dos resultados obtidos por meio de um estudo qualitativo-descritivo realizado em uma IES de São Paulo, através do qual observou-se a percepção positiva dos estudantes frente ao uso de metodologias ativas na construção do conhecimento e habilidades na tomada de decisão, proatividade, bom convívio nas relações interpessoais e autonomia para o enfrentamento de situações durante a prática profissional, além do desenvolvimento de pensamento crítico-reflexivo em diversas situações e cenários, ao relacionar prática e teoria (Paranhos et al., 2010).

A Metodologia Ativa proporciona autonomia ao estudante, os quais tornam-se aptos a liderar e trabalhar em equipe, ao comparar àqueles submetidos ao ensino tradicional (Kong et al., 2014). Quanto à atitude do discente, a boa receptividade relacionada ao novo método é outro fator pujante para a consolidação do saber. A aplicabilidade proporciona maior satisfação e contribuição para uma educação reflexiva, bem como garante uma visão holística no ensino-aprendizagem. Facilita também no processo de memorização quanto ao conteúdo abordado assim como, promove exacerbação de sentimentos como bom humor e boa disposição (Barbosa et al., 2013).

No que tange o papel do docente, aponta-se que, a capacidade de ensinar a pensar ao discente provoca, estimula e desafia a construção do saber, ao preservar a autonomia e dignidade (Freire, 1996). Assim, a metodologia ativa vem a transcender o modelo tradicional de ensino, pautada na aprendizagem e na postura dinâmica. Evidência científica incita também que, o educador tem o poder de conduzir o aluno mediante a reflexão sobre novas perspectivas educacionais (Souza et al., 2014). O professor apresenta um papel fundamental frente ao processo de ensino-aprendizagem, e também, participa na construção de identidades, valores, saberes, culturas e práticas, nas quais colaboram com a abordagem humanista, holística e sociointeracionista (Hoffmann et al., 2013).

O emprego das metodologias ativas no processo de ensino promove uma alteração na conjuntura disciplinar, pois o educador não está mais no centro do processo, mas sim o educando. Ao assumir o papel de protagonista e corresponsável de suas descobertas e novos conhecimentos, a prática contribui para o aprendizado do discente. Afirma-se que a maior interação entre as atividades teóricas-práticas, tendo como benefício o aprendizado do aluno ao aproximá-lo do real, com novas estratégias de aprendizagem, prepara o indivíduo ao exercício profissional através da ampliação de possibilidades, bem como, manifesta a liberdade e a autossuficiência mediante as decisões cotidianas, em ambiente extra universitário (Berbel, 2011; Maciel et al., 2018; Paiva et al., 2016; Weber et al., 2019). O feedback do educando para o educador é limitado e tardio, o que pode minimizar a sua eficiência e aplicabilidade (Kakosimos, 2015).

Referente às interações entre estudantes e professores, o uso da Metodologia Ativa interdisciplinar promove o pensar crítico-reflexivo, a criatividade e a capacitação para articular estratégias voltadas ao ramo acadêmico-profissional, bem como, a resolutividade para situações atípicas (Alberti et al., 2016; Kalinowski et al., 2013). Este método proporciona ao profissional formado segurança e confiança na tomada de decisões, na aplicação prática do conhecimento (inter, multi e transdisciplinar) adquirido, no relacionamento com os colegas, na expressão oral e escrita, na resolutividade dos problemas e situações, ao reforçar sua liberdade, proatividade, flexibilidade, comunicação e independência (Barbosa et al., 2013). Para a coletividade e para o mercado, acontece a materialização de um indivíduo independente, capaz de trabalhar para promover grandes transformações no ambiente em que está inserido e dispõe de competências essenciais para a promoção do seu constante aperfeiçoamento, o que se caracteriza essencial na era do conhecimento, em que o gerenciamento e a aquisição de conhecimento se fazem fundamentais (Maciel et al., 2018).

De acordo com o trabalho em equipe, as práticas educativas estimulam a espontaneidade nos discentes, garantem vivência e conhecimento mediante aos contextos problematizados, pois o grupo tem o papel de motivar o indivíduo, bem como mutuamente. O uso de exercícios em grupo contribui com o ensino curricular, ao ultrapassar os limites teóricos, baseado na prática pelos estudantes, ao visar o pensamento sociopolítico-econômico-cultural do contexto atual (Kalinowski et al., 2013).

Quanto aos desafios apontados pelos participantes do presente estudo referente à metodologia ativa durante o trabalho em grupo, as características individuais (extroversão ou introversão) apontadas nos resultados se mostram como um dos principais obstáculos, pois neles estão contidos bases de percepção divergentes, diferenças semânticas e de status, interesse e espaço pessoal e conflitos interpessoais como por exemplo, na capacidade de ouvir. Neste contexto, estudiosos apontam ações eficientes para melhorar a relação pessoal e mais precisamente, a comunicação interpessoal como expressar e falar em termos que as pessoas entendam, escolher um meio de se comunicar adequadamente, selecionar

o que realmente precisa ser dito, incentivar respostas e avaliações críticas sobre seu modo de comunicar-se assim como, ouvir atentamente as outras pessoas (Hitt et al., 2013).

Ao referenciar os pontos desfavoráveis apontados pelos participantes, de modo individual, a compreensão/comunicação na relação docente-discente evidencia possíveis falhas na aplicabilidade do método. Sucede-se que, a possibilidade de o profissional docente não ser capacitado e preparado suficientemente irá interferir de maneira significativa o aprendizado e compreensão dos discentes.

Um estudo descritivo e exploratório, realizado no Paraná, cujo objetivo foi de compreender as percepções dos discentes de enfermagem sobre o processo de construção de seu aprendizado no contexto pedagógico da metodologia ativa, evidenciou que, no início da graduação, os participantes apresentavam dificuldades quanto ao uso do método, pois estavam condicionados ao modelo de ensino tradicional. Porém, a partir da abrangência sobre o funcionamento da metodologia ativa, de acordo com processos adaptativos, os discentes foram capazes de compreender o processo e garantir confiabilidade no mesmo (Garcia et al., 2018).

No contexto atual, para continuar a compreender e viabilizar o desenvolvimento educacional, os processos adaptativos foram necessários. Com o surgimento da pandemia pela infecção por COVID-19, provocou aos gestores e docentes das faculdades e universidades, reinventar novas formas de prover o ensino, ao preservar a qualidade do mesmo. Com as novas portarias do Ministério da Educação e Saúde, onde estas deram abertura para a Enfermagem e demais cursos utilizassem de metodologias remotas para continuidade do ano letivo.

Com a necessidade de incorporar as tecnologias remotas em tempos pandêmicos, a inclusão de ferramentas e estratégias digitais em suas disciplinas, torna-se fundamental ao considerar o momento e a necessidade de continuidade das aulas. Contudo, apesar de se ter no Brasil, cursos com características híbridas (uso de tecnologias no ensino, mas não em sua totalidade), essa inclusão de ferramentas virtuais no ensino parece ainda desafiadora. O desafio de implementação das metodologias ativas de forma mais abrangente é lançado, a fim de fomentar, para o usuário, a sensação de imersão e afinidade com ambiente digital e ao mesmo tempo que o educador, ao respeitar os princípios educacionais e a abordagem pedagógica que acredita, não transformar esse momento em uma simples educação à distância (Bezerra, 2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberti GF et al. (2016). First-contact accessibility attribute in primary health care services and care practices: contributions to academic education for nurses. *Texto contexto Enfermagem*, 25(3): e4400014.


- Andrade SC de et al. (2011). Avaliação do desenvolvimento de atitudes humanísticas na graduação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(4): 517-525.
- Barbosa EF et al. (2013) Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2): 48-67.
- Barreto NAP et al. (2018). Percepção de Tutores quanto a Sua Avaliação pelos Discentes de um Curso Médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 41(2): 221-230.
- Barroso CL de M et al. (1975). O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de pesquisa*, 47-77.
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 3 de 7 de novembro de 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2001, p. 87, 07 nov. 2001.
- Berbel NAN (2011). Active methodologies and the nurturing of students' autonomy. *Ciências Sociais e Humanas*, 32(1): 25-40.
- Bezerra IMP (2020). Estado da arte sobre o ensino de enfermagem e os desafios do uso de tecnologias remotas em época de pandemia do coronavírus, *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Human*, 30(1): 141-147.
- Camargo R de M et al. (2014). Prevalence of cases of depression in nursing students in an institution of higher education in Brasília. *Revista mineira de enfermagem*, 18(2): 392-397.
- Chaves E de CL et al. (2015). Ansiedade e espiritualidade em estudantes universitários: um estudo transversal. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(3): 444-449.
- Cheung T et al (2016). Depression, anxiety and symptoms of stress among baccalaureate nursing students in Hong Kong: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(8): 779.
- Freire P (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 25ªed.
- Freitas P et al. (2015). Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(2): 117-130.
- Forte FDS et al. (2015). Portfólio como estratégia de avaliação de estudantes de odontologia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(2): 25-38.
- Garcia IM et al. (2018). Percepção do discente de enfermagem na construção do seu conhecimento no contexto da metodologia ativa. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 11(2).
- Guedes MC (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 15: 117-132.
- Hitt MA et al. (2013). *Comportamento Organizacional*. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC.


- Hoffmann et al. (2013). O olhar supervisivo na perspectiva da ativação de processos de mudança. *Physis-Revista de Saúde Coletiva*, v. 23, n. 2.
- Kakosimos KE (2015). Example of a micro-adaptive instruction methodology for the improvement of flipped-classrooms and adaptive-learning based on advanced blended-learning tools. *Education for Chemical Engineers*, 12: 1-11.
- Kalinowski CE et al. (2013). Metodologias participativas no ensino da administração em Enfermagem. *Comunicação Saúde Educação*, 17(47): 959-967.
- Kong LN et al. (2014). The effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 51(3): 458-469.
- Maciel CE et al. (2018). Utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem.
- Magalhães J (2004). Processos de construção sociais, movimentos auto questionários e consciência crítica. *Revista Organizações e Democracia*, 5(2): 229-246.
- Paiva MRF et al. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Revista de Políticas Públicas*, 15(2): 145-153.
- Paranhos VD et al. (2010). Currículo por competência e metodologia ativa: percepção de estudantes de enfermagem. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 18(1): [07 telas]
- Sena TS et al. (2016). Reflexões sobre a Inserção da Temática Gestão da Clínica na Formação Profissional em Saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40(2): 78-285.
- Souza C da C et al. (2014). Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. *Medicina (Ribeirão Preto)*. *Medicina*, 47(3): 284-292
- Weber LC et al. (2019). Metodologias ativas no processo de ensino da enfermagem: revisão integrativa. *Revista Saúde Viva Multidisciplinar da AJES*, 2(2): 82-114.

A participação da família no processo de alfabetização: um estudo de caso no ensino fundamental

Recebido em: 09/11/2020

Aprovado em: 13/11/2020

 10.46420/9786588319338cap5

Maria Das Graças Faria^{1*} 

Isabel Matos Nunes² 

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda o resultado de uma dissertação de mestrado em Ciência Tecnologia e Educação, que teve a intenção de investigar a relação da família com a escola no processo de alfabetização de alunos, nos anos iniciais do ensino fundamental. Partindo do pressuposto de que a família é fundamental no processo de ensino e aprendizagem do sujeito e apostando que relações de qualidade entre a família e a escola podem contribuir para um melhor desempenho dos alunos. Assim, o problema desta pesquisa foi elaborado da seguinte forma: como a Escola Caminhos da Luz², localizada no Município de São Mateus (ES), pode construir uma parceria com a família dos alunos para contribuir no desenvolvimento de habilidades propostas para o 2º ano do Ensino Fundamental?

O objetivo deste trabalho foi investigar sobre a participação da família no processo de alfabetização, em duas turmas do 2º ano da EMEF “Caminho da Luz”. Nesse contexto, foi investigado o quanto as famílias participam das atividades escolares dos seus filhos e abordada a importância da parceria entre escola e família em prol de um ensino de qualidade. No desmembramento do objetivo, buscamos observar os elementos que levam uma família a acompanhar o processo de alfabetização de seus filhos; analisar os resultados da aprendizagem dos alunos de duas turmas do 2º ano, atentando-nos para a participação da família nesse processo e desvelar a dificuldade encontrada no acompanhamento desse processo de alfabetização, a partir da história de vida de um sujeito.

A metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo foi de abordagem qualitativa, por meio da pesquisa de campo e da vivência com os alunos matriculados em duas turmas:

¹ Licenciada Plena em Matemática pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração”. Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia. Especialização em Metodologia de Ensino pela Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração”. Atua como Professora do Ensino Fundamental I no município de São Mateus-ES. Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – FVC.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando no Departamento de Educação e Ciências Humanas.

* Autora correspondente: bel_mnunes@hotmail.com

² O nome da escola e dos participantes da pesquisa são fictícios.

uma com 16 alunos, no turno matutino; outra com 17, no turno vespertino. Foram utilizadas entrevistas, observações e questionários. Um questionário foi direcionado aos pais sobre a importância do processo de alfabetização, como acontece, a colaboração da família e se considera importante essa parceria; também foi aplicado um questionário para os professores para verificar o envolvimento da família em sua disciplina. Percebeu-se a necessidade de se investir mais tempo em momentos para as famílias a refletirem sobre suas ações na vida acadêmica dos seus filhos.

A FAMÍLIA E A ESCOLA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A escola tem a função de proporcionar um conjunto de práticas preestabelecidas pela humanidade. Freire (2005) considera que a escola tem o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. É na instituição escolar que o ser humano amplia suas oportunidades de sistematização de conhecimento, desenvolvendo-se como indivíduo e como sujeito social.

No entanto, a escola como ambiente de aprendizagem deve ser planejada, organizada e preparada para que ocorram as práticas educativas de qualidade possíveis e necessárias para o desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, um fator de suma importância é o envolvimento da comunidade onde está inserida.

A partir dessa aproximação com a família, é possível conhecer melhor a necessidade de cada educando, inovando-se sempre nas práticas pedagógicas. Para tanto, toda equipe pedagógica precisa privilegiar a educação preparando o corpo discente para priorizar o aprendizado. Um ambiente escolar transformador é aquele em que o indivíduo está sujeito a oportunidades de aprendizagem constantemente.

Nesse sentido, são de extrema importância a participação, engajamento e colaboração da família no ambiente escolar, pois quando isso ocorre o professor tem a possibilidade de participar mais efetivamente da vida do educando. Conhecendo-o e percebendo melhor suas qualidades e suas dificuldades específicas facilita para que o educador elabore aulas mais significativas. Dessa forma, podem avaliar de forma ampla sua prática pedagógica, possibilitando-lhe a promoção do desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Montandon e Perrenoud (1987), de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família. Para tanto, é preciso que ambas se conheçam.

Nesse sentido, Lima (2013), afirma que:

O conhecimento da família e seus processos são importantes áreas de estudo para a escola – tanto para seus diretores como para seus professores. A avaliação que deve embasar o processo pedagógico considera a família como elemento construtor ou destrutor da aprendizagem, portanto analisar a dinâmica familiar é prática explícita ou implícita da avaliação pedagógica; as escolas que têm consciência do conceito de família saudável que empregam procuram adquirir competência

nesta análise; as escolas que sofrem influência implícita do conceito de família que utilizam correm riscos de ter sua avaliação contaminada por preconceitos sutis, mas devastadores.

Diante de tantos desafios, sobretudo quanto aos novos moldes familiares, é necessária uma aproximação com intuito de conhecer as famílias, para que também, no ambiente educacional, as instituições acompanhem essas mudanças e se adéquem a fim de haver cumplicidade entre escola-família. Como ressalta ainda a autora,

A família contemporânea está ciente do que não deseja na educação dos seus filhos, mas não sabe exatamente o que quer e qual o caminho para chegar nesse sonho, que não é claro. Os pais querem filhos felizes, competentes, realizados, disciplinados, organizados... Mas acima de tudo querem evitar o sofrimento, e não percebem que a resiliência se constrói no dia a dia e que pequenas frustrações são importantes no fortalecimento da resistência... Pequenos dissabores são construtores da disciplina e de valores, são as “vacinas” necessárias para prevenir doenças mais sérias e mortais (Lima, 2013).

Apesar dos desafios que existem entre a família e a escola, é na união, no diálogo e nos pequenos dissabores que parte ou a maioria dos problemas serão resolvidos. A família e a escola são duas instâncias que se completam e também que dependem uma da outra, como afirma Sobrinho (2009), “a família, mantém laços de interdependências com outras instituições socializadoras na tarefa de educar e de inserir os sujeitos no mundo e na cultura”. Ou seja, ambas as instituições devem trabalhar no mesmo sentido. De acordo com Silva (2008), A escola não deveria viver sem a família e nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo, qual seja, o melhor futuro para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade.

Sobrinho (2009) ressalta a importância da comunhão entre a escola e a família e os benefícios que surtirão para a sociedade advindos de uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais. É muito mais que uma troca de informações, é ajuda recíproca. Ao se aproximar a escola da vida dos profissionais e dos pais e ao proporcionar aos pais um interesse sobre as questões da escola, é possível chegar-se a uma divisão de responsabilidades.

Nessa perspectiva, no cumprimento de sua função pedagógica, a escola possui o grande desafio de alfabetizar a todos os alunos, e, nessa empreitada, a família é uma aliada de extrema importância, pois a alfabetização é uma prática social, que não deve estar cerceada aos muros da escola. Gontijo (2012), na sua concepção de alfabetização, escreve: Uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras.

Esse processo de alfabetização não se dá apenas quando a criança chega à escola. Ele se inicia bem antes, como ressalta Vigotski (1984),

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens desse processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil. Podemos até mesmo dizer que quando uma criança

entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto.

Vigotski nos mostra que durante todo o processo de desenvolvimento da vida do ser humano, ele é influenciado pelo meio em que vive, desde seus primeiros traços. Sendo assim, vários fatores como os sociais, econômicos e culturais contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, como afirma também Gontijo (2012) em sua concepção. Logo, percebe-se que o processo de aprendizagem acontece influenciado por determinantes, como: familiares e ambientais, que são nosso foco neste trabalho. Ainda, na visão de Vigotski (1984),

O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (p.94-95).

Para uma criança ser alfabetizada, não bastam apenas ler e escrever, e sim produzir textos e interpretá-los. De acordo com Freire (2005), “aprender ler, escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Para Gontijo (2012), alfabetização “é o processo de inserção no mundo da linguagem escrita”, ou seja, bem antes de iniciar na escola, como já mencionado anteriormente, inicia-se o processo de alfabetização. Nesse contexto, os dois autores têm o mesmo ponto de vista quanto à alfabetização, pois é um processo de construção de conhecimento. Ao chegar à escola, essa bagagem trazida pela criança, vivenciada em sua família e em seu meio, será somada aos conhecimentos que serão compartilhados na instituição escolar. Segundo Vigotski (1984),

[...] o aprendizado é decorrente da compreensão do homem enquanto agente na sociedade. A cultura em que está inserido o indivíduo determina o modo de pensar e, desta forma, molda seu psicológico. Sendo assim, o aprendizado acontece por meio de uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade, em que a interação, a chamada experiência pessoal do sujeito com o ambiente, proporcionará esse saber.

São grandes os desafios enfrentados nesse processo de alfabetização. Buscar maneiras e situações diferenciadas e diversificadas é, sem dúvida, necessário para se criar um ambiente alfabetizador.

Em sala de aula, há uma grande diversidade cultural e social entre os alunos exigindo dos professores estratégias diferentes de ensino a fim de tornar a prática eficiente para todos os alunos (MEDINA-PAPST; MARQUES, 2010). Essas estratégias diferenciadas só são possíveis quando conhecemos cada criança, quando compreendemos sua realidade, seu convívio, em especial, familiar. E, nesse processo, a família é indispensável, pois, em especial na etapa da alfabetização, a criança é dependente e necessita de acompanhamento. Nesse momento, a família desempenha um importante papel através de sua participação, pois estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Reiterando, entende-se que a família é o principal elemento envolvido na aprendizagem inicial da criança e, como tal, não pode negligenciar sua função como primeiro agente educador e colaborador na continuação dessa formação.

O processo de alfabetização requer também uma busca constante do professor, conduzindo o aluno a se interessar para facilitar sua aprendizagem, ou seja, o interesse deve partir do aprendiz, o que condiz com sua realidade vivenciada, como afirma Moura (2004),

Os motivos dos alfabetizandos devem servir de motivação para os alfabetizadores. Devem despertar-lhes o interesse e o desenvolvimento de atitudes no sentido de levar a sério a tarefa de alfabetizar, de pesquisar, de aprender, junto com eles, de entender a importância do planejamento e da organização da prática como extensão das exigências que são feitas nas práticas sociais mais amplas.

Também nesse contexto da prática do professor, a família pode e deve ser participante, conhecendo como estão sendo ministradas as aulas, a proposta da escola, seu comprometimento com os futuros indivíduos que serão inseridos na sociedade.

MATERIAL E MÉTODOS

A abordagem qualitativa se justifica pelo fato dessa pesquisa não se reduzir a operacionalização de variáveis, mesmo tomando um caso particular de uma turma, em uma escola de ensino fundamental. Os resultados não foram mensuráveis quantitativamente, mas de modo qualitativo buscou-se entender “as relações, os processos, os valores as atitudes, para objeto de análise e reflexões sobre o caso estudado” (MINAYO, 2015)

Por meio do estudo de caso, observou-se a realidade das famílias dos educandos quanto à vida escolar das crianças. A partir da vivência e das entrevistas, buscamos identificar os fatores que levaram a família a contribuir no processo de alfabetização das crianças do 2º ano do ensino fundamental. Ainda, sobre as estratégias de levantamento dos dados, foram propostas atividades que estimulassem a participação da família no processo de alfabetização das turmas. Os envolvidos na pesquisa foram os pais ou responsáveis de 33 alunos do 2º ano, dos turnos matutino e vespertino e 5 professores de área específica.

Os instrumentos e estratégias utilizados no estudo de caso foram:

1. Visitas domiciliares, buscando informações e conhecendo o meio em que a criança está inserida, seus familiares e sua vida social;
2. Entrevista com a família, fazendo uma sondagem com os pais ou responsáveis e professores das turmas sobre como se deu o processo de alfabetização das crianças, sua importância e contribuição;
3. Conversa com os alunos sobre sua vida escolar e extraclasse;

O lócus da pesquisa, conforme já citado, foi a escola “Caminho de luz” (nome fictício), criada em março de 1993, em uma propriedade particular, atendendo alunos no matutino e vespertino, do 1º ao 5º ano, com a quantidade de 430 alunos e 42 funcionários. O objetivo da criação da escola foi atender à comunidade local, desenvolvendo projetos de complementação pedagógica, com a parceria do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Atualmente, o espaço físico da unidade de ensino tem uma ampla estrutura. Atende aproximadamente 350 alunos, distribuídos nos dois turnos (matutino e vespertino), com 8 turmas em cada turno. A equipe é composta por 16 professores regentes e 5 de áreas específicas (Artes, Educação Física, Filosofia e Inglês), 2 pedagogos (um em cada turno), 5 ajudantes gerais (serventes e cozinheiras), 2 cuidadoras e a diretora.

A comunidade onde a escola está inserida é constituída por alunos de famílias que, em boa parte, apresentam uma situação econômica precária. São provenientes de bairros desprovidos de algumas políticas públicas como: calçamento, área de lazer, rede de esgotos, etc. No entanto, existe um posto de saúde, duas creches nos bairros próximos e a estrutura da escola conta com salas amplas e bom espaço externo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo do trabalho de campo, investigou-se, por meio de questionários direcionados as famílias e os professores para buscar respostas às tensões e dificuldades encontradas no acompanhamento escolar dos alunos do 2º ano, no processo de alfabetização. Os questionários foram entregues na segunda semana de julho para que, após uma semana, fossem devolvidos com as questões respondidas. Foram enviados 33 questionários às famílias, sendo que obtivemos um retorno de 23 questionários (22 respondidos, um questionário não foi respondido).

Dentre os questionários devolvidos, 30% dos responsáveis não deram retorno, ou seja, 10 questionários não foram devolvidos. Isso nos leva a refletir sobre os possíveis motivos da não devolutiva. Será que os responsáveis os receberam? Foram desviados ou perdidos? Será que os responsáveis têm noção de importância da pesquisa? Fica uma dúvida se está havendo interação dos responsáveis com o educando a respeito do acontecido e atividades realizadas no ambiente escolar.

Sobre a importância da família na escola, dos 22 questionários respondidos, todos os responsáveis que responderam a questão reconheceram e confirmaram que acham importante a participação da família na escola.

Outra questão dirigida aos familiares e responsáveis pelos alunos foi a respeito de se conheciam as pessoas que trabalham na escola: professores e gestores. Dos 22 participantes, apenas três (13%) responderam que tinham pouco conhecimento das pessoas que trabalham na escola. Essa questão nos

fornece pistas sobre a aproximação da escola e família. É relevante que os pais e/ou responsáveis conheçam os professores, a diretora e, enfim, a equipe profissional da escola.

Sobre as normas da escola, dos 22 participantes (o equivalente a 100%), 16 dizem conhecê-las, ou seja, 72,7% e 6 conhecem um pouco, equivalente a 27,3%. Analisa-se essa questão como um elemento muito sério no contexto escolar, pois a escola deve se organizar com base na gestão democrática e isso implica, portanto, na efetivação de novos processos de organização, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão da comunidade interna e externa. Nesse sentido, a participação dos envolvidos, como pais e a comunidade onde está inserida a escola, é essencial. Por esse motivo, conhecer as normas, opinar sobre elas e entender a função da escola devem fazer parte das dinâmicas próprias do cotidiano escolar.

Complementando as informações sobre a participação das famílias na escola, propôs-se uma questão sobre a participação em atividades culturais e eventos. Dos 22 participantes, ou seja, 100%, 9 responderam que nunca participaram das atividades realizadas pela escola e 1 pessoa disse não ter tempo para participar. Apenas 3 pessoas disseram participar sempre das atividades, enquanto 9 participam algumas vezes.

Novamente retorna-se à ideia de “gestão participativa” e “gestão democrática”, fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. As diretrizes regulamentam, no Art. 3º, VIII, sobre a gestão democrática do ensino público, na forma daquela Lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Embora os participantes da pesquisa tenham afirmado que não participam das atividades da escola, 20 participantes, 91%, responderam que atendem às convocações da escola e apenas 2, ou seja 9%, não atendem. Essa questão nos leva a pensar sobre o significado que a escola tem para os pais e a comunidade. Nogueira et al. (2000) confirmam que “há uma relação interdependente entre as condições sociais da origem das famílias e a maneira que se relacionam com as escolas, além do fato de que transformações visíveis pelas quais passam ultimamente”.

Complementando essa informação, outra questão foi colocada: Quantas vezes os participantes foram à escola no ano de 2018? Dos 22 entrevistados, 9 foram à escola por duas vezes no ano de 2018, equivalente a 41%, 1 entrevistado foi uma vez, ou seja, 4,5% e 9 foram várias vezes, 41%.

É importante destacar que, a partir destes dados, não é possível concluir que as famílias não participam porque não querem, mas antes é preciso aprofundar nessas causas. Outra questão é que historicamente a escola convoca a família para resolver problemas de comportamento, conforme Carvalho (2013) afirma: “[...] o comportamento indisciplinado é a principal razão para as dificuldades escolares dos

meninos, [...] é possível afirmar que elas atribuem às famílias a origem desses problemas”. Esse pode ser um dos motivos da não participação dos pais e, talvez, a razão de não atenderem às convocações.

Após essas questões sobre a participação dos entrevistados na escola, segue-se outro bloco de questões referentes à participação dos alunos nas atividades acadêmicas realizadas em casa. Essas questões complementam o objetivo de entender se os pais e/ou responsáveis participam do processo de alfabetização dos alunos.

Dos 22 participantes da pesquisa, as mães são a maioria que colabora nas atividades dos filhos, computando 10 respostas, 45%. Em alguns casos (7), equivalente a 32%, as crianças são ajudadas pelo pai e mãe, 2 (9%) são ajudados pelos tios e 3, ou seja, 14%, por outras pessoas.

Especificamente sobre o “dever de casa”, encontram-se poucas pesquisas no Brasil, além de uma divergência de opiniões. Nas concepções tradicionais da educação, o dever de casa assume o papel de um grande contribuinte para o sucesso escolar. Não apenas por suas funções de revisão e fixação da matéria, mas, parte da importância do dever de casa, se trata de um convite à participação e envolvimento da família na educação formal de seus filhos. Carvalho (2013) e Burity (2005) afirmam que os filhos dos pais que cobram, perguntam sobre, ou oferecem ajuda para os deveres de casa, ou ainda acompanham as atividades escolares e estimulam o hábito da leitura, costumam ser os que apresentam as melhores notas das turmas.

No entanto, há que se considerar a condição econômica e cultural da família no sucesso escolar. Isso não se constitui, obviamente, em uma regra. É apenas a definição clara das desigualdades de oportunidades entre as classes, tendo em vista que algumas famílias podem proporcionar a seus filhos uma complementação ou reforço dos estudos, seja por meio de professores particulares, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, ou sua colaboração; quando há disponibilidade de tempo e capital cultural suficiente para tal, embora essa disponibilidade de tempo é cada vez mais rara, mesmo nas famílias com melhores condições econômicas (Lima, 2013). A maioria dos pais, participantes da pesquisa não têm condições de arcar financeiramente com a contratação de profissionais que deem suporte à educação de seus filhos e também não têm disponibilidade de tempo ou capital cultural para eles fazerem esse acompanhamento, embora reconheçam a importância deste investimento.

Na continuidade das informações sobre as tarefas de casa, 3, ou seja, 14% dos participantes responderam que não têm horário para ajudar seus filhos a responderem a tarefa de casa. Nove entrevistados, ou seja, 41% dos participantes responderam que ajudam seus filhos à noite, quando chegam em casa; outros 9, ou 41%, responderam que ajudam assim que o filho chega em casa da escola e 1 pessoa, equivalente a 4%, respondeu que não tem horário, é a criança quem decide.

As informações acima nos levam a refletir sobre as tarefas de casa, como são conduzidas aos pais, buscando facilitar esse acompanhamento para que não seja massacrante, enviando atividades que levem a criança a desenvolver a autonomia e responsabilidade de estudo. Dessa maneira, facilitando o trabalho dos

pais, já que a maioria trabalha e, quando conseguem ajudar a criança, já se encontram exaustos, depois de um dia de trabalho, dificultando a possibilidade de proporcionar um instrumento de revisão sobre o que estudou na escola e também como momento de interação com a família.

Sobre as dificuldades e facilidades que os pais e responsáveis têm no acompanhamento das tarefas de casa, dos 22 entrevistados, 9 (possivelmente as mães), 41% mostram dificuldades pelo fato de ter outras crianças menores para cuidar. Três participantes, 14% das pessoas responderam que trabalham o dia inteiro e isso dificulta o tempo para ajudar; 2, ou seja, 9% das pessoas não sabem ajudar, 2 - 9% - não responderam; enquanto apenas 6, correspondendo a 27% dos participantes não têm dificuldades.

Conforme pôde-se observar nas respostas, há um desejo de participação mais efetiva da família na vida escolar da criança, que muitas vezes não a consegue por motivos de força maior, como constatamos na última questão.

No desenvolvimento da pesquisa, também foram feitas algumas questões abertas para os professores. A seguir, tem-se a discussão de forma qualitativa sobre a maior dificuldade que os professores têm em relação à família:

- 1) A presença dos pais no acompanhamento aos filhos, quando se trata de pai x visitas rotineiras, ou seja, quando são solicitados e, ainda assim, alguns não aparecem;
- 2) Não acompanham o rendimento escolar do filho;
- 3) A maior dificuldade é ter o apoio dos pais para fazer o acompanhamento necessário em casa das tarefas, do material (caderno) e, principalmente, conhecer o professor;
- 4) A falta de comparecimento na escola para saber mais sobre o comportamento dos filhos.

Em outra questão, foram solicitadas aos professores sugestões para melhorar a parceria entre escola-família. Foram 4 sugestões como respostas:

- 1) Mais projetos e mais cobranças para que a família participe mais;
- 2) Se o interesse não partir dos pais, todo trabalho feito pela escola será em vão, infelizmente;
- 3) Projetos que permitam a presença dos pais e oportunidades para verem os trabalhos realizados pelos filhos;
- 4) Todas as escolas em que trabalham fazem o que é possível, porém falta interesse por parte da família de fazer o acompanhamento, só o fazem quando o Bolsa Família é comprometido.

Ao se verificar os relatos apresentados e as questões respondidas, percebe-se que há de se avançar muito na questão de parceria escola-família. Há um distanciamento muito grande e que, infelizmente, aumenta com o passar dos anos. São desafios que precisam ser vencidos. A tentativa de aproximação de pais e escola tem que ser frequente. Como as sugestões acima, são necessários projetos que envolvam a família para ela se sentir parte da escola.

CONCLUSÃO

Ao longo desse trabalho, a pesquisa ocupou-se em estudar como se dá a participação da família no processo de alfabetização da criança nos dias de hoje, sua visão, seus compromissos, suas responsabilidades, seu olhar. Dessa maneira, poderia se obter um reconhecimento de como ocorre, na atualidade, a participação nesse processo tão importante que é o período da alfabetização escolar, em especial nessa unidade de ensino.

Os estudos teóricos de autores consagrados desse tema, trabalhos já feitos nesse sentido, ajudaram a conseguir um embasamento consistente para a pesquisa.

Ao concluir esse trabalho, seguem algumas considerações para que seja feito um resgate ou, talvez, se dê “um tempero” na relação família-escola, tão necessário no processo escolar. A escola não é uma instituição isolada da família. É preciso que haja uma relação saudável e inseparável, ou seja, interdependente.

Dentre os elementos que podem levar uma família a acompanhar o processo de alfabetização de seus filhos, é entender que nessa faixa etária as crianças ainda são dependentes e necessitam da ajuda de um adulto.

Partindo da necessidade de proporcionar e desenvolver projetos de intervenção na escola “Caminhos da Luz”, de modo a contribuir para a participação da família no processo de escolarização dos alunos, foram realizadas duas palestras e duas oficinas com as famílias dos educandos.

Os desafios e as tensões vivenciadas pelas famílias no acompanhamento da vida escolar do filho(a) fez perceber o quanto é necessário buscar meios de aproximação e entrosamento com a família. Há a necessidade de uma efetiva relação família-escola para que o sucesso seja alcançado.

A escola precisa dessa parceria com a família. É por meio dessa parceria que é possível enfrentar os desafios atuais no processo de alfabetização e na vida escolar dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- BRASIL (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF.
- Burity MH (2005). Dever de casa: visões de mães e professoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28., 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED.
- Carvalho MEP de (2013). O dever de casa como política educacional e objeto de pesquisa. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 85-102.
- Freire P (2005). Educação como prática da liberdade. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

- Gontijo CMM (2012). O processo de alfabetização: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes. 1 Ed. 152 p.
- IBGE (2010). Censo demográfico: famílias e domicílios: resultados a amostra. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogoid=797&view=detalhes> Acesso em: 10/novembro/2018.
- Lima TR (2013). Dever de Casa: Diferentes pontos de vista. Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Monografia), Rio de Janeiro. 45p.
- Medina-Papst J et al. (2010). Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. Revista Brasileira Cineantropometria e Desempenho Humano. v.1, n.12, p.36-42.
- Minayo MCS et al (2015). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes.
- Montandon C et al. (1987) Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Revista Pedagógica Francesa. Plaisance Eric. P. 108-110.
- Moura TMM (2004). A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Edufal. 215 p.
- Nogueira MA (2000). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes. 1 Ed. 183 p.
- Sobrinho RC (2009). A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência: Contribuições de Norbert Elias. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (Tese). Vitória-ES.
- Vigotski LS (1984). Pensamento e linguagem. São Paulo: Livraria Martins Fonte.

Docência do Ensino Superior: o papel dos docentes em Manaus – AM

Recebido em: 09/11/2020

Aceito em: 13/11/2020

 10.46420/9786588319338cap6

Joelma Farias Guerreiro^{1*}
Maria Cristina de Souza Lopes Lima²
Agrício Nunes da Mota Filho³
Samuel Silva do Nascimento⁴
Eliomara da Costa Cruz⁵

INTRODUÇÃO

O ensino superior passa por transformações motivadas pela dificuldade dos professores atraírem os alunos que estão dispersos no grande volume de informação que a eles são passadas. Com objetivo de utilizar a reflexão como estratégia de mudanças nas metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula, o presente artigo visa mostrar o papel do docente nos cursos de Licenciatura em manter e atrair o interesse do discente nos temas a serem estudados. O Ensino Superior é desafiador, pois precisa ser inventado e reinventado diariamente, o professor não basta ter apenas conhecimentos sobre conteúdos, mas também conhecer as metodologias que favoreçam o ensino e aprendizagem do educando.

A Active Learning é um método pedagógico de aprendizagem flexível, que busca o engajamento do aluno por meio do uso de práticas com base no conceito de que a aprendizagem deve ser centrada no aluno (Wanner et al., 2015).

Baseado no contexto acima, o docente deve assumir uma posição de orientador das atividades que permitirão ao discente aprender, além de ser um motivador e também incentivador no desenvolvimento e desta forma estarão abertas as possibilidades de inovações e avanços na prática docente universitária. Toda essa comprovação o ajudará nas questões das práticas pedagógicas que tem a finalidade de serem

¹ Graduada em Esp. Docência do Ensino Superior - Faculdade Metropolitana Fametro - Gestão de Recursos Humanos - Pedagogia - Universidade Paulista Manaus - AM - Psicopedagogia Faculdade Dom Bosco e-mail:joellmafarias@hotmail.com

² Graduada em Esp. Docência do Ensino Superior - Faculdade Metropolitana Fametro - Licenciatura em Ciências Biológicas - Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi Manaus - AM. e-mail: cricalopes.mc@gmail.com

³ Graduado em Esp.Docência do Ensino Superior - Faculdade Metropolitana Fametro - Bacharel em Administração Industrial - Universidade Nilton Lins - Manaus - AM. e-mail: agricionunes00@gmail.com

⁴ Graduando em esp. docência do ensino superior - fametro- licenciatura em filosofia - Faculdade Salesiana Dom Bosco- FSDB – Manaus - AM.

⁵ Mestra em Ciências do meio Ambiente pela UFPA- Faculdade Metropolitana de Manaus- eliomaracruz100@gmail.com*
Autor(a) correspondente: joellmafarias@hotmail.com

interpretadas e anexadas ao saber docente, mesmo que a Lei de Diretrizes e Base da Educação (2012) não discrimine abertamente que essas práticas pedagógicas seguem não só o padrão determinado pela Lei e que os professores não só de curso de licenciaturas bem como de ensino fundamental e médio.

Para Shulman (2005) argumenta que no aprendizado há três categorias essenciais, pois, o entendimento do que vai ser ensinado deve o docente ter uma visão e entendimento profundo, que a pedagogia a ser utilizada na matéria possa tornar-se lúdica, dinâmica e prazerosa.

Segundo Vygotsky (1997) nos ensina que mesmo sendo século XXI seus experimentos estão atualizados isso porque para que se tenha um aprendizado é preciso ver, aprender e colocar em prática tudo que norteia os saberes docentes. Sendo assim, o objetivo deste é mostrar a importância dos docentes nos cursos de licenciatura na visão dos alunos.

METODOLOGIA

O artigo proposto tem como base os estudos teóricos desenvolvidos em articulação com o trabalho final do curso de pós-graduação em 2019. Está pesquisa classifica-se como qualitativa, a metodologia utilizada para consecução do estudo foi à pesquisa bibliográfica em livros, artigos e anais, pautando-se em diferentes e importantes textos que discutem a temática abordada neste estudo. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (1994), *apud* Lima et al. (2007) possibilita “(...) um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”.

REFERENCIAL TEÓRICO

Saberes dos Docentes

De acordo com a LDB (2012), a educação tem como uma das finalidades o desenvolvimento do cognitivo dos discentes de forma que o aprendiz assimile e evolua nos conhecimentos ensinados.

Para Freitas (2016), o saber do docente é diversificado e não pode se abster apenas a uma linha tênue de pensamento, o saber é todo o conhecimento adquirido com práticas de leitura, experiências do dia-a-dia, práticas pedagógicas, e ações que serão aplicadas no ambiente escolar.

Baseado nos escritos de Gauthier et al. (2006) professor tornar-se-á um docente diferenciado quando ele não seguir somente uma rotina tradicional, seus ensinamentos são voltados para uma aula dinâmica, prazerosa, com isso “prendendo” a atenção dos alunos, a aplicação de metodologias tais como: internet (celulares, tablets), revistas, livros, material para experiências, pesquisas, data show (slide, fotos, palavras coloridas, figuras diversificadas, filmes), trabalho lúdico e de campo.

A importância da didática criativa no ensino superior vem se inovando em busca de uma metodologia clara e objetiva.

Para Wanner et al. (2015), o ensino flexível e a aprendizagem ativa são métodos atuais do ensino superior na Austrália e no resto do mundo, o que demonstra o reflexo da mudança progressiva no ensino de Graduação e Pós-Graduação ao longo das últimas décadas.

Não basta apenas o docente desenvolver, mas saber transmitir seus conhecimentos, buscar metodologias que apresentem um desenvolvimento para práticas de ensino com alunos que apresentam dificuldades no seu aprendizado e capacitá-los durante o processo de sua formação na busca de uma construção de aprendizagem significativa.

Segundo os autores estudados, o papel do docente, no contexto das metodologias ativas é o de um “mediador da aprendizagem” (Bastos, 2006; Berbel, 2011),

Para Bartalo Guimarães, "o desempenho acadêmico e a motivação de estudantes do ensino superior tem sido relacionado com o uso adequado de estratégias de estudo e de aprendizagem" Bartalo et al. (2008).

O professor diante de sua responsabilidade profissional não de apenas ensinar mais de usar estratégias que motivem a participação de seus alunos tais como: metodologias ativas, ensino híbrido, sala invertida, que são métodos capazes de fazer com que os discentes sejam inseridos ativamente no seu desempenho acadêmico, tornando-os sujeitos desenvolvidos em sua própria compreensão do processo de ensino e aprendizagem, e de sua autonomia em busca de cognitivos que farão deles pessoas críticas e possuidor de conhecimentos que transformarão a visão da aprendizagem em si, tendo o professor como seu ponto de construção no papel fundamental em que se possam utilizar estratégias e metodologias para uma visão diferente engrandecendo as múltiplas possibilidades de enriquecer o processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou este artigo constatou-se que através de pesquisa bibliográfica faríamos um estudo científico qualitativo do papel dos docentes dos cursos de licenciaturas.

Diante disto a pesquisa teve como objetivo geral demonstrar que as metodologias adotadas devem ser dinâmicas e adaptadas de acordo com o ambiente que o docente estiver inserido.

Para tanto é necessário seguir as Leis de Diretrizes e Base da Educação como agentes motivadores e incentivadores.

Deve-se usar todo o seu conhecimento acadêmico embasado em relatos comprovados por vários autores e seus pensamentos bem como o desenvolvimento do senso crítico as suas adaptações.

Como todo processo de ensino aprendizagem deve ser positivo, houve citações de Bartalo (2008) Piaget (1969), Vygotsky (1997), Shulman (2005) e Tardif (2012), e como auxílio e engrandecimento ao conhecimento estimulando o senso crítico.

Com a pesquisa houve a necessidade de se relatar que não há uma fórmula pronta para o docente, e esta é justamente a dificuldade a ser superada.

Portanto as recomendações e citações expostas são de alto grau expositivo para facilitar as adaptações necessárias para as melhorias contínuas das práticas pedagógicas em conjunto com os alunos lhe oferecendo um ambiente cada vez mais desafiador e ativo.

CONCLUSÃO

Nos dias de hoje, as Instituições ainda possuem uma grande defasagem de professores especialistas, a educação é drástica, os educandos mudam de séries porem sem capacidade de conhecimento e aprendizagem, muitas vezes sabem escrever, mas o que estão colocando em pauta no caderno tampouco tem ideia.

Os educadores não conseguem expor suas metodologias devido a falta de apoio na escola, então nesse ato entra em cena tudo o que foi aprendido cientificamente pelas teorias e porque não dizer pelo desenvolvimento humano, podemos citar nesses termos pelo envolvimento da figura da pessoa que se predispôs a engajar numa trajetória de conhecimentos e o aperfeiçoamento do cognitivo. Os teóricos (Piaget, 1969) nos transmitem que “as crianças possuem uma definição ativa em seu conhecimento”, então dizemos que em termo construtivista hoje denominado de metodologias ativas possuem uma relevância fundamental no trabalho do professor, que ao transmitir as crianças esse aprendizado adquirido os discentes demonstram que esse currículo será aceito satisfatoriamente podendo ser constatado durante o decorrer de seu curso através de sua evolução.

A Lei da LDB define os termos que são norteadores para a organização dentro das Instituições e seus procedimentos, porém é nos Parâmetros Curriculares que estão indicados os objetivos de cada disciplina. O docente necessita ter toda uma visão ampliada para destrinchar os conhecimentos adquiridos ao repassá-lo aos discentes de modo claro e sucinto.

O professor deve ter sua concepção teórica definida que irá ajudá-lo a seguir um determinado caminho em sua doutrina, para tanto ao “beber” em determinada fonte o docente deverá ter como uma regra, pois do contrário sua concepção não terá um fundamento real uma vez que se tornará abstrata, impalpável e sem nexo, isso porque em determinado momento o mestre seguira ora para um lado ora para outro lado, sem fixar-se em um determinado conceito definido, e provavelmente o ensino aprendizagem ficará enclachado em algum obstáculo sem obter o esperado sucesso.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartalo L et al. (2008). Alunos universitários: um estudo exploratório estratégias de estudio y aprendizaje de estudiantes de enseñanza superior: um estudio exploratório. *Informação & Informação*, 13(2): 1-14.
- Bastos CC (2006). Metodologias ativas. Disponível em: <http://educacaoemeducacao.blogspot.com.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.
- Berbel NAN (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1): 25-40.
- Brasil (2012). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394 de 20 de dezembro de 1996. Atualizada – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 44p.
- Freitas LC (2016). “Notório saber”: vire professor em 5 semanas. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. Publicado em 24 de setembro de 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/>. Acesso em 10 de set. 2020.
- Gauthier C et al. (2006). Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 Ed. Ijuí: Ed. Unijui. Disponível em: helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/
- Lima TCS de et al. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, 10: 37-45.
- Piaget J (1969). A Explicação em Psicologia e o Paralelismo Psicofisiológico. In: Fraisse P et al.. *Tratado de Psicologia Experimental*. Rio de Janeiro: Forense.
- Freire P (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. Disponível em: pedagogia-do-saber.blogspot.com/p/paulofreire.html
- Shulman LEES (2005). Conocimiento e enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9(2): 1-30.
- Tardif M (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 13. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes. 325p.
- Vygotsky LEV (1997). *Obras Escogidas. Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor.
- Wanner T et al. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, 88: 354-369.

Potencialidades de uso de horta escolar para o ensino de Biologia: percepção dos estudantes de Ensino Médio

Recebido em: 11/11/2020

Aceito em: 13/11/2020

 10.46420/9786588319338cap7

Francisco Johnatan Andrade Barros^{1*} 

Lydia Dayanne Maia Pantoja² 

INTRODUÇÃO

Em sala de aula, muitos alunos pedem aos professores para fazer uma aula “lá fora”, uma aula diferenciada. Com isso, constata-se o distanciamento do ensino de Biologia das formas de vida que estão tão silenciosamente ao redor. O ensino de Biologia em muitas escolas no Brasil se construiu como uma disciplina carregada de conteúdos específicos, com foco no livro didático e na memorização de informações, afugentando os jovens do prazer pela ciência e descobertas (Lepiensi, 2008). Processo que se agrava ao longo do Ensino Médio, etapa em que, às vezes, o aspecto lúdico, a curiosidade e o prazer em conhecer o mundo ficam de fora das aulas.

É importante reaproximar os alunos com a experimentação biológica através da simplicidade do cultivo de plantas assim como Mendel, que por meio de vegetais trouxe tão brilhantemente o entendimento das bases da hereditariedade. E de forma similar, uma horta escolar pode trazer mais simplicidade para o ensino de Biologia, reconectando a ciência, a sociedade e o ensino de forma lúdica, criativa e prazerosa (Ribeiro et al., 2013).

O cultivo de vegetais pode trazer novos significados para o ensino de Biologia possibilitando a comunicação desta com temas transversais como educação ambiental, educação para a saúde e o desenvolvimento socioemocional. O uso de agrotóxicos é um exemplo de tema que engloba diversas áreas do conhecimento e pode ser trabalhado na horta. Para Almeida et al. (2012), uma horta livre de agrotóxico, além de permitir educação ambiental e para a saúde, é um ambiente de promoção de práticas inclusivas e recreativas.

Segundo Cribb (2010), as atividades desenvolvidas em uma horta reconstroem hábitos e modificam atitudes dos alunos, sendo importante contribuição para a percepção que se tem da natureza. Como vive-

¹ Discente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia da Universidade Estadual do Ceará – Profbio/UECE; docente vinculado a secretaria de educação do Estado do Ceará.

² Docente do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia da Universidade Estadual do Ceará – Profbio/UECE, Avenida Silas Munguba, 1700 – Campus Itaperi, CEP: 60.714.903, Fortaleza-CE.

* Autor(a) correspondente: lydia.pantoja@uece.br

se em uma sociedade com grandes avanços tecnológicos e científicos desconexos de demandas socioambientais, o enfoque Ciência/Tecnologia/Sociedade (CTS) é o elo entre uma cultura científica e humanística em prol de uma educação para uma sociedade mais justa e igualitária (Bazzo, 2012).

Para Morgado et al. (2008), atividades desenvolvidas em uma horta fortalecem o trabalho coletivo e aproximam os sujeitos sociais despertando a cooperação e o senso de responsabilidade com a escola. Os agentes sociais envolvidos em uma escola não se restringem a professores, alunos e profissionais técnicos, somam-se também os pais, merendeiras, servidores gerais, secretários, administradores, gestores e toda a comunidade próxima à escola. Sendo assim, essas atividades estreitam as relações por meio do trabalho coletivo e cooperativo entre os agentes sociais envolvidos.

Logo, a horta desponta como lugar diferenciado onde seus participantes podem adquirir uma compreensão distinta da natureza e ter experiências diversas tanto no ensino de Ciências e Biologia quanto em várias outras áreas do conhecimento como: Agronomia, Nutrição, Geografia, Matemática, entre outras. Ao sair da sala de aula, o aluno é estimulado a ter curiosidade principalmente em ambientes diversos e dinâmicos como uma horta (Santos, 2014). Devido a amplitude de possibilidades, áreas envolvidas e agentes diversos atuantes em uma horta escolar, caracteriza-se como um instrumento de ensino transdisciplinar. A transdisciplinaridade como fonte de transformação social, ultrapassa os limites epistemológicos de cada disciplina permitindo uma visão mais significativa do conhecimento e da vida (Santos, 2008).

Para redirecionar as práticas de ensino para um novo paradigma transdisciplinar, faz-se necessário pensar em uma nova escola como indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) de Ciências da Natureza:

A nova escola de ensino médio não há de ser mais um prédio, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores ativos e comprometidos, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais. Mais do que tudo, quando fundada numa prática mais solidária, essa nova escola estará atenta às perspectivas de vida de seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais [...]. Essas novas práticas, usualmente, são resultado de um trabalho de toda a comunidade, em cooperação com a direção escolar, em apoio à transição entre o velho e o novo modelo de escola (Brasil, 2002).

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também se compromete em fazer educação dentro de um paradigma que compreende a complexidade e a não linearidade, rompendo, assim, com a visão reducionista. Vê a escola como espaço de aprendizagem coletiva, democrática e de respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2017).

Coelho et al. (2016), em seu trabalho sobre horta escolar, argumentam que se trata de um espaço coletivo de trocas de experiências, que contribui para a promoção da saúde de todos os envolvidos. Por ter esse caráter coletivo, ela pode ser uma construção cultural e representar uma mudança de paradigma,

sendo preciso um esforço coletivo. Por este motivo é preciso repensar, planejar e realizar de forma efetiva as mudanças desejadas para a educação e conseqüentemente para a sociedade. Embora o desenvolvimento de hortas escolares não seja uma nova tecnologia, são precisos novos olhares e mais discussões sobre suas abordagens e possibilidades educativas (Iuliano, 2008).

É crescente a busca pela sustentabilidade como rompimento do paradigma atual de consumismo. A manutenção de uma horta escolar é um excelente exercício de cidadania e sustentabilidade. Na área de educação muito se fala de transdisciplinaridade, será esse um novo paradigma em construção? A construção de uma horta escolar pode ser um ensaio para essa nova forma de ver o ensino? Quais os principais desafios encontrados ao construir um espaço transdisciplinar em uma escola tradicional? É difícil imaginar pois as escolas estão cercadas de individualismo, competição, vaidade e disciplinas descontextualizadas. A resposta está na escola que se torna espaço de criação, um laboratório vivo para a construção humana. Escola que pode ser muito mais do que um espaço de informação, deve ser o epicentro de disseminação de conhecimento, cultura e mudança social.

Logo, o presente capítulo objetivou pesquisar a percepção de alunos frente a construção e manutenção de uma horta escolar, onde foi possível avaliar as potencialidades de uso da horta para o ensino de Biologia.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada de acordo com as exigências éticas e científicas fundamentais, contidas na Resolução 510/2016 que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2016). O trabalho foi submetido a Plataforma Brasil para análise e aprovado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará, recebendo parecer favorável sob o número 2.839.880.

Ocorreu em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada na cidade de Caucaia-CE. A escola de Ensino Médio conta com cerca de 1.400 alunos matriculados e com atividades distribuídas nos três turnos. O prédio conta com 13 salas de aula, quadra de esportes, biblioteca, auditório, pátio interno bem arborizado, laboratórios de informática, química, física e biologia. Na parte externa ao prédio tem uma grande área verde onde foi implantada a horta.

A horta foi construída coletivamente com a comunidade escolar, estruturada com materiais reutilizados, como canteiros de pneus, jarros suspensos de garrafas plásticas e painéis lúdicos feitos com canos de PVC. O espaço da horta foi dividido em áreas para ser cultivado com plantas com potencial para temperos, medicinais, frutíferas e Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANCs). Para manutenção da horta foram montados grupos que atuam na produção de mudas, sistema de irrigação, compostagem, transplântio, capina e proteção dos canteiros. Para Oliveira et al. (2018), a horta escolar possibilita, além

do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento de valores sociais como participação, relações interpessoais e senso de responsabilidade.

Cronologicamente, a etapa mais demorada para a confecção da horta foi o planejamento que teve início em março/2018 e o primeiro canteiro começou a ser construído em agosto/2018. O segundo canteiro e a confecção dos pneus foram concluídas em dezembro/2018. O primeiro semeio de coentro e cebolinha foram realizadas em fevereiro/2019 e a primeira colheita em maio/2019 (Figura 1).



Figura 1. a) Foto do espaço destinado para a implantação da horta escolar. b) Foto da horta escolar em funcionamento em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Caucaia-CE. Fonte: Autoria própria.

Para a coleta de dados junto aos alunos foram aplicados questionários com uso da escala de Likert em cinco pontos, que possibilitam uma interpretação da diversidade de características do coletivo, das disposições e ações individuais, apoiando assim a leitura e interpretação dos dados para além dos dados quantitativos (Xavier, 2012).

Segundo Nogueira (2002), essa escala, consiste de uma lista de afirmações e para cada afirmação há uma escala correspondendo a extremos de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. É importante, também, inverter algumas afirmações para que o respondente não marque uma alternativa seguindo apenas a marcação anterior.

A análise dos dados se deu pela análise de conteúdo temático que se configura como um conjunto de técnicas para análise das comunicações, utilizando assim, procedimentos sistêmicos e objetivos de descrição de conteúdo. Como exemplo temos a utilização de nuvens de palavras e a análise de conteúdo através da categorização dos sentidos, como recomendado por Bardin. Complementando, também foi feito o uso da hermenêutica que pesquisa as conotações que formam o campo semântico de uma imagem ou de um enunciado (Campos, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 102 alunos participantes, 44 eram do sexo masculino e 58 do sexo feminino. Ao analisar esses dados refletiu-se sobre a importância que a sociedade dá para a distinção de gêneros. Ser do sexo masculino ou feminino não faz diferença para a análise das funções pedagógicas da horta. A definição de regras e papéis socioculturais estabelecidos pela burguesia do século XIX levou às definições de gênero a ultrapassar o campo fisiológico (Silva, 2000).

No tocante a faixa etária, a maioria dos estudantes tinham 17 anos de idade (48,04%), em segundo maior número estavam os alunos com 16 anos (23,53%). Os participantes estudavam em turmas de 2º ou 3º ano do Ensino Médio, nos turnos manhã e tarde, estando assim, em sua maior parte, dentro da faixa etária correspondente ao grau de escolarização (Moehlecke, 2012).

A maioria dos estudantes declara morar em casas (83%) e apenas 17% residem em apartamentos. Dos que moram em casa, 60,97% afirmam ter plantas em suas residências, aos que moram em apartamento, 58,82% responderam positivamente a presença de plantas. Devido a pequena diferença entre os que cultivam plantas em casa ou apartamento, o tipo de moradia parece não influenciar na presença de cultivos domésticos. Ter cultivos em casa e/ou criar animais podem facilitar ligações entre a escola e a vida cotidiana do aluno principalmente no estudo da Biologia. Para Berlesi (2011), é papel dos docentes auxiliar na formulação e reformulação de conceitos, ativando os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Dentre os estudantes que tem cultivos em sua residência, 14% afirmam cuidar das plantas. As mães são as principais responsáveis pelos cultivos (46%) e se somadas às avós (14%) torna as figuras femininas as principais mantenedoras da vida vegetal nessas residências. Em muitas culturas, as mulheres são as principais responsáveis pela manutenção de quintais domésticos. Essa atividade garante acesso a dietas saudáveis, manutenção de sabores tradicionais e preservação da agrobiodiversidade (Oakley, 2004).

Outro aspecto analisado, que poderia influenciar no cultivo doméstico, foi a frequência de vezes que o estudante mudou de residência. Entre os que nunca mudaram de residência (58,69%) afirmam ter plantas em casa. Já os que mudaram de residência entre uma e três vezes, a porcentagem de cultivo cai para 53,84% e os que mudaram de residência mais de três vezes a porcentagem de cultivo sobe para 58,82%. Com esse resultado, a presença de plantas em casa não se mostra ser influenciada pela frequência de mudança de residências.

A horta escolar foi construída no caminho da quadra poliesportiva da escola, o que faz com que todos os alunos da escola passem por esse espaço antes de ir para as aulas práticas de Educação Física. Ao serem questionados se conheciam a horta escolar, antes de ter aulas nesse espaço, 76% afirmaram conhecer o espaço. Esse resultado mostra que a horta atraiu o interesse e a curiosidade dos estudantes já no seu processo de construção. Tais demonstrações de interesse impulsionam a continuidade do projeto, o que é fundamental para o professor motivar seus alunos. Para Guimarães et al. (2004), um estudante motivado

se envolve ativamente na aprendizagem, engaja-se e persiste em tarefas desafiadoras, apresenta entusiasmo na execução de tarefas e orgulho dos seus resultados.

Quando os alunos foram questionados sobre a utilidade da horta no processo de ensino-aprendizagem, 97% dos participantes avaliaram a horta como um recurso importante para esse processo. Como a maior parte dos alunos tem plantas em casa, ao trazer esses conhecimentos sobre cultivos, estes podem ensinar para os colegas e para o professor suas experiências. Para Bariani et al. (2008), o processo ensino-aprendizagem segue a bi-direcionalidade, pois existe a influência do professor sobre o aluno, assim como a influência do aluno sobre o professor.

Com base no questionário construído foram disponibilizadas afirmativas para que os alunos pudessem responder usando a escala de Likert com cinco categorias. Os resultados podem ser acompanhados pela Tabela 1.

A afirmação que teve a maior porcentagem de concordância entre os alunos participantes foi: “O espaço verde da escola desperta sua criatividade e curiosidade”. Somando os que concordam totalmente (73,53%) com os que concordam parcialmente (18,63%), 92,16% concordaram com a afirmação. Em um trabalho de Almeida et al. (2010), os alunos que consideram a criatividade pouco desenvolvida na sala de aula, apontam a não diversificação de metodologias de ensino como prejudiciais ao interesse pela escola e pelo aprendizado, deixando, assim, as aulas monótonas e cansativas.

A afirmação que teve o menor índice de concordância foi: “Você teve dificuldades com as atividades realizadas na horta”. Essa afirmativa foi a única que teve o sentido de positividade invertido. Essa estratégia serve para detectar participantes que respondam automaticamente sem ler a afirmação. Segundo Dalmoro et al. (2013) para o avanço da ciência como um todo, é essencial refletir sobre o método utilizado. Reflexão que contribui para que a utilização de pesquisas com escalas tipo Likert possam captar a realidade de forma mais significativa.

A afirmação que relaciona os conhecimentos de cultivo com o desenvolvimento de uma alimentação mais saudável teve a total concordância de 64,71% dos alunos participantes. Outra afirmação que teve uma porcentagem alta de concordância (71,57%) foi a que reporta a horta escolar melhorando a percepção ambiental. Através desses resultados, os estudantes demonstram identificar na horta a possibilidade de a mesma ser usada como instrumento de aprendizagem para uma alimentação mais saudável e uma percepção ambiental mais aguçada. Diversos grupos e órgãos públicos interessam-se no desenvolvimento de hortas escolares, principalmente para fomentar a conscientização ambiental, a alimentação saudável e o desenvolvimento integral dos estudantes (Arruda et al., 2009).

Tabela 1. Porcentagem de respostas as afirmativas com uso da escala de Likert pelos alunos que responderam ao questionário frente as percepções durante a implantação e utilização da horta em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Caucaia-CE. Fonte: Autoria própria.

Afirmativa	Discord o totalme nte	Discordo parcialm ente	Sem opinião formad a	Concordo parcialm ente	Concor do totalme nte
A horta facilita o processo de aprendizagem.	0,00%	2,94%	3,92%	27,45%	65,69%
Com as atividades realizadas na horta você se sente mais autônomo (a) e independente no que diz respeito ao aprendizado.	9,90%	2,97%	17,82%	38,61%	30,69%
Você prefere as atividades junto a horta ao invés da sala de aula convencional.	1,96%	0,00%	10,78%	36,27%	50,98%
Você teve dificuldades com as atividades realizadas na horta.	19,80%	13,86%	51,49%	11,88%	2,97%
Você gostaria de frequentar a horta escolar, mesmo sem estar em aula.	1,98%	1,98%	18,81%	30,69%	46,53%
Você tem interesse em participar da manutenção da horta escolar.	0,98%	5,88%	23,53%	21,57%	48,04%
Os conhecimentos de cultivo te ajudam a ter uma alimentação mais saudável.	0,00%	1,96%	8,82%	24,51%	64,71%
A horta escolar melhora a sua percepção ambiental.	0,00%	0,00%	7,84%	20,59%	71,57%
A horta escolar melhora a ligação da escola com o seu entorno.	0,00%	0,98%	21,57%	38,24%	39,22%
Outras disciplinas poderiam utilizar a horta escolar.	1,98%	4,95%	19,80%	37,62%	35,64%
O espaço verde da escola desperta sua criatividade e curiosidade.	0,00%	0,00%	7,84%	18,63%	73,53%

Os questionamentos numerados como 9, 10 e 11, foram perguntas abertas e as respostas dos alunos participantes foram submetidas à análise de conteúdo. Para Campos (2004), a escolha do método empregado para analisar dados de uma pesquisa qualitativa, obrigatoriamente, deve oferecer várias formas de olhar sobre a totalidade de dados, devido invariavelmente, ao seu caráter polissêmico em uma abordagem naturalística. Nessa perspectiva, um método muito usado é o de análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas buscando abranger os sentidos dos objetos de estudo.

A maioria das respostas dessa categoria pedia aulas mais dinâmicas, criativas, o uso de jogos e práticas para quebrar a rotina entediante e melhorar a aprendizagem. Para Fialho (2008), embora a elaboração de aulas mais dinâmicas seja mais laboriosa, o retorno pode ser gratificante e significativo, pois deixa de lado a monotonia das aulas rotineiras. No trabalho de Zuanon et al. (2003), as declarações dos alunos indicam que ao diversificar a forma de trabalhar os conteúdos, gera um maior interesse e responsabilidade por parte do discente e o “pouco” de diversificação que o professor se propõe em termos de metodologia ativa, garantindo interatividade, é visto como “muito” pelos estudantes.

Outra categoria de respostas que teve destaque foram as que pedem aulas fora da sala de aula (17,30%). Mesmo a pergunta sendo direcionada para mudanças na sala de aula, muitos estudantes responderam que a solução para melhorar a aprendizagem seria sair de sala. Dentre os locais sugeridos destacam-se aulas de campo e visitas ao laboratório.

Mesmo sendo consenso de que aulas de campo são estratégias interessantes e com possibilidades diversas, estas ainda ocorrem de forma esporádica. Um dos entraves citados para a não utilização dessa prática pedagógica são as dificuldades financeiras e de transporte. Para Viveiro et al. (2009), esses problemas podem ser contornados com atividades próximas ao ambiente escolar.

A horta escolar pode ser apresentada como alternativa para suprir essa necessidade do estudante em ir para outros espaços no seu processo educativo, assim como contorna os entraves financeiros e de transporte que tanto dificulta a execução de aulas de campo distante da escola. Outro empecilho para as aulas de campo é a insegurança do professor ao ser responsável por alunos que por motivos diversos podem ser indisciplinados (Viveiro et al., 2009). Nesse ponto, a horta escolar permite uma maior segurança pois o professor está dentro da instituição de ensino e conta com apoio do grupo de colegas presentes na escola.

Em terceiro lugar, 15,38% das respostas dos alunos, avaliam que o comportamento dos colegas em sala precisa melhorar para ter uma maior aprendizagem. O que mais foi relatado como incomodo na sala de aula foi o barulho, as conversas paralelas e a falta de respeito de alunos para com o professor. Com a influencia de professores, alunos e, principalmente, suas indisciplinas, são perceptíveis as discrepâncias entre os conteúdos culturalmente necessários e o que é efetivamente realizado em sala de aula (Souza, 2013).

As melhorias na estrutura da sala somaram 12,50% das respostas onde se destacam algumas, como:

- Melhoraria a iluminação da sala, tiraria os ventiladores (por causa do barulho) e deixaria somente o ar condicionado. (Aluno D)
- Melhorar o ambiente com aspectos da natureza, assim passando um clima mais agradável e descontraído com a natureza. (Aluno E).
- Deveria mudar algumas coisas, melhoraria muito se tivesse menos alunos numa sala. (Aluno F).

Para Monteiro et al. (2015), a sala de aula deve ser bem estruturada para a realização das atividades escolares, visto que é o principal espaço escolar onde acontecem as relações e ensino e aprendizagem. Sem uma sala de aula com mínimas condições de comodidade, tanto para alunos como professores, ocorre uma defasagem no processo de ensinar e aprender.

Mudanças, apontadas pelos alunos, que dependem diretamente dos professores e são necessárias a um melhor aprender, foram 12,50% das respostas. As principais mudanças se referem a uma interação mais descontraída com a turma, um olhar mais atento a necessidades individuais dos alunos e a menor dependência de conteúdos e atividades durante as aulas, como está representado pelas respostas abaixo:

- Os professores prestarem mais atenção nos alunos que não acompanham os outros e da um pouco mais de ajuda. (Aluno G)
- Os professores fossem mais brincalhões, viessem com aulas alegres, divertidas, que a gente aprende mais rápido. (Aluno H)
- Interação, conversas mais abrangentes sobre a vida e caráter. (Aluno I)
- A metodologia de alguns professores, alguns só se importam com a aula e o conteúdo apenas, acho que precisamos muito mais que só atividades. Também precisamos de aulas interativas. (Aluno J)

Embora o trabalho de Santos (2001), esteja voltado para o Ensino Superior, quando se coloca o conteúdo da área de especialidade, a visão de educação, de homem e de mundo e as habilidades pedagógicas como as principais bases onde se assenta a correta prática da docência. Percebe-se que se encaixa com as necessidades do Ensino Médio, sendo importante equilibrar os pontos supracitados, não focando especificamente no conteúdo. Assim, se torna mais importante que o professor se concentre mais em acompanhar o aprendizado do aluno do que no assunto a ser lecionado. Nessa perspectiva, o ensino é resultante da relação pessoal professor-aluno.

Foi questionado ao aluno: o que ele pode aprender na horta que não pode na sala de aula? Na construção da nuvem de palavras (Figura 3) foi possível uma visão preliminar das respostas através das palavras que mais se repetem: plantas (31 vezes); aprender (24 vezes); horta (19 vezes); prática (18 vezes); cuidar (14 vezes). Através dessas palavras foram construídos os grupos de características semânticas similares para a análise de conteúdo.

As categorias criadas foram: A – respostas que os alunos afirmam aprender sobre plantas e suas formas de cultivo; B – respostas de discentes que apontam a aprendizagem em alimentação e saúde; C – respostas indicando que os estudantes aprendem sobre o meio ambiente; D – respostas dos alunos apontando a aprendizagem da Biologia na prática; E – sem respostas ou respostas evasivas.

A categoria com a maior porcentagem de respostas (37,60%) foi a que os alunos indicam que podem aprender na horta sobre plantas e formas de cultivo, aprendizagem que não ocorre na sala de aula. A seguir, destacam-se algumas respostas que representam essa categoria:

Ainda nessa categoria, algumas respostas mencionam o uso de sentidos diversos para a aprendizagem de cultivo de vegetais, tais como a cor, o cheiro e o toque. Segundo Souza et al. (2011), o aprendizado significativo só é alcançado através de alternativas que despertem o interesse dos alunos. Interesse eficazmente alcançado com a utilização de recursos didáticos táteis – visuais que vão estimular um maior número de sentidos, promovendo uma experimentação de aprendizagem mais abrangente.

A categoria que engloba as respostas que afirmam, na horta escolar, poder aprender Biologia na prática, teve 23,07% das respostas. Dentre as quais, destacam-se:

- Você pode por em prática o que aprendeu na aula, assim facilitando mais a aprendizagem. (Aluno R)
- ... biologia, em vida real. (Aluno S)
- ... conhecer tipos de plantas, animais e também conhecer os nomes biológicos de cada coisa. (Aluno T)
- ... aula prática, vamos ver os principais detalhes das plantas, pois nos livros a gente só ver por imagens e não dá para entender muito. (Aluno U)

Para Lira (2013), a prática permite um ensino mais dinâmico e prazeroso, pois diversifica as aulas, tornando possível, para os alunos, observar diretamente fenômenos e organismos, manipular materiais e equipamentos, construir seu conhecimento de forma mais lúdica. A horta escolar permite práticas em vários conteúdos de Biologia do Ensino Médio, como: Botânica, Zoologia, Genética, Ecologia, Classificação Biológica, Evolução e Características dos Seres Vivos. As formas de vida que estão ao nosso redor são tão diversas que chega a ser um desperdício ensinar Biologia apenas com o livro didático.

As respostas incluídas no grupo semântico onde a horta permite a aprendizagem na área da saúde e meio ambiente tiveram respectivamente, 8,54% e 10,25% das respostas. Abaixo destacam-se as principais respostas:

- ... a forma efetiva de cuidar das plantas e assim, se conscientizar efetivamente sobre plantas, alimentação e cuidados com o meio ambiente. (Aluno S)
- ... qual seria o melhor alimento a ser ingerido a importância do cultivo. O que a reciclagem proporciona. Como diminuir o uso de agrotóxico e evitar problemas ambientais. (Aluno T)
- ... formas de alimentação saudável, formas de cultivo. (Aluno U)
- Cuidados com o meio ambiente, como ele é importante para nós. (Aluno V)
- Eu posso aprender quais ervas e plantas servem para ajudar no tratamento de doenças. (Aluno W)

A maior parte das respostas envolvendo o meio ambiente sugere a horta como promotora do contato com a natureza favorecendo cuidados ambientais. Algumas respostas citam mais especificamente a reciclagem e o cuidado com o uso de agrotóxicos. Ponto que merece destaque devido aos prejuízos trazidos pelo uso indiscriminados dessas substâncias. Como exemplo de malefícios provocados por agrotóxicos, é destacado no trabalho de Pires et al. (2005), a correlação do uso de agrotóxicos com as taxas

de suicídio. Para Rodrigues et al. (2019), a horta na escola pode ser trabalhada de forma interdisciplinar, combatendo assim o reducionismo e evidenciando as relações e interações socioambientais, proporcionando, um maior contato dos alunos com a natureza, uma sensibilização à conservação e uma reflexão sobre hábitos alimentares e saúde ambiental.

A horta escolar com plantas medicinais contribui com a promoção da saúde, preservação da cultura e biodiversidade e integra comunidade, escola e programas de saúde. A promoção da saúde vivenciada em uma horta com plantas medicinais é de interesse de vários setores da sociedade. Por isso, são necessárias pesquisas sobre hortas medicinais e construção de modelos que integrem o papel social, o ambiente físico e as ações comunitárias para promoção da saúde localmente. A participação social nas hortas medicinais comunitárias deve receber estímulos por parte das prefeituras, secretarias de saúde e agricultura, associações comunitárias e instituições de ensino, pesquisa e extensão (Arnous et al., 2005).

Na última questão foi indagado o que o aluno recomendaria para melhorar o espaço verde da escola?

Através da nuvem de palavras (Figura 4), percebe-se as mais usadas nas respostas dos estudantes participantes, dentre as quais destacam-se: alunos (25 vezes); plantas (19 vezes); escola (18 vezes); espaço (16 vezes); cuidar (12 vezes). As categorias semânticas criadas para analisar o conteúdo dessas respostas foram: A – respostas que os alunos apontam atitudes dos próprios alunos para melhorar o espaço verde da escola; B – respostas de discentes que apontam a necessidade de melhor manutenção desses espaços verdes; C – respostas indicando a necessidade de uma maior cooperação entre a comunidade escolar para um melhor espaço verde escolar; D – respostas dos alunos apontando um aumento do plantio e diversificação de plantas para melhorar o espaço verde escolar; E – sem respostas ou respostas evasivas.

A categoria que teve o maior número de respostas foi a D (30,57%), na qual, as respostas dos alunos apontam um aumento do plantio e diversificação de plantas para melhorar o espaço verde escolar. Dentre as plantas mais pedidas destacam-se as flores, as árvores e as árvores frutíferas. A seguir algumas respostas que representam os significados da categoria:

- ... usar alguns espaços que estão repletos de mato para aumentar o espaço da horta para que possa ter uma maior variedade. (Aluno X)
- ... colocação de árvores em locais específicos e uma horta variada plantar árvores e flores. (Aluno Y)
- ... uma grama verde nas áreas que estão sem e flores de outras cores, e quem sabe frutas como bananas. (Aluno Z)

Outra categoria (C – 19,83%) com destaque nas sugestões para melhorias no espaço verde da escola foi a que indica uma maior cooperação de diversos representantes da comunidade escolar para melhorar o espaço verde da escola. Parte das respostas pede: mais pessoas trabalhando, mais interação e participação dos alunos, mais divulgação pela direção da escola sobre iniciativas verdes, campanhas de doação de sementes, mais palestras sobre reciclagem e cartazes para uma escola mais verde. Para Morgado et al. (2008), dificuldades em trabalhar em equipe impõem limites para promover processos contínuos como a manutenção de uma horta, que por sua vez, necessita de cuidados diários e cooperação no desenvolvimento de ações.

A categoria onde as respostas dos alunos apontam atitudes dos próprios alunos para melhorar o espaço verde da escola teve 12,39% das respostas. Nessa categoria, destaca-se a seguir, as respostas que mais chamaram a atenção:

- ... ter mais participação dos alunos lá, e colocar em prática os conhecimentos aplicados em sala de aula. (Aluno A')
- ... dar mais autonomia para os alunos cuidarem da horta. (Aluno B')
- ... que mais alunos tivessem cuidado e ajudassem a melhorar. (Aluno C')
- ... que os próprios alunos poderiam se voluntariar para ajudar a deixar a escola cada vez mais verde, e evitar destruir o que foi feito no local. (Aluno D')
- ... o mais recomendado seria que os alunos se voluntariassem para plantar melhorando o espaço verde da escola. (Aluno E')
- ... eu recomendaria para que os alunos tivessem mais participação em cuidar do espaço verde na escola. (Aluno F')

Para que os alunos sejam protagonistas na construção da escola desejada é necessário o desenvolvimento de líderes e para desenvolver essa liderança é essencial a construção da autonomia. Trabalhos colaborativos que engajam docentes e discentes fortalecem a busca cidadã por alternativas para uma sociedade mais justa, valorizando os sujeitos envolvidos. Cabe à escola oferecer vivências que favorecem a investigação, a curiosidade e a ousadia para que os jovens sejam autores de seus atos e aprendam a lidar com frustrações (Mueller et al., 2018). A horta escolar oferece possibilidades de projetos que estimulam o protagonismo estudantil favorecendo a investigação, a curiosidade e a ousadia.

Diante das múltiplas percepções dos alunos participantes frente a horta escolar desenvolvida na escola, identificou-se esse espaço como ambiente de: troca de saberes, desenvolvimento de criatividade, promoção da saúde e educação ambiental, laboratório de práticas de ensino de Biologia, integração escolar, desenvolvimento da autonomia, estímulo a curiosidade, experimentação de saberes múltiplos, entre outros. Mas para o pleno desenvolvimento dessas potencialidades a participação docente se faz necessário.

O presente trabalho reuniu vários enfoques para analisar as potencialidades do uso da horta escolar como espaço educacional de ensino de Biologia em uma escola de Ensino Médio. As contribuições da

horta escolar ultrapassaram o ensino de Biologia e tomou corpo de um espaço educacional transdisciplinar com inúmeras possibilidades para a formação integral.

Para os estudantes, a horta atraiu o interesse e a curiosidade, colaborando assim, com a motivação dos alunos em participar da construção e manutenção da horta escolar. Dentre os alunos participantes da pesquisa, 97% identificam a horta escolar como um espaço educacional importante para o processo de ensino-aprendizagem e como uma alternativa para aulas mais dinâmicas, criativas e diversificadas, fugindo assim, da rotina de sala de aula barulhenta, desconfortável e desinteressante. A horta escolar facilitou a ligação da escola com os conhecimentos trazidos de casa pelos estudantes, o contato dos alunos com as plantas, seja em casa ou na escolar, favoreceu a aprendizagem da Biologia na prática. Para muitos alunos, essa prática permite experiências que ajudam nas escolhas profissionais.

As potencialidades da horta escolar foram mais abrangentes do que a utilização desse espaço, apenas nas aulas de Biologia. Essas e outras percepções foram organizadas em um guia didático para implantação de hortas escolares, não com a finalidade de ter a reprodução desse espaço pelas escolas, mais como um convite a navegar na transdisciplinaridade e criar rotas para uma educação que desenvolva as potencialidades humanas na sua integralidade. Ainda há muito que se experimentar e muitas trilhas precisam ser percorridas para que possamos melhor entender as possibilidades de utilização das hortas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida VJ et al. (2012). A horta mandala na agrofloreta sucessional: uma aliada na restauração ambiental. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, 8(1): 85-99.
- Almeida JMO et al. (2010). Criatividade no ensino médio segundo seus estudantes. *Paidéia*, 20(47): 325-334.
- Arnous DA et al. (2005). Plantas medicinais de uso caseiro: conhecimento popular e interesse por cultivo comunitário. *Revista Espaço Para A Saúde*, 6(2): 1-6.
- Arruda J et al. (2009). Horta escolar: importância no Desenvolvimento Integral do Ser Humano. *Rev. Bras. de Agroecologia*, 4(2): 2018-202.
- Bariani ICD et al. (2008). Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia*, 25(1): 67-75.
- Bazzo WA (2012). Cultura científica versus humanística: a CTS é o elo?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(58): 61-79.
- Berlesi MS (2011). Aulas diferenciadas fazem a diferença na aprendizagem dos (as) alunos (as)?. Instituto de Biociências Universidade Federal do Rio Grande do Sul (TCC), Porto Alegre. 38p.

- BRASIL (2002). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+): ciências da natureza e suas tecnologias. Brasília: MEC. 141p.
- BRASIL (2016). Ministério da Educação. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 98, 24 de maio de 2016. Seção 1, p. 44-46.
- BRASIL (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME. 600p.
- Campos CJG (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev Bras Enferm*, 5(57): 611-614.
- Coelho DEP et al. (2016). Vivências de plantar e comer: a horta escolar como prática educativa, sob a perspectiva dos educadores. *Saude e Sociedade*, 25(3): 761-771.
- Cribb SLSP (2010). Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente*, 3(1): 42-60.
- Dalmoro M et al. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?. *Revista Gestão Organizacional*, 6(3): 161-174.
- Fialho NN (2008). Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. In: Congresso Nacional de Educação, 14., 2008, Curitiba,PR. Anais... Curitiba,PR: EDUCERE, 2008. p.12298-12306
- Guimarães SER et al. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2(17): 143-150.
- Iuliano BA (2008). Atividades para a promoção de alimentação saudável em escolas de ensino fundamental do município de Guarúlhos-SP. Departamento de Nutrição Universidade de São Paulo (Dissertação), São Paulo. 191p.
- Kuhnen A et al. (2010). A importância da organização dos ambientes para a saúde humana. *Psicologia & Sociedade*, 3(22): 538-547.
- Lepiensi LM (2008). Recursos didáticos no ensino de biologia e ciências. Curitiba: Utfpr, 2008. 13p. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/400-2.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2017.
- Lira LS (2013). A Importância da Prática Experimental no Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos. Centro de Ciências Exatas e da Natureza Universidade Federal da Paraíba (TCC), João Pessoa. 65p.
- Moehlecke S (2012). O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49): 39-58.


- Monteiro JS et al. (2015). A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 19(3): 19-28.
- Morgado FS et al. (2008). A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, 1(8): 1-10.
- Mueller A et al. (2018). Liderança estudantil: o que temos a aprender sobre a vivência da autonomia na escola?. *Revista Acadêmica Licenciaturas*, 6(1): 113-119.
- Neiva KMC et al. (2005). Um estudo sobre a maturidade para a escolha profissional de alunos do ensino médio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6 (1): 1-14.
- Nogueira R (2002). Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. *Relatórios Coppead*, 1(350): 1-26.
- Oakley E (2004). Quintais domésticos: uma responsabilidade cultural. *Agriculturas: experiências em agroecologia*, 1(1):37-39.
- Oliveira et al. (2018). Horta escolar, educação ambiental e a interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Educação Ambiental: Revbea*, 13(2): 10-31.
- Pires DX et al. (2005). Uso de agrotóxicos e suicídios no Estado do Mato Grosso do Sul, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, 21(2): 598-605.
- Ribeiro KK et al. (2013). Cine clube na escola: uma proposta de alfabetização científica na perspectiva CTSA. Vitória: Ifes, 2013. 44p. Disponível em: <[http://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publicações/Produtos Educacionais/2013-PE-GDC04-Katy-Kênyo-Ribeiro.pdf](http://educimat.ifes.edu.br/images/stories/Publicações/Produtos_Educacionais/2013-PE-GDC04-Katy-Kênyo-Ribeiro.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2018.
- Rodrigues S et al. (2019). Separação de resíduos e horta como ferramentas de transformação do espaço escolar. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 36(1): 221-241.
- Santos A (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37): 71-83.
- Santos SC (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de Ensino Superior". *Caderno de Pesquisa em Educação*, 8(1): 69-82.
- Santos OS (2014). A sustentabilidade através da horta escolar: um estudo de caso. Centro de Ciências Exatas e da Natureza Universidade Federal da Paraíba (TCC), João Pessoa. 67p.
- Silva SG (2000). Masculinidade na história: a construção cultural da diferença entre os sexos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(3): 8-15.

- Souza PF t al. (2011). A construção e avaliação de modelos didáticos para o ensino de ciências morfológicas: uma proposta inclusiva e interativa. *Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer*, 7(13): 1550-1561.
- Souza FF (2013). Impactos da indisciplina no currículo: implicações para os contextos de ensino e aprendizagem. *Horizontes*, 31(2): 39-47.
- Viveiro AA et al. (2009). Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. *Ciência em Tela*, 2(1): 1-12.
- Xavier AP (2012). Uma visão antropológica da aplicação de questionários na pesquisa em educação. *Educar em Revista*, 1(44): 293-307.
- Zuanon ACA et al. (2003). Aulas de biologia e a participação dos alunos: conhecendo como um grupo de estudantes do ensino médio avalia uma experiência. In: *Encontro Nacional De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 4., 2003, Bauru. *Anais... Bauru: Enpec*, 4: 1 - 12.


Evasão, um fenômeno ainda recorrente nas universidades federais brasileiras: indicadores na Universidade Federal do Pará Campus Altamira

Recebido em: 11/11/2020

Aceito em: 17/11/2020

 10.46420/9786588319338cap8

Simone Macedo Xavier da Rocha¹ 

Regina Celi Alvarenga de Moura Castro^{*2} 

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa diz respeito ao fenômeno da evasão no ensino superior e é vinculada ao Projeto de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais no Ensino Superior: Condições de Acesso, Permanência, Evasão e Assistência Estudantil (PAEES), desenvolvido na Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* de Altamira, que tem como um de seus objetivos analisar as condições de permanência e evasão dos estudantes de graduação deste *campus*.

A investigação sobre a evasão no ensino superior no Brasil não é uma ação nova, no entanto ganhou mais notoriedade a partir do ano de 1995, com a criação da *Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras* composta por integrantes da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) que objetivava estudar a evasão, aclarar o conceito de evasão considerando suas dimensões, definir e aplicar metodologia de coleta e tratamento de dados e identificar os índices da evasão, além de traçar estratégias para o enfrentamento deste fenômeno.

O estudo da Comissão resultou em um diagnóstico quantitativo constatando um índice de evasão de 22,56% nos cursos da área de Ciências da Saúde, menor índice detectado, chegando a 59,00% na área das Ciências Exatas e da Terra, maior índice apresentado.

A Comissão afirma que o estudo contribuiu para o avanço do conhecimento sobre o desempenho do ensino de graduação no país. “Um desses avanços é a confirmação da generalidade do fenômeno de evasão e, ao mesmo tempo, sua maior ou menor incidência em algumas áreas de conhecimento” (BRASIL, 1996).

¹ Pedagoga – Universidade Federal do Pará, Campus Altamira.

² Professora da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Pará, Campus Altamira - Coordenadora do Projeto de Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais no Ensino Superior: Condições de Acesso, Permanência, Evasão e Assistência Estudantil (PAEES).

* Autor(a) correspondente: reginalmm@yahoo.com.br

Para a apresentação dos fatores determinantes do fenômeno da evasão a Comissão utilizou estudos análogos à experiência e atuação institucional dos professores que compuseram a Comissão e foi constatado que a evasão pode ser ocasionada por “caráter interno às instituições [...] ou externos a elas, relacionados a variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo individuais que interferem na vida universitária dos estudantes” (BRASIL, 1996). Por fim a Comissão orienta para a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre evasão nas instituições e da continuidade das investigações considerando as peculiaridades de cada curso e instituição.

Nas últimas duas décadas, vários autores se ocuparam em estudar esse fenômeno, uns priorizam aspectos quantitativos, como, Silva Filho et al. (2007), Tontini et al. (2014), outros as causas que levam à evasão, Andriola (2009), Cunha et al. (2016), além de estudos que tratam das repercussões sociais e econômicas da evasão, Vivas (2011), Lobo (2012), dentre outros.

Nesta pesquisa foram priorizados dados quantitativos e teve como objetivo geral identificar o índice de evasão nos cursos presenciais regulares de graduação da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira de estudantes que ingressaram nos anos de 2011 a 2013.

Foram objeto de investigação todos os cursos do *Campus* de Altamira que tiveram turmas regulares ingressantes nos anos 2011, 2012 e 2013²: Licenciatura em Língua Portuguesa, Licenciatura em Língua Inglesa, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Geografia, Bacharelado em Engenharia Florestal e Bacharelado em Engenharia Agrônoma.

O recorte temporal se justifica por haver pesquisa concluída pelo PAEES referente ao ano de 2008, 2009 e 2010. As turmas ingressantes nos anos de 2014 a 2017, por não terem ainda integralizado o curso no ano de realização desta pesquisa, não se constituíram objeto de investigação.

Esse estudo está organizado além da introdução e considerações finais, em três seções. Na primeira é delimitado o conceito de evasão a partir de teóricos e o conceito utilizado nesse estudo. Na segunda seção é apresentada a metodologia e na terceira seção são apresentados os resultados e discussões.

Evasão no Ensino Superior – delimitação de conceitos

A evasão no ensino superior brasileiro é um problema social complexo que coexiste com a própria criação da universidade no Brasil, no final da década de 1920. Contudo, este fenômeno se tornou pauta de discussão efetiva no âmbito do Ministério da Educação em 1995 a partir da realização do Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras organizado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), passando a fazer parte da agenda governamental, Kipnis (2000).

² Os anos correspondentes ao recorte temporal são referidos ao longo do estudo como ano base.

No mesmo ano em que foi realizado o seminário, foi criada também no âmbito da SESu a Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, com o objetivo de sistematizar a investigação sobre a evasão no contexto do ensino superior federal e impulsionar pesquisas nessa área nos anos posteriores. Kipnis (2000), Santos Junior e Real (2017) identificaram em seus estudos que datam majoritariamente de períodos posteriores a 1995, ano de realização do estudo pela Comissão, trabalhos que foram localizados nos bancos de dados utilizados por eles para realização de pesquisa do tipo Estado da Arte sobre o tema evasão no ensino Superior.

A Comissão Especial definiu três modalidades de evasão:

a) evasão do curso: quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixar de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; b) evasão da instituição: quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; c) evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1996, p. 16).

Outras definições de evasão foram elaboradas na medida em que estudos iam sendo desenvolvidos na área. Gaioso (2005) define evasão de maneira genérica como a interrupção no ciclo de estudos. Baggi e Lopes (2011) a partir da realização de revisão bibliográfica sobre o tema definiram a evasão em sentido também amplo como sendo a saída do estudante da instituição antes da conclusão do seu curso.

Moehlecke (2007), tomando como referência a conceituação de evasão estabelecida pela Comissão, orienta para a importância de se considerar as diferenças conceituais da evasão: a evasão do curso, evasão da instituição em particular e evasão do sistema de ensino superior. Isso, porque segundo a autora, cada tipo de evasão está associado a diferentes fatores e, portanto, exigem ações distintas para enfrentá-las.

Gomes em seu trabalho realizado na década de 1990 chama a atenção para a necessidade de se dar atenção à evasão parcial, que acontece período a período, ano a ano, pois se for considerado como estudante evadido somente aquele que ao final do período máximo não tenha concluído o curso, sem dúvida se perde a oportunidade de reverter esse fenômeno (GOMES, 1998).

Concordamos com Gomes (1998) que analisar a evasão somente no final do período de integralização não é uma estratégia eficiente para atenuá-la. No PAEES, projeto ao qual essa pesquisa se vincula, é considerada como evasão a decisão do estudante de abandonar o curso ou a universidade, acarretada por motivos de ordens diversas e tem sido analisada em alguns estudos, a evasão ano a ano.

Todavia, especificamente neste estudo, a evasão foi analisada após o prazo de integralização dos cursos. Foram considerados evadidos todos os estudantes categorizados como cancelados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFPA), já que os dados utilizados na pesquisa foram coletados deste sistema.

O termo “cancelado” utilizado no SIGAA traz ambiguidade já que o cancelamento pode ter sido de ordem pessoal, por iniciativa do estudante ou originário de processo administrativo, de iniciativa da

instituição. Dessa forma, não é possível identificar a origem do cancelamento, se de ordem pessoal ou institucional, indicando a limitação deste estudo.

METODOLOGIA

Essa pesquisa está pautada na abordagem quantitativa. Os dados foram analisados a partir da estatística descritiva que segundo Medri (2011) “se preocupa com a organização, apresentação e sintetização de dados. Utiliza gráficos, tabelas e medidas descritivas como ferramentas”. Segundo Reis e Reis (2002, p. 5), a análise descritiva é a fase do estudo dos dados coletados, sendo o processo no qual o pesquisador “utiliza métodos de Estatística Descritiva para organizar, resumir e descrever os aspectos importantes percebidos no conjunto de características observadas ou efetuar comparações das características entre dois ou mais grupos”. As ferramentas descritivas, segundo os autores “são os muitos tipos de gráficos e tabelas e também medidas de síntese como porcentagens, índices e médias” (Reis et al., 2002).

Para a fundamentação teórica foi realizada a pesquisa bibliográfica, tomando como referência pesquisadores brasileiros que têm discutido o fenômeno da evasão na educação superior do Brasil. Segundo Gil (2002) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sua principal vantagem “é o fato de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos maior do que aquela que poderia conseguir por meio de uma investigação direta” (Gil, 2002).

Os dados foram coletados por meio de análise documental, tendo constituído o *corpus* as listas de matrícula fornecidas pelas Secretarias das Faculdades do *Campus*, que são geradas pelo SIGAA e as laudas de diplomação fornecidas pela Secretaria Acadêmica do *Campus*.

Estes documentos foram utilizados para identificação do quantitativo de estudantes ingressantes nos anos base, dos estudantes que integralizaram o curso no período regular, dos estudantes que não integralizaram no período regular e o percentual de estudantes evadidos.

O Regulamento da Graduação da UFPA orienta em seu art. 118 que “Os prazos máximos para integralização curricular serão definidos nas Resoluções que aprovam os Projetos Pedagógicos dos respectivos Cursos (PPC), observada a legislação em vigor” (UFPA, 2013).

Os PPCs atualizados das Licenciaturas indicam duração regular de quatro anos com extensão de mais dois anos para conclusão e os de Bacharelados indicam duração regular de cinco anos com extensão de dois anos e meio para conclusão, ou seja, o período de permanência não poderá ultrapassar 50% do tempo de duração regular do curso.

As listas de matrículas apresentaram a situação atualizada de cada estudante a partir das seguintes categorias: ativo, concluído, ativo/formando/graduando e cancelado.

O estudante “ativo” é aquele que ainda não concluiu, podendo estar em três situações: i) matriculado em sua turma de origem; ii) matriculado em turma posterior a sua turma de origem; iii) não estar mais frequentando o curso, mas não ter cancelado sua matrícula, ou não ter tido sua matrícula cancelada pelo sistema SIGAA por não ter atingido o tempo máximo de permanência no curso.

O estudante com *status* “concluído” é aquele que integralizou o curso, podendo ter sido no período regular ou integralizado em outra turma fora do período regular. A comparação entre o ano de ingresso e o ano de integralização nos permitiu identificar a condição de conclusão se no período regular ou ultrapassado esse período.

O ativo/formando/graduando é aquele que está em fase de conclusão do curso no ano em que a lista de matrícula foi gerada.

O estudante identificado com o *status* “cancelado” é aquele que solicitou desistência formal da vaga ou foi excluído do sistema por seu tempo de permanência no curso ter excedido ao período máximo permitido.

Para cálculo da evasão foi utilizada a equação elaborada e utilizada no âmbito do PAEES:

$$EV_C = EM_T - (EF_R + EN_R)$$

Em que, EV_C = estudantes que evadiram da turma/curso; EM_T = estudantes matriculados; EF_R = estudantes que formaram no período regular; EN_R = estudantes que não formaram no período regular, sendo $EN_R = (EFF_R + A_T + F_F)$; e EFF_R = estudantes que formaram fora do período regular; A_T = estudantes ativos; e F_F = estudantes com status ativo/formando/graduando.

O software utilizado nesse estudo para a organização, sintetização e descrição dos dados foi o Microsoft Excel, que permitiu a análise descritiva.

Após a identificação do número e percentual de evadidos por turma/curso, foi calculada a média de evasão dos cursos para o período analisado e identificada a evasão por ano e total no *campus* no período compreendido entre os anos de 2011 e 2013.

Contextualização do locus da pesquisa

A Universidade Federal do Pará foi criada em 2 de julho de 1957 por meio da Lei Federal nº 3191, agregando as oito instituições de ensino superior já existentes no estado do Pará, a Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará, a Faculdade de Direito do Pará, a Faculdade de Farmácia de Belém do Pará, a Escola de Engenharia do Pará, a Faculdade de Odontologia do Pará, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará e a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Pará (BRASIL, 1957).

O *Campus* de Altamira foi criado em 1987, no município de Altamira, Região Sudoeste do Pará, a partir do processo de interiorização da UFPA. Os primeiros cursos ofertados neste *campus* foram no regime

presencial-intervalar³, Licenciatura em Letras, Pedagogia, Ciências, Matemática e Geografia. Na década de 1990 iniciou-se a oferta dos primeiros cursos de regime presencial-regular, Licenciatura em Letras e Matemática e posteriormente Licenciatura em Pedagogia. Nesta mesma década foi criado o curso de Ciências Agrárias (UFPA, 2014).

Atualmente no *Campus* são ofertados curso regulares de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, Letras Língua Inglesa, Letras Língua Portuguesa, Pedagogia e Bacharelado em Engenharia Agrônoma, Engenharia Florestal e Medicina e cursos intervalares de Licenciatura em Educação do Campo, Etnodiversidade, Pedagogia, Geografia, Letras Língua Inglesa, Letras Língua Portuguesa e História, além de dois cursos de pós-graduação *lato sensu* e um *stricto sensu*.

Os estudantes, em sua maioria, são oriundos de famílias de baixa renda e em sua maioria de municípios da Região Sudoeste paraense, também conhecida como Região da Transamazônica e Xingu que engloba os municípios de Altamira, Anapu, Brasil Novo, Gurupá, Medicilândia, Pacajá, Placas, Porto de Moz, Rurópolis, São Félix do Xingu, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu. Havia no ano de realização da pesquisa, aproximadamente 10,0% do total de estudantes originários de outras regiões do estado e do país. Contudo, a partir da diversificação dos cursos ofertados no *Campus*, principalmente com a oferta do curso de Medicina e dos cursos de especialização *lato* e *stricto sensu*, este percentual tem demonstrado movimento ascendente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Índice de evasão nos cursos presenciais do Campus de Altamira 2011-2013

No período analisado, o *Campus* de Altamira registrou matrícula de 755 estudantes distribuídos em 7 cursos regulares: 2 bacharelados e 5 licenciaturas.

O curso de Bacharelado em Engenharia Florestal (Tabela 1) contou com o ingresso de 40 estudantes em 2011. Deste total, 23 formaram no período regular, o que corresponde a 57,5% de diplomação; nove estudantes não formaram no período regular, destes, dois estudantes já integralizaram o curso, um estudante possuía o *status* de ativo/formando e seis constavam como ativos; oito estudantes foram identificados com o *status* de cancelado, indicando um índice de 20,0% de evadidos.

³ Neste regime as aulas eram ofertadas nos períodos de férias da Universidade que coincidiam com as férias das instituições de educação básica (das quais eram oriundos a maior parte dos estudantes) do município de Altamira e de municípios região Sudoeste.

Tabela 1. Índice de evasão do curso de Bacharelado em Engenharia Florestal, Altamira, UFPA, no período de 2011 a 2013. Fonte: Dados coletados pelas autoras, abril a agosto de 2017.

Ingresso	Nº de EM _T	Nº de EF _R	%	Nº de EN _R	%	Nº de EV _C	%
2011	40	23	57,5	9	22,5	8	20,0
2012	42	23	54,7	12	28,6	7	16,7
2013	37	0	0,0	0	0,0	0	0,0

EM_T – Número de estudantes matriculados; EF_R – Número de estudantes que formaram no período regular; EN_R – Número de Estudantes que não formaram no Período Regular; EV_C – Número de estudantes que evadiram do curso.

No ano de 2012, houve um movimento ascendente em relação ao número de matrículas, 42 no total e 23 estudantes concluíram o curso no período regular, o que equivale a 54,7% de diplomação. Apesar de o quantitativo de estudantes que se formou no período regular ter sido igual ao ano anterior, em número percentuais temos um índice menor, pois o número de ingressantes foi maior. Já os estudantes que não formaram no período regular totalizam 12, destes um constava como ativo/formando, ou seja, poderá formar no ano de 2017 e 11 não têm previsão de integralização. Os evadidos totalizaram sete estudantes, correspondendo a 16,7% da turma.

Em 2013, 37 estudantes ingressaram, mas a turma ainda não atingiu o período para diplomação, portanto não foi possível constatar se houve evasão. A média de evasão do curso para o período analisado foi de 18,35%.

O curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica (Tabela 2) registrou o ingresso de 40 estudantes em 2011, 22 estudantes formaram no período regular, registrando 55,0% de diplomação; nove estudantes não formaram no período regular, destes, um já integralizou o curso, dois possuíam o *status* de ativo/formando e seis constavam como ativos; nove estudantes constavam na categoria de cancelado. Deste modo, o percentual de evadido apresentado pelo curso em 2011 é de 22,5%.

Tabela 2. Índice de evasão do Curso de Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Altamira, UFPA, no período de 2011 a 2013. Fonte: Dados coletados pelas autoras, Altamira, abril a agosto de 2017.

Ingresso	Nº de EM _T	Nº de EF _R	%	Nº DE EN _R	%	Nº de EV _C	%
2011	40	22	55,0	9	22,5	9	22,5
2012	44	20	45,4	19	43,18	5	11,36
2013	39	0	0,0	0	0,0	0	0,0

EM_T – Número de estudantes matriculados; EF_R – Número de estudantes que formaram no período regular; EN_R – Número de Estudantes que não formaram no Período Regular; EV_C – Número de estudantes que evadiram do curso.

Em relação ao ano de 2012, assim como no curso de Engenharia Florestal, houve um movimento ascendente em relação ao número de matrículas com o registro de 44 matrículas. Deste total, 20 formaram no período regular, o que corresponde a 45,4% de diplomação. Já os estudantes que não formaram no período regular totalizam 19, sendo que oito estavam na categoria de ativo/formando e 11 na categoria

ativo. Foram identificados cinco estudantes com *status* de cancelado, o que representa 11,36% do total de estudantes da turma.

A turma de 2013 contou com o ingresso de 39 estudantes, mas ainda não alcançou o tempo para diplomação, impossibilitando a constatação de evasão. A evasão média registrada para o curso no período é de 16,93%, inferior ao curso de Engenharia Florestal.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (Tabela 3) houve ingresso de 30 estudantes em 2011, deste total, 14 estudantes formaram no período regular, o que corresponde a 46,6% de diplomação; sete estudantes não formaram no período regular, destes, três estudantes já integralizaram o curso, um faleceu e três estudantes possuíam o *status* de ativo; os cancelados totalizam nove estudantes, indicando um percentual de 30,0% de evasão do curso.

Tabela 3. Índice de evasão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Altamira, UFPA, no período de 2011 a 2013. Fonte: Dados coletados pelas autoras, abril a agosto de 2017.

Ingresso	Nº de EM _T	Nº de EF _R	%	Nº DE EN _R	%	Nº de EV _C	%
2011	30	14	46,6	7	23,33	9	30
2012	39	10	25,6	21	53,8	8	20,5
2013	34	15	44,1	18	53	1	2,9

EM_T – Número de estudantes matriculados; EF_R – Número de estudantes que formaram no período regular; EN_R – Número de Estudantes que não formaram no Período Regular; EV_C – Número de estudantes que evadiram do curso.

Em 2012 houve um aumento no número de ingressantes em relação ao ano de 2011 com o registro de 39 estudantes matriculados, 10 integralizaram o curso no período regular, o que corresponde a 25,6% de diplomação, menor que no ano anterior. Já os estudantes que não formaram no período regular totalizam 21, destes oito já integralizaram o curso e 11 estão com *status* de ativo. Os evadidos do curso totalizaram oito estudantes o que representa 20,5% do total de estudantes da turma.

A turma de 2013 registrou um decréscimo no número de matrículas em relação ao ano anterior com 34 estudantes ingressantes, destes, 15 integralizaram no período regular, o que indica 44,1% de diplomação. Os estudantes que não formaram no período regular totalizam 18, sendo que oito se encontravam com o *status* de ativo/formando e 10 com *status* de ativo, um estudante consta na categoria cancelado, portanto a evasão registrada é de 2,9%, menor índice apresentado no curso e entre os demais cursos analisados. A média de evasão nesta Licenciatura no período analisado foi equivalente a 17,8%.

No curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa (Tabela 4) houve ingressantes somente no ano de 2012, 26 matrículas no total. Nove estudantes formaram no período regular o que equivale a 34,6% de diplomação; 14 estudantes não formaram no período regular, destes, dois estão na categoria de ativo/formando e 12 estudantes na categoria de ativo; o total de evadidos é de três estudantes, indicando um índice de evasão absoluta de 11,5%.

Tabela 4. Índice de evasão do Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa, Altamira, UFPA, no período de 2011 a 2013. Fonte: Dados coletados pelas autoras, abril a agosto de 2017.

Ingresso	Nº de EM _T	Nº de EF _R	%	Nº DE EN _R	%	Nº de EV _C	%
2011	0	0	0	0	0	0	0
2012	26	9	34,6	14	53,8	03	11,5
2013	0	0	0	0	0	0	0

EM_T – Número de estudantes matriculados; EF_R – Número de estudantes que formaram no período regular; EN_R – Número de Estudantes que não formaram no Período Regular; EV_C – Número de estudantes que evadiram do curso.

O curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa (Tabela 5) apresentou registro de ingressantes somente em dois anos do recorte temporal, 2011 e 2012. Em 2011 foram 31 matrículas, com diplomação de 12 estudantes no período regular, o que representa 38,7%. Os estudantes que não formaram no período regular totalizam 12, destes, dois estavam com *status* de ativo/formando e 10 com *status* ativo; os estudantes evadidos totalizaram sete, registrando percentual de 22,5% de evasão neste ano.

Tabela 5. Índice de evasão do Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, Altamira, UFPA, no período de 2011 a 2013. Fonte: Dados coletados pelas autoras, abril a agosto de 2017.

Ingresso	Nº de EM _T	Nº de EF _R	%	Nº DE EN _R	%	Nº de EV _C	%
2011	31	12	38,7	12	38,7	7	22,5
2012	56	12	21,4	36	64,2	8	14,2
2013	0	0	0	0	0	0	0

EM_T – Número de estudantes matriculados; EF_R – Número de estudantes que formaram no período regular; EN_R – Número de Estudantes que não formaram no Período Regular; EV_C – Número de estudantes que evadiram do curso.

No ano de 2012, houve um movimento ascendente no número de ingressantes com o registro de 56 estudantes matriculados. No entanto, somente 12 diplomaram no período regular, o que corresponde a 21,4% de diplomação. Já os estudantes que não formaram no período regular totalizam 36, destes 17 constam na categoria de ativo/formando e 19 na categoria de ativo. Oito estudantes possuem *status* de cancelado indicando índice de evasão de 14,2%. A média de evasão do curso no período analisado é de 18,35%.

O curso de Licenciatura em Pedagogia (Tabela 6) registrou em 2011 a matrícula de 74 estudantes, número que corresponde ao ingresso de duas turmas, uma no período matutino e outra no período noturno. 20 estudantes formaram no período regular, o que corresponde a 27,0% de diplomação; 38 estudantes não formaram no período regular, destes, seis já integralizaram o curso, 24 estão com *status* ativo/formando e oito estudantes estão com *status* de ativo; 16 estudantes constam como cancelados, representando um percentual de 21,6% de evadidos.

Tabela 6. Índice de evasão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Altamira, UFPA, no período de 2011 a 2013. Fonte: Dados coletados pelas autoras, Altamira, abril a agosto de 2017.

Ingresso	Nº de EM _T	Nº de EF _R	%	Nº DE EN _R	%	Nº de EV _C	%
2011	74	20	27	38	51,3	16	21,6
2012	41	14	34,1	23	56	4	9,7
2013	34	0	0,0	31	91,1	3	8,8

EM_T – Número de estudantes matriculados; EF_R – Número de estudantes que formaram no período regular; EN_R – Número de Estudantes que não formaram no Período Regular; EV_C – Número de estudantes que evadiram do curso.

No ano de 2012, foram registradas 41 matrículas, deste total, 14 estudantes formaram no período regular, indicando 34,1% de diplomação; os estudantes que não formaram no período regular totalizam 23, estando 13 estão com *status* ativo/formando e 10 estão com *status* de ativo; o número de estudantes evadidos do curso totalizou quatro, o que corresponde a 9,7% do total de ingressantes.

Em 2013 foram registradas 34 matrículas, no entanto até o final da coleta de dados não havia sido registrada diplomação na turma, porém três estudantes constavam como cancelados, indicando uma evasão parcial de 8,8%. O curso de Pedagogia registrou um o índice médio de evasão para o período, equivalente a 13,36%.

O curso de Licenciatura em Geografia (Tabela 8) contou com o ingresso de 70 estudantes em 2011, número correspondente a duas turmas. Deste total, 26 estudantes formaram no período regular, conferindo 37,1% de diplomação; 29 estudantes não formaram no período regular, destes, seis estudantes já integralizaram o curso, 11 estudantes possuem o *status* de ativo/formando e 12 constam na categoria de ativo. Os estudantes com *status* de cancelado totalizaram 15, indicando o percentual de evasão de 21,4%, neste ano.

Tabela 7. Índice de evasão do Curso de Licenciatura em Geografia, Altamira, UFPA, no período de 2011 a 2013. Fonte: Dados coletados pelas autoras, Altamira, abril a agosto de 2017.

Ingresso	Nº de EM _T	Nº de EF _R	%	Nº DE EN _R	%	Nº de EV _C	%
2011	70*	26	37,1	29	41,4	15	21,4
2012	41	10	24,3	29	70,7	2	4,8
2013	37	8	21,6	24	64,8	5	13,5

EM_T – Número de estudantes matriculados; EF_R – Número de estudantes que formaram no período regular; EN_R – Número de Estudantes que não formaram no Período Regular; EV_C – Número de estudantes que evadiram do curso.

No ano de 2012, o curso contabilizou 41 ingressantes, destes, 10 estudantes formaram no período regular, registrando 24,3% de diplomação. Os estudantes que não concluíram o curso no período regular totalizavam 29, destes, nove constam como ativo/formando e 20 estão na categoria dos ativos. Dois estudantes evadiram do curso, indicando o percentual 4,8% da turma.

Em 2013, foram registradas 37 matrículas, deste total, oito formaram no período regular, indicando 21,6% de diplomação, 24 estudantes não formaram no período regular, dos quais 11 estão com o *status* de ativo/formando e 13 estão com *status* de ativo. Cinco estudantes constam na categoria de cancelado o que

equivale a 13,5% da turma. Nesta licenciatura, foi registrada a média de evasão de 13,23% para o período analisado.

O que mais os dados revelam

A evasão tem sido um problema recorrente em todos os cursos analisados no *campus* de Altamira. Os índices anuais oscilaram entre 2,9% e 30,0% com tendência de aumento considerando a variável EN_R, na qual estão inseridas as categorias ativo/formando/graduando e ativos.

Quanto à média de evasão entre as modalidades licenciatura e bacharelado, não houve diferença significativa no período analisado (Figura 1).

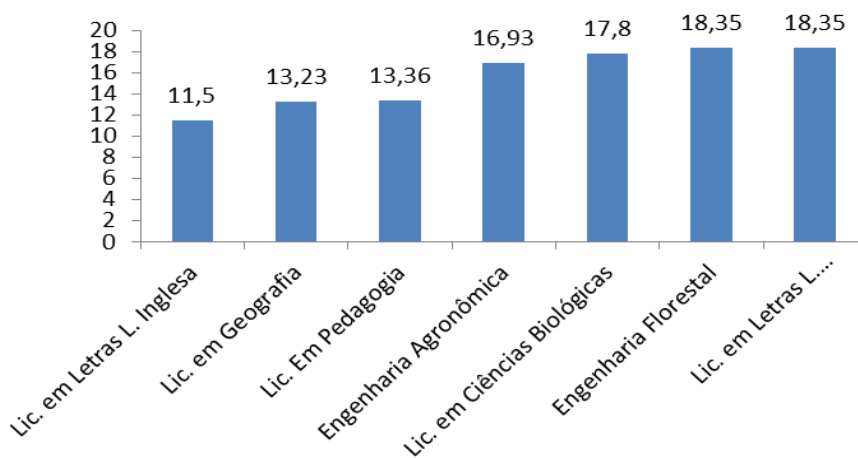


Figura 1. Média de evasão das turmas ingressantes entre 2011 e 2013 no *Campus* de Altamira, UFPA. Fonte: Dados coletados pelas autoras, abril a agosto de 2017.

Dos dois bacharelados, o curso de Engenharia Agrônômica apresenta o 4º maior índice de evasão e o curso de Engenharia Florestal registrou junto ao curso de licenciatura em Letras Língua Portuguesa o índice mais alto. A média de evasão do total dos sete cursos analisados oscilou entre 11,5%, menor índice, e 18,35%, maior índice apresentado.

Comparando os resultados obtidos entre as modalidades bacharelado e licenciatura, as médias corresponderam a 17,64% e 14,84% respectivamente. Apesar de a média de evasão das licenciaturas ter se apresentado menor que 3,0% em relação aos cursos de bacharelado, esse não tem sido o quadro recorrente no ensino superior brasileiro.

Nesse sentido, Gilioli (2016) alerta sobre a gravidade do quadro das licenciaturas em nível nacional apoiado entre outros autores em Carvalho e Oliveira (2014) que afirmam que “por todo o Brasil as universidades apresentam alto índice de evasão nos setores de licenciatura (48% não chegam a se formar, todo ano e 19,6% desistem do curso)”.

A evasão do *campus*, observada por ano (Figura 2), apresenta maior índice para as turmas ingressantes em 2011, 22,45%, no entanto vale esclarecer que os estudantes que tiveram matrícula registrada nesse ano estão alcançando o período máximo de integralização e assim os dados refletem a situação da evasão já em processo de consolidação.

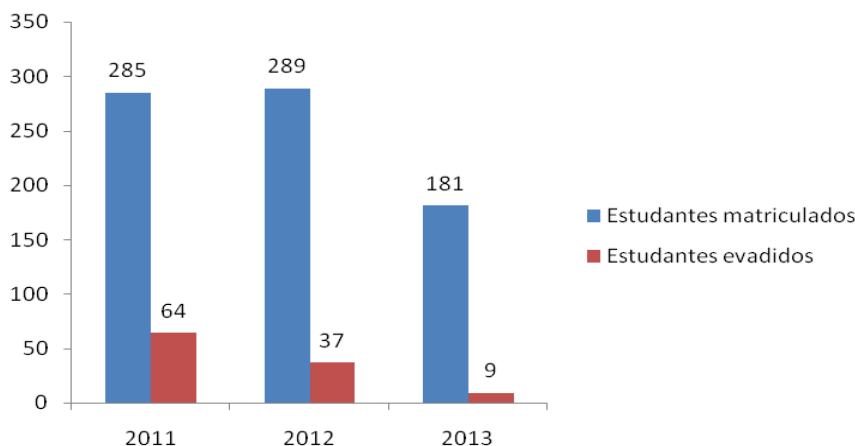


Figura 2. Quantitativo de estudantes matriculados e evadidos por ano no período de 2011 a 2013 no *Campus* de Altamira, UFPA. Fonte: Dados coletados pelas autoras, abril a agosto de 2017.

No ano de 2012 houve um aumento no número de ingressantes e a evasão registrada é de 12,8%. Já em 2013, houve declínio no número de matrículas que se deve em parte pelo fato de duas licenciaturas não terem ofertado vagas para turmas regulares, Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A evasão dos ingressantes neste ano equivale a 4,97%. É importante destacar que o índice de evasão nos anos de 2012 e 2013 pode sofrer alteração, pois somente ao final do período de integralização dessas turmas o sistema indicará os estudantes cancelados.

Quanto ao índice de evasão total no *Campus* de Altamira para as turmas ingressantes no período analisado, o estudo constatou um percentual de 14,5% (Figura 3). Este índice é menor do que o índice nacional, que segundo Silva Filho (2017) vem se mantendo constante ao longo dos últimos 15 anos, com pequenas variações de ano para ano, ficando aproximadamente em 22,0%, indicando que a evasão no ensino superior público federal tem sido um fenômeno recorrente, tomando como referência os estudos da Comissão Especial/MEC realizados na década de 1990 e já apresentado neste estudo.

A evasão é um problema comum tanto para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas como para as privadas. A perda de estudantes causa grandes prejuízos sociais, acadêmicos e econômicos (Silva Filho et al., 2007; Baggi et al., 2011; Lobo, 2012). A saída dos estudantes sem conclusão dos estudos representa “uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico”, no entanto, poucas IES “possuem um programa institucional para combater a evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas” (Silva Filho et al., 2007).

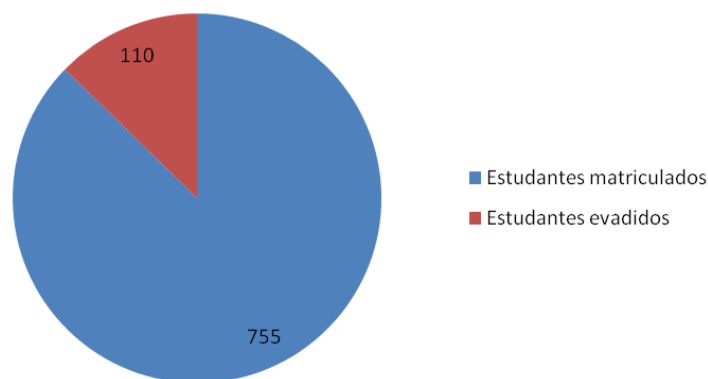


Figura 3. Quantitativo de estudantes matriculados e evadidos entre 2011 e 2013 no *Campus* Altamira, UFPA. Fonte: Dados coletados pelas autoras Altamira (PA), abril a agosto de 2017.

Lobo (2012) afirma que as perdas de cunho social e financeiro que a evasão causa, atingem tanto aqueles que por algum motivo foram obrigados a abandonar a trajetória acadêmica, como a sociedade de um modo geral. Essa perda coletiva se estabelece na medida em que “os estudantes evadidos terão maiores dificuldades de atingir seus objetivos pessoais” e a sociedade contará com “um número menor de pessoas com formação completa do que se poderia ter e mais dificuldade para que cumpram seu papel [profissional] na sociedade com eficiência e competência” (Lobo, 2012). Neste sentido, a autora afirma que as IES devem se conscientizar da importância de estudar este fenômeno, acompanhando a evasão tanto dos cursos como da instituição, uma vez que para o enfrentamento do problema não se deve responsabilizar somente o estudante ou somente a instituição.

Vivas (2011) orienta que “Analisar e compreender o fenômeno da evasão no ensino superior constitui uma necessidade social urgente visto que causa impactos de ordem social e econômica para o Brasil, comprometendo seus indicadores de desenvolvimento”. Santos e Silva (2011) esclarecem que o índice de evasão é um dos indicadores considerados na avaliação de uma instituição, se os índices são altos conclui-se que há problemas e disfuncionamento, no entanto em caso de serem baixos não se pode afirmar que tudo está ocorrendo a contento, complementam os autores.

Os dados indicaram ainda uma propensão de aumento no índice de evadidos em todos os cursos. Essa projeção deve-se ao alto número de estudantes que não formaram no período regular (variável EN_R), 321 no total, que corresponde a 42,5% do total de estudantes matriculados (Figura 4). Deste número, somente 26 estudantes conseguiram integralizar seus cursos até o primeiro semestre de 2017, restando 295 estudantes com vínculo prolongado na instituição que estão indicados no sistema como ativos.

Esses estudantes “ativos” podem estar cursando ou terem abandonado o curso sem a solicitação formal de desistência de vaga, e nessa situação, mesmo tendo evadido da universidade, somente após o período máximo de permanência e a conclusão do processo de prescrição esta condição será confirmada e o *status* atualizado no sistema para cancelado.

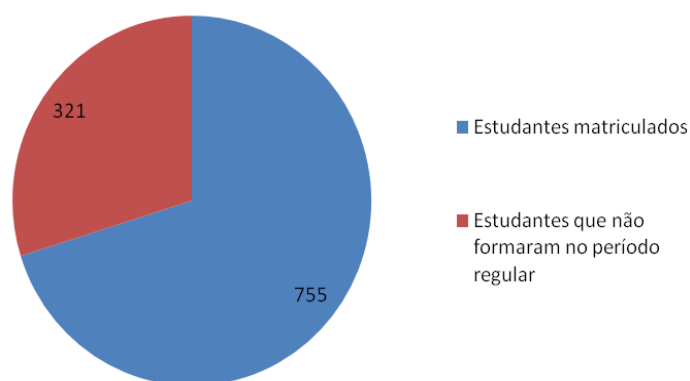


Figura 4. Quantitativo de estudantes matriculados no período de 2011 a 2013 e número de estudantes que não formaram no período regular, UFPA. Fonte: Dados coletados pelas autoras, abril a agosto de 2017.

Em estudo realizado por Correa et al. (2004) sobre evasão e permanência prolongada dos estudantes de graduação em administração de uma universidade pública foi detectado uma propensão à evasão do estudante que apresentava matrícula trancada e/ou prolongamento do curso, influenciando assim a elevação do índice final de evasão.

Desse modo, o alto número de estudantes que não forma no período regular, representa um prolongamento do curso sem a garantia de conclusão e a ocupação das vagas que poderiam estar sendo disponibilizadas para novos ingressantes. Para esta situação, Sampaio et al. (2011, p. 293) alertam que “nas universidades públicas os estudantes mantêm a matrícula sem frequentar, retardando a evasão, com custo maior para a instituição”. Silva Filho et al. (2007, p. 2) discutem sobre essa questão alertando que “a perda de estudantes que iniciam seus cursos e não concluem acarretam desperdício sociais, acadêmicos e econômicos”, pois são recursos públicos aplicados sem o devido retorno e uma possível frustração de quem um dia almejou cursar o ensino superior e por motivos de ordens diversas não pode concluí-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo o principal objetivo foi identificar o índice de evasão nos cursos presenciais regulares de graduação da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira que tiveram turmas ingressantes anos de 2011 a 2013. Foram objeto de estudo sete cursos, sendo dois bacharelados e cinco licenciaturas.

No período analisado houve matrícula de 755 estudantes no *campus* e destes 110 evadiram, o que equivale a uma evasão total de 14,5%. Considerando a evasão por ano de ingresso, o maior índice foi de 30,0% e o menor, 2,9%, ambos apresentados pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas para os estudantes ingressantes nos anos de 2011 e 2013 respectivamente. O índice médio por curso foi menor

para a licenciatura em Língua Portuguesa, 11,5% e maior para os cursos de licenciatura em Letras Língua Portuguesa e bacharelado em Engenharia florestal 18,35%.

As médias de evasão entre bacharelado e licenciatura corresponderam a 17,64% e 14,84% respectivamente. As licenciaturas, em seu conjunto, apresentaram média mais baixa em relação aos cursos de bacharelado, contudo esse não é o quadro recorrente no ensino superior brasileiro, pois os cursos de licenciaturas vêm apresentando altas progressivas de evasão segundo a literatura. Esse aspecto precisa ser melhor analisado no *Campus*.

Foi identificado um elevado número de estudantes que não concluiu o curso no período regular, 321 estudantes o que representa um percentual de 42,5% dos estudantes ingressantes, destes somente 26 conseguiram integralizar o curso em outras turmas. Isso significa que 295 do total de ingressantes no período analisado, o que representa 39,0% dos estudantes continuam vinculados à universidade sem garantia de conclusão, indicando, portanto, um possível aumento no índice de evasão ao final do período de integralização.

Este estudo apresenta limitações, uma delas é o fato de não ter sido discutidas as causas da evasão no *Campus* de Altamira/UFPA. Ademais os dados utilizados podem não refletir integralmente a realidade, pois foram fornecidos pelo Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas que é alimentado ao final de período letivo e ao final de prazos de integralização máximo de cada curso, isso significa que o índice de evasão no *campus* pode ser maior, no período pesquisado, pois a mudança de categoria do ingressante ativo para cancelado só é atualizada no sistema se solicitada pelo próprio estudante ou decorrido o período de máximo de integralização e tramitação do processo de prescrição que precisa passar por várias etapas inclusive nos conselhos deliberativos das faculdades.

Por fim, esta pesquisa não possui caráter conclusivo, haja vista a detecção do elevado número de estudantes que não concluiu o curso no período regular, impossibilitando uma maior aproximação da real situação da evasão no *Campus*, indicando a necessidade de estudos contínuos para sobre esta temática no *Campus* de Altamira. Considerando que este fenômeno ainda tem sido recorrente nas universidades federais brasileiras, estudos neste contexto macro também são sugeridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriola W (2009). Fatores associados à evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de acordo com as opiniões de docentes e de coordenadores de cursos. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio en Educacion*, 7(4): 343-356.
- Baggi CA dos S et al. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 16(2): 355-374.


- Brasil (1957). Presidência da República. Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957. Cria a Universidade do Pará e dá outras providências. Rio de Janeiro.
- Brasil (1996). Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas.
- Carvalho C et al. (2014). Evasão na licenciatura: estudo de caso. *Revista Trilhas da História*, 3(6): 97-112.
- Correa ACC et al. (2004). Avaliação da Evasão e Permanência Prolongada em um Curso de Graduação em Administração de uma Universidade Pública. In: *Seminários em educação*, São Paulo. Anais [...] São Paulo: USP.
- Cunha JVA da et al. (2016). Razões e Influências para a Evasão Universitária: Um estudo com estudantes ingressantes nos cursos de ciências contábeis de instituições públicas federais da Região Sudeste. São Paulo.
- Gaioso NP de L (2005). O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. Brasília, DF. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília. 75p.
- Gil AC (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo.
- Gilioli R de SP (2016). Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios. Estudo Técnico, Consultoria Legislativa.
- Gomes AA (1998). Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. 175p.
- Kipnis B (2000). A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. *Linha Crítica*, 6(11): 109-130.
- Lobo MB de CM (2012). Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *Caderno ABMES*, 25: 1-23.
- Medri W (2011). Análise exploratória de dados. Curso de Especialização “Lato Sensu” em Estatística. Disponível em: http://www.uel.br/pos/estatisticaquantitativa/textos_didaticos/especializacao_estatistica.pdf 2011. Acesso em: 22 mar. 2018.
- Moehleck S (2007). Avaliação Institucional no Ensino Superior: Como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? In: *Colóquio Iber-Americano da associação nacional de política e administração da educação*, Anais [...], Porto Alegre: ANPAE. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.
- Reis EA et al. (2002). Análise Descritiva de Dados. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG. Disponível em: www.est.ufmg.br. Acesso em: 20 fev. 2018.
- Sampaio B et al. (2011). Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. *Economia Aplicada*, 15(2): 287-309.

- Santos Junior J da S et al. (2017). A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação*, 22(2): 385-402.
- Santos GG et al. (2011). A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. *In: Sampaio SMR et al. (org.). Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA. 249-262.
- Silva Filho RLL et al. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132): 641-659.
- Silva Filho RLL (2017). A evasão no ensino superior brasileiro - novos dados. In: Estadão. Disponível em: educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/. Acesso em: 18 maio 2018.
- Silva EL da et al. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4. ed. Florianópolis. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.
- Tontini G et al. (2014). Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19(1): 89-110.
- Universidade Federal do Pará (2014). Plano de Desenvolvimento da Unidade, *Campus* de Altamira de 2011-2015. Disponível em: <http://altamira.ufpa.br/SITE/documentos/PDU%20CALTA%202107-2020.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2017.
- Universidade Federal do Pará (2013). Resolução nº 4399 de 14 de maio de 2013, aprova o Regulamento da Graduação. <http://www.proeg.ufpa.br>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- Vivas MI de Q (2011). Evasão na educação superior: uma aproximação com o fenômeno na universidade pública. In: XI Colóquio Internacional sobre gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis. Anais [...]. 7 a 9 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25942/1.28.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 out. 2017.

Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência: inclusão e permanência de PcD na Universidade Federal da Paraíba

Recebido em: 14/11/2020

Aceito em: 17/11/2020

 10.46420/9786588319338cap9

Luana Ranielle F. da Costa¹ 

Mariana Lins de Oliveira^{2*} 

INTRODUÇÃO

Na Constituição brasileira de 1988, a educação é garantida enquanto direito social (Art. 6), sendo dever do Estado efetivá-la mediante atendimento educacional de preferência na rede regular de ensino às pessoas com deficiência (Art. 208, inciso III). Diante desse aparato legal, uma série de outros mecanismos foram necessários no sentido de implementar políticas educacionais inclusivas, permitindo o acesso de pessoas com deficiência (PcD) às universidades. É importante registrar que entre os anos de 2009 e 2018 dados do Censo da Educação Superior apontam um aumento de 113% do número de alunos com deficiência (AcD) matriculados em cursos de graduação.

Contrariando expectativas minimizadas historicamente através de atitudes discriminatórias e preconceituosas que atribuem as pessoas com deficiência, por vezes características não humanas, pelo distanciamento dos padrões sociais “ditos normais”, e legitimando comportamentos metastáticos, conforme considerou Skliar (2006), as pessoas com deficiência (PcD) ocupam os assentos das universidades diante de contextos de lutas permeadas por processos históricos repletos de rupturas e continuidades.

Nesse contexto, apenas o ingresso não significa que a inclusão de fato está ocorrendo, se torna necessário, portanto, debater sobre os aspectos relacionados a permanência desses estudantes no ambiente universitário, no qual o acesso implica processo de mudança e está relacionado a criar condições legais e direitos igualitários (Manzini, 2008).

Nesse caminho de desafios e superações entre o chegar e permanecer, buscamos situar os discursos dos estudantes apoiados e apoiadores (termo definido pelo Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência – PAED), reconhecendo-os em suas particularidades a partir dos seus lugares de falas, que ecoam não raramente pedindo especialmente por formação e nos fazendo enxergar que a inclusão é uma

¹ Mestra em Educação - Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

² Doutora em Educação - Universidade Federal da Paraíba /UFPB.

* Autor(a) correspondente: mariloliveiras@gmail.com

possibilidade, mas cheia de incertezas e que deve ser compreendida em sua complexidade de maneira sempre relacional. Analisamos, portanto, a importância das relações entre apoiadores e AcD (alunos com deficiência - os apoiados) através do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), que dentre outras ações, “visa a dar apoio pedagógico aos estudantes com deficiência através de acompanhamento de um estudante bolsista (chamado apoiador) do mesmo curso ou área que o estudante com deficiência”².

MATERIAL E MÉTODOS

A presente pesquisa de natureza qualitativa compreendeu os sujeitos participantes como atores sociais, capazes de ressignificar a si próprio e a realidade quando desfrutam da possibilidade de refletir sobre a sua condição e o mundo que o cerca. Alicerçados no pensamento de Moita Lopes (2006), destacamos que construir conhecimento é uma forma de dar voz a grupos considerados excluídos e estigmatizados para que os problemas reais venham a ser analisados, compreendidos e em alguma medida, transformados. Deste modo, através de entrevistas semiestruturadas buscamos ouvir as vozes dos estudantes apoiados e apoiadores com o objetivo de conhecermos as vivências e experiências dos mesmos no âmbito do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAED), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De maneira mais específica, as entrevistas nos auxiliaram a refletir sobre os efeitos das ações dos apoiadores sobre a condição de permanência dos alunos com deficiência (AcD).

Para delimitar o público alvo deste estudo, considerando o universo de 83 alunos assistidos e 126 apoiadores com cadastros ativos no ano de 2019, selecionamos dois grupos de naturezas distintas o que nos permitiu dividi-los, respectivamente em: 4 alunos apoiados e 5 apoiadores, perfazendo um total de 9 participantes do Campus I, da UFPB, sendo estes os sujeitos e o lócus da pesquisa.

Os critérios para escolha dos participantes da pesquisa foram os seguintes: alunos apoiados que estavam cursando do 4º período em diante de seus cursos de graduação, por terem um considerável tempo de vivência acadêmica na instituição e conseqüentemente de participação no PAED. Para os apoiadores, utilizamos como critério aqueles que assistiam AcD a um ano ou mais, não necessariamente sendo alunos apoiadores do AcD entrevistados.

Para a realização da coleta de dados, fizemos uma consulta prévia aos sujeitos colaboradores, sobre a possibilidade de participação na pesquisa e aceitação mediante conhecimento dos objetivos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), do Projeto devidamente aprovado pelo Comitê de Ética³ da instituição.

²Disponível em: <<http://www.ufpb.br/prape/contents/menu/assuntos/apoio-ao-estudante-com-deficiencia>> Acesso em: 13 mar. 2019.

³ Parecer substanciado nº 3.219.140 de 25 de março de 2019.

Nos quadros 1 e 2 estão apresentados, respectivamente, os perfis dos apoiados e apoiadores que se dispuseram a colaborar com a presente pesquisa, buscando preservar a identidade de cada um deles, os quatro AcD serão identificados pelos pseudônimos de Antônio, Ulisses, Talita e Otávio e os cinco apoiadores por Natanael, Olga, Marília, Ivana e Apolo. Por compreendermos, sobretudo que o apoio prestado busca permitir, a autonomia dos AcD no espaço universitário, as iniciais dos pseudônimos atribuídos aos sujeitos colaboradores da pesquisa formam a palavra autonomia.

Quadro 1. Perfil dos alunos apoiados colaboradores da pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Identificação	Idade	Estado Civil	Curso	Período do curso	Deficiência	Quantidade de apoiadores
Antônio	34 anos	Solteiro	Biblioteconomia	11º	Doença motora de origem cerebral	2
Ulisses	33 anos	Solteiro	Psicologia	7º	Múltipla (física, motora e visual)	3
Talita	32 anos	Solteiro	Radialismo	4º	Visual	2
Otávio	42 anos	Casado	Pedagogia	8º	Visual	2

Quadro 2. Perfil dos alunos apoiadores colaboradores da pesquisa. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Identificação	Idade	Estado Civil	Curso	Deficiência do aluno que apoia/apoiou	Tempo de atuação como aluno apoiador
Natanael	22 anos	Solteiro	Arquitetura e Urbanismo	Física (um aluno) Visual (uma aluna)	1 ano
Olga	33 anos	Solteiro	Tecnologia de Alimentos	Visual (dois alunos) TDAH (1 aluno)	1 ano e 8 meses
Marília	20 anos	Solteiro	Serviço Social	Visual (1 aluno)	1 ano
Ivana	23 anos	Casada	Tecnologia de Alimentos	Visual (uma aluna)	1 ano
Apolo	27 anos	Solteiro	Pedagogia	Física (um aluno) Auditiva (um aluno) Visual (um aluno)	2 anos

Por se tratarem de entrevistas semiestruturadas, categorias e variáveis diversas surgiram por meio das vozes dos colaboradores da pesquisa, que são inerentes ao processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação superior. Nossa categoria inicial principal refere-se à permanência de alunos com deficiência na universidade, as secundárias construídas ao longo da pesquisa foram a chegada à universidade, os apoios prestados e recebidos, bem como as sugestões dos sujeitos sobre possíveis melhorias nas ações desenvolvidas pelo PAED. No quadro 3, podemos verificar a síntese da nossa categorização.

Quadro 3. Categorização dos dados. Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Categoria principal	Categorias secundárias	Variáveis
Permanência de AcD na universidade	Chegada à universidade e conhecimento do PAED	a. Primeiros contatos com e para o apoio
		b. Importância do CIA
	Apoio prestado	a. Orientações recebidas
		b. Desafios e/ou dificuldades
		c. Importância das ações dos apoiadores para permanência
	Apoio recebido	a. Desafios e/ou dificuldades para permanecer na universidade
		b. Importância do apoio recebido
	Proposições dos sujeitos	a. Possíveis intervenções ao Programa

A seguir, apresentamos a análise de dados através do tratamento dos resultados. Por meio da inferência/interpretação sistematizamos as falas dos sujeitos da pesquisa, de modo que estas promovessem reflexões sobre as condições de possibilidade de acesso e permanência de pessoas com deficiência. As discussões dos achados estão organizadas tendo como base as categorias e variáveis elencadas no Quadro 3.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chegada à universidade e conhecimento do paed: “como as coisas funcionam aqui dentro”

De acordo com a categoria secundária: chegada à universidade e conhecimento do PAED, trataremos a seguir os destaques feitos pelos colaboradores da pesquisa com relação aos primeiros contatos estabelecidos com e para o apoio, buscando identificar nas falas dos alunos assistidos e dos apoiadores como ocorreram as primeiras impressões sobre os espaços e programas que poderiam ofertar apoio na chegada à universidade, tanto no que diz respeito ao PAED como sobre a importância do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da UFPB como suporte para inclusão dos AcD.

a. Primeiros contatos com e para o apoio: “alternativa para permanecer na universidade”

Nas falas dos alunos apoiados sobre como tomaram conhecimento que poderiam dispor de apoio pedagógico através do acompanhamento de um(a) aluno(a) apoiador(a), notamos que esse conhecimento sobre “como as coisas funcionam aqui dentro” foi previamente estabelecido através do contato com pessoas que tinham ligações com os AcD e que mencionaram a existência dos alunos apoiadores na instituição. Talita e Ulisses fazem referência ao momento no qual tiveram essa curiosidade:

Talita: É... antes de entrar na universidade eu tinha um amigo, que terminou Comunicação, e eu já vinha perguntando a ele como é que funcionava aqui dentro, como eram as coisas, e ele

inclusive, mencionou o projeto aluno apoiador que era para apoiar todos nós aqui dentro da universidade. Eu tive conhecimento através dele, e quando eu cheguei aqui procurei saber lá no comitê que é o CIA, o Comitê de Acessibilidade e Inclusão, aí eu fui lá e tomei conhecimento, procurei mais informações sobre o projeto (aluna com deficiência visual).

Ulisses: [...] por meio dos meus colegas, antes de ter acesso ao Comitê, colegas que já estudavam aqui e tinham deficiência, já haviam me alertado a respeito da política de inclusão e do Programa Aluno Apoiador, isso a tamanha eficiência, quando eu cheguei foi avaliada a minha demanda e por meio desta, chegou à conclusão que necessitaria de três apoiadores [...] (aluno com deficiência múltipla).

As falas de Talita e Ulisses são reveladoras, pois demonstram curiosidade e preocupação, associadas ao fato de estarem ingressando na universidade e conseqüentemente pisando num território desconhecido, sobre como e por quem seriam acompanhados dentro desse espaço. Observamos ainda, que tanto os apoiadores como o CIA são citados nas falas de Talita e Ulisses, sendo este último, portanto, o lugar onde obtiveram maiores informações sobre o apoio a ser recebido.

Nos relatos dos apoiadores Natanael, Marília, Ivana e Apolo sobre como tomaram conhecimento a respeito do Programa e do Edital de seleção para alunos apoiadores, observamos um ponto em comum, que isso ocorreu logo no primeiro período dos seus cursos. Natanael e Marília ficaram sabendo do Programa através de uma colega de turma que necessitava de apoio e de um familiar que também é aluno da UFPB, respectivamente. Ivana e Apolo relataram que buscaram alternativas para permanecer na universidade, diante das dificuldades financeiras enfrentadas quando “chegaram aqui” e o Programa surgiu como uma possibilidade de permanência por causa da bolsa. Olga, aluna apoiadora, foi a exceção, pois só tomou conhecimento do Programa a partir do 4º período, por meio de professores da própria instituição. A seguir trazemos os relatos deles:

Natanael: quando eu tava no P1, a gente tinha uma discente que tinha deficiência e basicamente ela não teve muito contato com outras pessoas e eu fui uma das pessoas que ficou próximo a ela, e ela falou sobre o programa eu tomei conhecimento a partir dela. Ela disse: olha você podia ser meu apoiador, aí ela explicou como funcionava, aí deu tudo certo. (aluno apoiador).

Apolo: Porque assim, eu tomei conhecimento do Edital do aluno apoiador por colegas, por amigos, que me viram na situação de muita dificuldade com relação a permanência aqui na UFPB. [...] Minha mãe é costureira, meu pai é motorista. Então, meu pai tava doente, desempregado e a única coisa que me mantinha aqui na universidade quando eu comecei foi o Bolsa Família, que eu tive que correr atrás pra poder permanecer aqui. E, diante disso, quando os meus amigos viram essa situação, eles me disseram que tinha o Projeto Aluno Apoiador, que nos dava uma bolsa, para acompanhar a pessoa com deficiência em sala de aula, foi quando eu busquei fazer o processo pela necessidade. (aluno apoiador).

Olga: Eu tomei conhecimento quando eu entrei na Química-Licenciatura, porque a partir do 4º período de Química, eu entrei no PIBID, que é o Programa pra incentivar a docência né. Aí numa escola que eu fui fazer esse estágio do Programa, tinha um aluno que ele tinha necessidade especiais e a professora de química, ela não incluía ele [...] e aí a partir desse caso que me chamou atenção, eu fui falar com a supervisora do programa do PIBID e disse que queria trabalhar, começar a trabalhar nessa área de inclusão. Então, a partir dessa experiência na Química, aí eu comecei a ver na instituição, de início a coordenadora do projeto disse que nunca tinha trabalhado nessa área, que não iria trabalhar nessa área. [...] Aí quando eu falava com outros professores aí eles me indicaram: - Olha, na UFPB tem um lugar que trata de apoio a essas pessoas, alunos com deficiência e se você procurar lá você, você vai saber mais isso e como isso funciona. Aí foi quando eu fiquei sabendo sobre o Programa Aluno Apoiador (aluna apoiadora).

Escolhemos os relatos de Natanael, Apolo e Olga, propositalmente para mostrar como os caminhos utilizados pelos apoiadores para fazer parte do Programa foram diversos (“eu tomei conhecimento a partir dela [discente com deficiência]”, “pelo desespero”, “professores me indicaram”). Na primeira fala, observamos como a interação entre os alunos com e sem deficiência podem abrir caminhos para facilitar os processos de inclusão educacional (Salerno, 2009). Na fala de Apolo, notamos que pode haver um processo de “inclusão dentro da própria inclusão”, quando o mesmo relata que por ser de família pobre a bolsa o motivou a ser aluno apoiador, tendo em vista que ele “buscou fazer o processo pela necessidade”, procurando sair da situação de in/exclusão gerada por uma carência econômica (Dias Sobrinho, 2010) e manter-se incluído no ambiente universitário como aluno apoiador.

b. Importância do CIA: “um suporte pra gente”

Nos diálogos firmados com os protagonistas desta pesquisa, notamos a imprescindível importância do CIA para inclusão e permanência de AcD, na universidade. Ao serem questionados se recebiam informações do Comitê sobre a seleção de apoiadores, Antônio, Talita e Otávio relataram receber *e-mails* periódicos do CIA referente à seleção de alunos apoiadores que ocorre semestralmente, exceto Ulisses que quando perguntado sobre esse ponto relatou o seguinte:

Ulisses: Não sou informado, eu procuro saber quando há demanda, quando eu necessito, que é quase sempre, porque já faz muito tempo que eu tô na universidade, foram dois semestres de Psicopedagogia e já se vão sete em Psicologia. Então, ao longo desse tempo muitos apoiadores mudaram né, no decorrer do curso, tiveram outras demandas, foram fazer outros projetos de vida e aí naturalmente eu vou precisando substituí-los, e por essa razão acabo sempre procurando o Comitê para uma eventual substituição desses, em função das suas novas demandas e novos projetos de vida. (aluno com deficiência múltipla).

Diante das afirmações apresentadas, observamos a descontinuidade de padrões, que existem formas iguais e desiguais representadas por meio das falas e sensações vividas no ambiente universitário. Pontuamos ainda, o destaque para autonomia através do relato de Antônio, que procura melhores condições para permanecer na instituição e isso possui uma relação intrínseca com a experiência do próprio sujeito nesse lugar de in/exclusão vivenciado.

Contudo, quando se trata da tomada de decisões pelo CIA no que se refere ao acesso e permanência dos AcD na universidade e, conseqüentemente, sobre a comunicação/convite para que tais alunos participem desse processo, Antônio, Talita e Otávio foram sucintos ao dizer que não são chamados para fazer parte das tomadas de decisões, já Ulisses justificou da seguinte forma:

Ulisses: Outrora sim, hoje mais não. [...] sempre existiam reuniões mensais e nessas reuniões mensais eram convidados tanto o titular como o suplente nas tomadas de decisões, a partir da mudança da coordenação [...], essas reuniões deixaram de ser periódicas e eu não fui mais convidado para fazer parte delas. Nem sequer meus e-mails eles tinham mais, e assim, por mais que eu já tenha os alertado que eu faço parte do Comitê, eu continuo sem fazer parte, nem mesmo quando o titular não pode não pode ir, eu não sou avisado para substituí-lo. Então, a participação

hoje dia, mesmo como representante de classe é zero. E como representante de classe eu passo por essa situação, não faço ideia como seria se eu não fosse representante de classe. (aluno com deficiência múltipla).

Através desse relato, observamos que a configuração de um padrão de gestão muitas vezes pode ser alterado drasticamente e que nesse caso, a mudança foi sentida pelo aluno apoiado de maneira negativa, (“hoje mais não”, “não fui mais convidado para fazer parte delas”, “eu não sou avisado para substituí-lo”, “a participação hoje dia, mesmo como representante de classe é zero”). Por meio desse diálogo, observamos que o conceito do lema nada sobre nós, sem nós⁴, não está ocorrendo, ao menos para os alunos apoiados que entrevistamos, pois estes não estão participando plenamente no processo de inclusão, visto que suas vivências e experiências são fundamentais na construção da rede de diálogos sobre os desafios e possibilidades presentes no caminho para melhorias de ações inclusivas na universidade.

Apoio prestado: “problemáticas que se dão”

A seguir, traremos as vozes dos entrevistados relacionadas à segunda categoria secundária: apoio prestado, procurando identificar através delas as orientações recebidas pelo CIA e os desafios e/ou dificuldades encontrados para realização do apoio aos estudantes.

a. Orientações recebidas: “vai na prática mesmo de todo dia”

Reconhecendo a importância da preparação para obtenção de um apoio eficaz de forma a contribuir para inclusão e permanência dos AcD na universidade, perguntamos aos apoiadores se as orientações específicas sobre a deficiência do(a) aluno(a) apoiado(a) prestadas junto ao CIA foram suficientes para o desenvolvimento de suas atribuições como apoiador(a). De todos eles recebemos repostas negativas, a seguir destacamos algumas dessas falas que ilustram essas negativas:

Natanael: [...] não (teve) nenhuma instrução do que deveria fazer porque com ela foi um pouco complicado a gente não tava no período de inscrição da seleção, já tinha passado isso. [...] Aí o comitê na época também, não soube muito bem como reagir aí fizeram uma pequena palestra pra gente [...] eram três estagiárias e a gente, na sala, numa mesa elas explicaram mais ou menos e

⁴ NADA quer dizer "Nenhum resultado": lei, política pública, programa, serviço, projeto, campanha, financiamento, edificação, aparelho, equipamento, utensílio, sistema, estratégia, benefício etc. Cada um destes resultados se localiza em um dos (ou mais de um dos ou todos os) campos de atividade como, por exemplo, educação, trabalho, saúde, reabilitação, transporte, lazer, recreação, esportes, turismo, cultura, artes, religião.

SOBRE NÓS, ou seja, "a respeito das pessoas com deficiência". Estas pessoas são de qualquer etnia, raça, gênero, idade, nacionalidade, naturalidade etc., e a deficiência pode ser física, intelectual, visual, auditiva, psicossocial ou múltipla. Segue-se uma vírgula (com função de elipse, uma figura de linguagem que substitui uma locução verbal) que, neste caso, substitui a expressão "haverá de ser gerado".

SEM NÓS, ou seja, "sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência". Esta participação, individual ou coletiva, mediante qualquer meio de comunicação, deverá ocorrer em todas as etapas do processo de geração dos resultados acima referidos. As principais etapas são: a elaboração, o refinamento, o acabamento, a implementação, o monitoramento, a avaliação e o contínuo aperfeiçoamento. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

fizeram uma prova com a gente. fizeram essa prova e a gente foi aprovado na prova e disseram que poderia, basicamente foi isso. [...] (aluno apoiador).

Ivana: É impossível você saber ali o que vai lhe esperar, é impossível, são muitas demandas e a gente sente na pele o que o aluno apoiado sente, não tem como ele passar por uma situação constrangedora por um preconceito e a gente não absorver isso, como pessoa, não tem como. E assim, é impossível nesse treinamento você saber qual é a demanda que os professores vão pedir desse aluno apoiado, porque cada professor pede uma coisa, exige uma coisa do apoiado, outros nem se dirige ao aluno apoiado, se dirige totalmente ao apoiador, isso eu acho muito constrangedor pra gente e na maioria das vezes que eu pude intervir nisso eu intervi ao professor, para ele falar diretamente com o apoiado que ele tinha capacidade suficiente de interagir, de dizer o que queria, como queria. (aluna apoiadora).

Marília: foram poucas horas... era só algo amplo, e que é muito simplificado, resumido no caso, quando a gente tem o treinamento né, aí não dá para pegar nada, você vai assim mesmo, vai na sorte e vai aprendendo, vai na prática mesmo de todo dia. (aluna apoiadora).

Através das falas de Natanael, Ivana e Marília são expostos os motivos que os fizeram considerar a palestra de capacitação como algo não tão proveitoso para realização do apoio em si (“explicaram mais ou menos”, “foi um pouco ineficiente”, “são muitas demandas”, “foram poucas horas”, “não dá pra pegar nada”, “vai na prática mesmo de todo dia”). Assim, diante dessas afirmações podemos constatar que, os principais motivos para que isso ocorresse estão relacionados ao tempo na realização da palestra e a didática empregada.

Vale salientar que a palestra de capacitação sobre as funções do aluno apoiador ocorre após a publicação do resultado final do processo de seleção para apoiadores. A palestra tem duração de quatro horas, todos os candidatos a apoiadores que tenham inscrição deferida na 1ª etapa podem comparecer a palestra de capacitação, e ao término recebem o certificado de participação. Ou seja, essa palestra trata das deficiências de uma maneira geral, não sendo específica para cada tipo de deficiência.

Ainda sobre o momento da palestra, Apolo, aluno apoiador, faz o seguinte comentário: “[...] não é suficiente por conta da complexidade que é estabelecer uma relação com a pessoa com deficiência”, relatando ainda que as complexas relações são vivenciadas no dia a dia através da convivência.

Nesse sentido, tomamos como pressuposto o posicionamento de Decker (2006, p. 141), quando diz que, “em função das complexidades e das diferentes dimensões que envolvem distintas leituras e suas operatividades, a inclusão configura-se em meio a processos contraditórios e, por isso mesmo, conflitantes [...]”. Incluir é realmente algo complexo, é um processo que exige transformações e preparo, precisamos nos reinventar e ressignificar práticas que impossibilitem o andamento desse processo, não podemos compreender a inclusão como algo natural, que já está posto socialmente contribuindo para reforçar a ideia da in/exclusão, quando na verdade deveríamos buscar preparação para o envolvimento ativo com esse processo.

Finalizamos este subitem com a fala de Apolo que reflete de maneira bastante interessante as nuances de ser um aluno apoiador que é: “saber lidar com a pessoa com deficiência, saber lidar com o professor, saber lidar com diversas questões que surgem, principalmente quando se trata de acessibilidade

uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão nas mentes e nos corações das pessoas. Desse modo, podemos dizer que inclusão se constitui, portanto, compromisso coletivo construído pela comunidade universitária como um todo.

Referindo-se a desafios, Apolo enfatiza fatos observados em sala de aula, mediante sua experiência como aluno apoiador e que possuem relação com a acessibilidade pedagógica, mesmo justificando que o CIA envia relatórios para as Coordenações e Departamentos sobre os AcD que ingressam em determinado curso. Vejamos:

Apolo: [...] problemáticas que se dão, em sala de aula, por exemplo, professores que não querem adaptar as aulas, que não conseguem criar soluções, é muito complicado você pegar um professor que não se propõe a pensar na posição da pessoa com deficiência dentro de sala de aula, tem professores que são muito solícitos eles buscam de toda forma proporcionar a inclusão dentro do espaço da sala de aula, mas tem professores que não fazem nem questão de fazer isso, sabe... não tem... não dão importância devida a isso, então isso é um dos desafios da relação [com os] professores [...] O professor deve usar o bom senso e adaptar as suas aulas muito antes do período começar, porque isso se dá na matrícula da pessoa com deficiência. [...] (aluno apoiador).

A inclusão de AcD nas IES, além de promover ajustes no momento de ingresso por meio de processo seletivo, conforme apontam Melo et al. (2013), deve prever ainda adequações “durante sua permanência, de modo a garantir os apoios necessários para o desenvolvimento e terminalidade com sucesso de sua formação na graduação preparando-o para o mercado de trabalho”. As adaptações e recursos utilizados em sala de aula, são suportes que colaboram de maneira positiva para a permanência dos AcD nas IES. Conforme destacamos anteriormente, o compromisso coletivo para a inclusão atravessa as mais variadas atitudes e o professor é uma peça primordial nesse processo que se constrói diariamente e que precisa de respostas éticas da parte de todos os envolvidos.

c. Importância das ações dos apoiadores para permanência: “algo que é indispensável”

Os alunos apoiadores são veementes nas suas falas ao reconhecer a importância das suas ações para a permanência do AcD na universidade. Olga e Marília relatam o seguinte:

Olga: [...] se você não tem o apoio, você vem de uma cota, você já tá em minoria, você chegar aqui você não tem esse apoio, a sua tendência é aguentar só o primeiro período e evadir. Enfim, que o Programa Aluno Apoiador, ele faz de fato essa permanência e essa inclusão, a inclusão não só pedagógica, mas muito mais arquitetônica, em vista do tamanho que é a nossa universidade, principalmente. (aluna apoiadora).

Marília: Sem o aluno apoiador ele [AcD], não ia conseguir permanecer na universidade, mesmo com todos os esforços. É algo que é indispensável, é muito importante mesmo. (aluna apoiadora).

De acordo com Silva (2017), as políticas de inclusão da UFPB, além de possibilitar a “ampliação do acesso das pessoas com deficiência na instituição, promovem estratégias de permanência nos cursos superiores, especialmente sob a responsabilidade do CIA e parceiros institucionais”. Ao assumir a função

de apoiadores junto aos AcD, comumente ocorre a troca de experiências com os diversos tipos de deficiência, mobilidade reduzida e outras demandas pedagógicas.

Castro et al. (2014) compreendem o acesso de maneira ampla, tendo em vista que, este “corresponde não só ao ingresso à universidade [...], mas à permanência desse aluno na instituição (subsídios que garantam condições adequadas para a conclusão com sucesso do curso)”. Nesse sentido, os apoiadores podem ser considerados muitas vezes, como instrumentos de ligação entre AcD-professores-colegas de turma, de acordo com Ivana:

[...] o apoiador tem como fazer, essa ligação do professor com aluno, tentar ajudar, como também em questões físicas, na acessibilidade, já falaram, a gente já teve alguns burburios de que ia acabar o programa, e num sei o que... E a gente ficava assim extremamente assustado, porque com Programa já é difícil, sem o programa ia ser assim uma coisa, absurda, seria totalmente sem condições pra todos os lados, tanto pro aluno com deficiência, como para o apoiador (aluna apoiadora).

É importante destacar que o apoiador faz a mediação na inclusão do AcD, buscando sempre promover a autonomia do aluno apoiado, mas não o substitui ou decide por ele, ou seja, o apoiador deve prezar pela participação ativa do aluno na universidade. Para encerrar este subitem, trazemos as constatações de Apolo, mediante as experiências obtidas como aluno apoiador, demonstrando ainda, um sentimento de empatia com a função que exerce. Vejamos:

Apolo: É fundamental, [...] eu, por exemplo, eu sou uma pessoa que entre aspas, não tem nenhum tipo de deficiência, não tem nenhum tipo de problema que vai comprometer com a minha permanência nesse espaço. Porém, é muito difícil permanecer nesse espaço, imagina a pessoa com deficiência, porque existem as barreiras físicas, existem as barreiras atitudinais, existem várias barreiras que vão dificultar o processo de permanência dela [PcD] aqui. [...] Então, isso é uma coisa que é fundamental, eu compreendo como fundamental a existência do programa, assim como o apoiador para a permanência da pessoa com deficiência dentro da sala de aula, dentro desta universidade para conclusão do seu curso, as nossas leis preveem que as escolas, instituições disponham do material necessário, dos meios e o apoiador se tornou também uma dessas ferramentas. (aluno apoiador).

Colocar-se no lugar do outro, talvez seja esse o caminho para evitar práticas excludentes, através da sensibilização por parte da sociedade como um todo, identificando-se com o outro, compreendendo a igualdade e a diferença, através das relações sociais, entendendo o outro como um ser autônomo.

Apoio recebido: “forma de equidade social”

Nos subitens que seguem, faremos menção aos desdobramentos da terceira categoria secundária: “apoio recebido”. Para tanto, apresentamos os desafios/dificuldades encontrados pelos alunos com deficiência para permanecer na universidade, mesmo recebendo acompanhamento pedagógico de apoiadores. Assim como destacaremos a importância do apoio recebido para permanência de AcD na UFPB.

a. Desafios e/ou dificuldades para permanecer na universidade: “nossa, são muitos!”

Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas para permanecer na universidade, os AcD elencaram os mais diversos tipos de dificuldades, dentre elas podemos citar: locomoção, insegurança, falta de acessibilidade e falta de formação para inclusão dos professores. Diante daquilo que lhes falta no ambiente universitário, destacamos a fala de Antônio que retrata bem os anseios vividos:

Antônio: [...] falta de alguém para poder me auxiliar nas atividades acadêmicas e locomoção, a falta de material adaptado para as minhas necessidades já que minhas atividades acadêmicas seria recomendável serem todas objetivas, pois tenho dificuldades na escrita e na fala que também dificulta nas apresentações de trabalhos, a incompreensão de alguns docentes e discentes para acatar as sugestões, pois muitos pensam que isso é uma forma de favorecimento, porém para a mim não é, isso é apenas uma forma de equidade social para eu ter o mínimo de condições para eu tentar chegar no nível das atividades desenvolvidas para uma pessoa sem deficiência. (aluno com deficiência múltipla).

Nessa fala recheada de “elementos que faltam”, visualizamos a representatividade de alguém que sente na pele as dificuldades de ser um AcD, nas (“faltas”) notamos que os direitos não são reconhecidos, direitos estes apregoados nos instrumentos legais em vigor, como afirma Carvalho (2003), "atitudes não se modificam num estalar de dedos. Decorrem de um longo processo, geralmente sofrido e com obstáculos afetivos e cognitivos a serem superados", tais obstáculos por vezes refletem a falta de formação continuada para lidar de maneira adequada com AcD.

Observamos ainda na fala de Antônio, as barreiras metodológicas e atitudinais no campo da educação referenciadas por Sasaki (2010), respectivamente quando o aluno se refere à falta de materiais didáticos adequados às suas necessidades e a falta de compreensão e atitudes comportamentais de docentes e discentes, são barreiras que consolidam práticas de exclusão.

Talita, aluna com deficiência visual, menciona a falta de acessibilidade arquitetônica na universidade e metodológica nas aulas que “às vezes não são adaptadas”, especialmente com relação aos docentes, a aluna destaca a importância do diálogo e da formação, além de ressaltar que é preciso ter coragem para vencer o medo e “andar só”. Para ela, as dificuldades e os desafios são:

Talita: Vários, em termo de acessibilidade, é... aulas às vezes não adaptadas, professores que a gente tem que procurar, dizer como se lidar com uma pessoa com deficiência, tem professores que chega para a gente e pergunta: e agora o que que eu vou fazer com você e meio que nessa parceria, nessa conversa, nesse diálogo, a gente tem que passar um pouco do que a gente sabe e como funciona né esse trabalho, como eles trabalhar, como, ele adaptar as atividades, os locais onde ele deve procurar como o NEDESP. [...] o Comitê, o lugar que a gente tem um certo apoio, eles deveriam ter dado uma capacitação, não só as pessoas que nos apoia, mas sim os professores porque acredito que provavelmente outros professores viriam já com a base com aquelas pessoas com deficiência. Em termos de acessibilidade, aqui infelizmente não tem nada né... porque no meu bloco eu tenho buscado é de mim, de mim, ter coragem, se encorajar a andar só, jogar o medo fora e se eu vou, eu tenho que ir, eu preciso, entendeu? (aluna com deficiência visual).

Ante ao exposto, relacionamos a fala de Talita com os pressupostos defendidos por Mazzotta (2008) ao tratar da inclusão selvagem, caracterizada por gerar marginalização e exclusão, na medida em que não se promove o acesso a recursos pedagógicos condizentes com as necessidades individuais e sociais

apresentadas. Já a inclusão com responsabilidade se concretiza na promoção e implementação das condições reais de acesso e permanência, através de recursos e serviços educacionais que atendam às necessidades dos alunos.

b. Importância do apoio recebido: “uma via de mão dupla”

Ao serem questionados sobre a importância do apoio recebido, os alunos apoiados foram unânimes ao afirmar a eficiência do PAED através do reconhecimento da atuação dos alunos apoiadores. Otávio e Marília, que possuem deficiência visual, destacam que os apoiadores são indispensáveis tanto na locomoção dentro da universidade como nas atividades extraclasse. Antônio, que possui doença motora de origem cerebral, relata que “os alunos apoiadores são um tipo de adaptação para o conteúdo das aulas”, e acrescenta que os apoiadores são essenciais para a fluência do diálogo, tendo em vista suas dificuldades comunicacionais por conta da fala, para ele os apoiadores:

Antônio: São de crucial relevância, pois sem eles eu tenho dificuldade para escrever as minhas atividades acadêmicas, fazer a leitura dos textos, ter um diálogo mais fluente com os professores e colegas de turma, na locomoção. Porém, é necessário salientar que a relação entre alunos apoiadores e apoiados é uma via de mão dupla, cada um tem que caminhar junto, como um casamento, cada um é suplemento do outro e vice-versa. Tem que haver uma afinidade, caso não tenha esta troca, o trabalho ficará completamente ineficaz. (aluno com doença motora de origem cerebral).

O apoio recebido e considerado por Antônio como de “crucial relevância”, faz parte de uma relação que constrói e consolida os mecanismos da inclusão no ambiente universitário, comparada a um “casamento”, no qual apoiadores e apoiados precisam ter afinidade. Nesse sentido, o(a) mesmo(a) apoiador(a) poderá acompanhar o aluno apoiado durante todo o curso, ou ainda, pode ser substituído a depender muito da relação estabelecida entre esses sujeitos, de modo que podem acontecer estranhamentos ou inconsistências no decorrer do apoio. Segundo Guenther (2003), as políticas de inclusão de alunos na rede regular de ensino, não consistem somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, todavia “representam a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades”.

Ulisses, aluno com deficiência múltipla, ressalta que, mesmo diante de falhas, o Programa foi o “mais bem elaborado da política de inclusão, dos últimos tempos, não só da UFPB, mas geral [...]”. Podemos considerar esse programa como o carro-chefe da política de inclusão da instituição, por abarcar as mais diversas vertentes de acessibilidade na instituição, e colaborar de maneira ímpar para a permanência de AcD.

Proposições dos sujeitos: “não só no papel”

Finalizamos com a análise da terceira categoria secundária: “proposições dos sujeitos da pesquisa”. O subitem que segue, reflete os anseios por melhorias apresentados pelos participantes da pesquisa. Tais proposições são identificadas como essenciais para construção de estratégias ao fortalecimento do apoio prestado aos AcD da UFPB. Espera-se que tais revelações ultrapassem as barreiras postas que possam deixá-las apenas no papel e de fato promovam mudanças necessárias, principalmente no que se refere as condições de permanência.

a. Possíveis intervenções ao Programa: “que fosse mais dinâmico e autônomo”

Diante das sugestões e críticas apontadas pelos apoiadores e apoiados, apresentamos a seguir os relatos daqueles que estão sentindo na pele as dificuldades diárias para permanência na universidade, mesmo diante do apoio recebido e dos que estão realizando o apoio com vista a permanência do AcD na universidade, mas contribuem através de suas opiniões como sujeitos protagonistas do processo de inclusão.

Olga, aluna apoiadora, traz sugestões/contribuições, tendo em vista as dificuldades que alguns candidatos a apoiadores sentem desde o momento de inscrição no programa, além de fazer críticas com relação à rotatividade de estagiários do CIA, que prejudica o fluxo das demandas solicitadas pelos apoiadores

Olga: A dificuldade que eu escuto o pessoal mais falando para entrar no programa, depois que ele passou a ser esse nível de SIGAA, é muita documentação, são muitas exigências, então muita gente já desiste daí, já de fazer a inscrição. Então, como é muita coisa, eu acredito que na época das inscrições quando abrisse editais, o que é que o que o Comitê poderia fazer, poderia tipo fazer um plantão de atendimentos, pra tirar dúvidas, pra fazer a inscrição, dar um apoio, e fazer uma divulgação assim a nível de universidade pra chamar mais pessoas. Outra crítica que eu tenho em relação ao Comitê é sobre os estagiários que são de Terapia Ocupacional, a cada seis meses troca e quando você vai lá, você precisa de alguma coisa já pontual, a maioria das pessoas que tão lá não sabem, não sabem o que tá se passando. Então, não deveria ter lá estagiários que rodassem a cada seis meses. Além da Coordenação, deveria ter um funcionário x fixo lá, que atendesse todas as demandas (aluna apoiadora).

Conforme os relatos da aluna, a realização do apoio precisa estar alinhada com uma outra rede de apoio que deve possibilitar organização e a abertura de informações primordiais por meio de estratégias que confirmam inovações pertinentes ao acompanhamento dos alunos pelo CIA.

O elemento “capacitação insuficiente”, também foi unânime nas falas de todos os apoiadores entrevistados. Particularmente, observamos o quanto há carência de formação adequada para lidar com os diversos tipos de deficiência. Todos os alunos apoiadores mostraram essa necessidade desde o momento que foram questionados se a palestra de capacitação realizada pelo CIA foi suficiente para que desenvolvessem o apoio de maneira eficaz, e unanimemente todos eles disseram que não foi suficiente.

Nesse momento, destacamos as falas dos apoiadores que expressam sugestões diante desse ponto específico, ou seja, a formação necessária para lidar com as necessidades dos alunos apoiados. Apresentamos, inicialmente, a fala de Olga. Vejamos:

Olga: Eu acredito que seria necessário fazer uma experiência: oh... você tá entrando com esse aluno, você vai ter duas semanas de experiência, pra ver se vai fluir esse apoio, se não vai. Eu acredito que teria que ter uma experiência, e às vezes a gente não sabe as demandas que o aluno apoiado oferecia ao apoiador, acontece muito isso tem alunos apoiados que trocam de apoiadores a cada semestre, semestralmente e, às vezes a gente vai, recebe esse aluno apoiado, sem saber de nada do que se passou com esse apoiado e fica numa situação bem difícil. (aluna apoiadora).

Além de destacar a importância da imersão no ambiente do aluno apoiado, antes de seguir de fato com o apoio, o que poderia fazer “fluir esse apoio”. Olga também menciona a necessidade da troca de experiências entre os apoiadores do AcD, tendo em vista o conhecimento mais efetivo das demandas apresentadas pelo aluno apoiado.

Outras sugestões importantes foram apresentadas por Ivana e Marília. As duas apoiadoras destacam pontos comuns em relação à palestra de capacitação realizada pelo CIA, relatam que esta, abrange as deficiências como um todo, não sendo suficiente para realização do apoio, tendo em vista que, deveria ser mais específica de acordo com as necessidades de cada aluno. Para Marília e Ivana, o CIA deveria:

Marília: [...] separar por deficiência, tipo cada dia é uma deficiência, então você focar só naquela deficiência, você vai passar todas as informações sobre aquela deficiência, trazer um aluno apoiado com deficiência pra falar, dar um local de fala pra essa pessoa, que nada melhor do que essa pessoa contando suas experiências, o que ele quer, sempre promovendo a autonomia dele também, dele falar sobre isso, não só uma pessoa ir lá, passar slide e falar, mas trazer a pessoa com deficiência pra contar como é sua história, o que a gente pode fazer por ele. (aluna apoiadora)

Ivana: A gente faz, faz a prova e tem tipo uma palestra, só que essa palestra ela é muito assim sabe, superficial. Falando a maior parte das leis, eles só falam mais por cima entendeu? [...] uma capacitação melhor, mas voltada assim, especificamente pra cada deficiência, porque cada um precisa de uma coisa diferente, então não adianta eu ir numa palestra e ouvir sobre tudo, eu tenho que focar naquilo que eu vou fazer naquele momento, se depois eu mudar, eu faço novamente, porque cada pessoa é uma pessoa, cada deficiência é uma deficiência, que tem essas peculiaridades, as suas necessidades específicas (aluna apoiadora).

Propiciar local de fala aos alunos com deficiência, para que relatem suas experiências, apresentem suas necessidades e possam propor mudanças diante da realidade vivida, são sugestões que podem traçar caminhos mais efetivos para permanência destes, no ambiente universitário, gerando oportunidades de crescimento e formação assim como, reduzir costumes que reforçam atitudes discriminatórias e que constroem estereótipos desnecessários. O “lugar de fala” representa o protagonismo próprio da luta em oposição ao silenciamento, lugar que marca as falas e as relações de poder.

O dinamismo e a autonomia do PAED, assim como as melhorias no desenvolvimento das ações dos apoiadores, podem ser alcançados diante de atitudes coletivas. É preciso unir forças para que ações sejam efetivadas, tendo em vista o reconhecimento das diversidades e necessidades dos estudantes, por

meio de aprendizados e lutas, destacamos a importância do envolvimento da comunidade universitária como um todo, permitindo que avanços ocorram e sejam de fato sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com os dados e reflexões aqui apresentados provocar novos caminhos que possibilitem os/as estudantes com deficiência a estarem na universidade de maneira menos excludente e, portanto, podendo usufruir dos seus direitos de aprender e de estar em coletivos nos espaços propiciados pelas instituições de educação superior. Dessa forma, reafirmamos a importância das políticas inclusivas na universidade para a efetivação dos direitos individuais dos sujeitos no que tange ao engajamento e permanência desses nas instituições educativas, e para a construção da democratização de espaços sociais e de alternativas de convívio com a diversidade.

De acordo como os relatos apresentados, entendemos que os alunos apoiadores desenvolvem um relevante papel para a permanência dos AcD na UFPB que perpassa os deveres, previsto no manual de orientações ao estudante apoiador, de dar suporte às atividades do AcD em sala de aula e ajudar na mobilidade daqueles que necessitam de apoio para se locomover pelos campi que compõem a UFPB, e atinge o valioso compromisso de serem também um instrumento de ligação entre AcD-professores-colegas de turma sendo mediadores no processo de inclusão, embebidos principalmente pelo sentimento de empatia tão necessário para o exercício desta função, no que diz respeito ao olhar mais intimista sobre as peculiaridades e necessidades educacionais do AcD apoiado.

No entanto, por meio das análises realizadas, reconhecemos as fragilidades das políticas inclusivas para permanência na Educação Superior relatadas pelos AcD por meio das particularidades de desafios/dificuldades, quais sejam: acompanhamento acadêmico insuficiente, insegurança com relação a ausência de apoiadores diante dos cortes de bolsas, barreiras arquitetônicas institucionais, barreiras pedagógico-metodológicas relacionadas a falta de material adaptado para realização de atividades acadêmicas, barreiras comunicacionais referentes aos conflitos interpessoais por meio do diálogo com alguns docentes e discentes, barreiras atitudinais pela falta de formação para professores e apoiadores.

As falas dos apoiadores, também revelam as dificuldades no que se refere aos desafios encontrados na realização do apoio, com destaque para: barreiras arquitetônicas pelas condições deficitárias na infraestrutura do campus, barreiras atitudinais relacionadas a falta de sensibilização e conscientização da comunidade universitária sobre as PcD que envolve ainda a ausência de empatia na relação professor/aluno, barreiras metodológicas com relação a dificuldade na compreensão das atribuições do apoiador e apoiado, os conflitos existentes entre eles no decorrer do apoio, além da ameaça de cortes de bolsas.

Diante do que nos foi permitido conhecer e inferir nas vozes dos sujeitos da pesquisa, podemos pontuar que a inclusão tem espírito de descontentamento, de incompletude, é muito mais in/exclusão ante ao “ilusório acesso” democratizado; que não se encontra concretizado. A inclusão de AcD na UFPB por vezes desencadeia sentimento de insegurança, de medo, ou ainda, anseios e dificuldades relacionadas à necessidade de formação técnica capaz de instrumentalizar aqueles que os apoiam e para a comunidade universitária com um todo; visto que existem para com o outro resistências veladas e reveladas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de set. de 2018.
- Carvalho RE (2003). Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. *Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense* 7: 39-59.
- Castro SF et al. (2014). Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2): 179-194.
- Dias Sobrinho J (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113): 1223-1245.
- Guenther ZC (2003). O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. *Revista Escritos sobre Educação* 2(1): 47.
- Manzini EJ (2008). Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: Manzini EJ et al. (Org.). *Educação Especial: Diálogo e Pluralidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Mazzotta MJS (2008). Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista @mbiente educação*, 1(2): 165-168.
- Melo FRLV de et al. (2013). Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: Melo FRLV de (Org.). *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN, 83-105.
- Mittler P (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução: Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed.
- Moita Lopes LP de (2006). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes LP de (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 85-108.

- Salerno MB (2009). Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física Escolar: validação de instrumento. Campinas, SP. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas.
- Sasaki RK et al. (2010). Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Silva JSS da (2014). Acessibilidade, barreira e superação: estudo de caso de experiências de estudantes com deficiência na educação superior. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB.
- Silva LR da (2017). Políticas de Inclusão na Educação Superior: acesso e permanência de pessoas com deficiência na UFPB. 184f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB.
- Skliar C (2006). A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. Pg. 15-34. In: Skliar C. Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. Rodrigues D (Org.). São Paulo: Summus.

ÍNDICE REMISSIVO**A**

alfabetização, 30, 38, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 85
 alunos com deficiência, 62, 104, 105, 106, 108, 114, 118, 120
 aprendizagem, 7, 8, 9, 14, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 85, 86
 autonomia, 18, 27, 47, 59, 65, 67, 81, 82, 85, 106, 109, 112, 114, 118
 avaliações
 em larga escala, 31, 38, 40
 em matemática, 31, 32, 40

C

cinema, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15
 cultivos, 72, 73, 78

D

discente, 28, 47, 48, 49, 50, 53, 63, 76, 101, 108, 109
 disciplina, 7, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 29, 35, 53, 54, 66, 68, 69
 docentes, 20, 22, 25, 35, 49, 63, 64, 65, 67, 72, 82, 101, 115, 119

E

educação
 básica, 26, 30, 31, 33, 36, 38, 39, 40, 41
 superior, 50, 87, 101, 103, 104, 119, 121
 enfermagem, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51
 ensino, 6, 8, 9, 10, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 116, 120
 fundamental, 16, 30, 38, 39, 52

médio, 31, 35, 37, 38, 40, 68, 70, 72, 77, 79, 82, 84

evasão, 26, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

F

família, 29, 45, 60, 62, 108
 formação, 18, 24, 25, 26, 29, 35, 42, 43, 44, 46, 47, 54, 56, 65, 67, 78, 83, 99, 104, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120

G

gestão, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 58, 103, 110

H

horta escolar, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85

I

inclusão, 24, 25, 49, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121
 indicadores, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 40, 87, 99

M

metodologia, 22, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 64, 76, 77, 87, 88
 ativa, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 76

P

percepção, 6, 7, 8, 20, 24, 35, 43, 47, 48, 51, 68, 70, 73, 74
 permanência, 87, 102, 107
 PISA, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40
 planejamento, 7, 9, 13, 22, 32, 56, 71, 98
 prática escolar, 6, 12, 13, 86

S

sala de aula, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 29, 32, 41, 43, 44, 55, 63, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 108, 113, 114, 119

T

transdisciplinaridade, 69, 70, 83, 85

U

Universidade Federal do Pará, 87, 88, 91, 100,
103

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo

(2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ISBN 978-658831933-8



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br