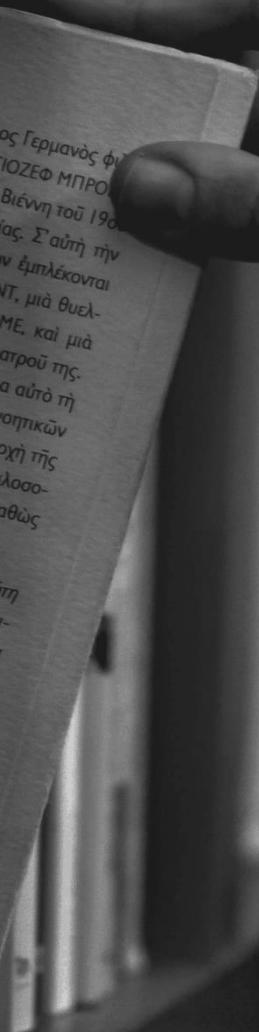


Andreza Barbosa
Elvira Cristina Martins Tassoni
organizadoras



Educação Básica e Superior em Pesquisa

diferentes enfoques

Educação Básica e Superior em Pesquisa

— diferentes enfoques —

Andreza Barbosa e Elvira Cristina Martins Tassoni
organizadoras

Educação Básica e Superior em Pesquisa

— diferentes enfoques —

1.^a edição

clea
EDITORIAL
Alumínio/SP • 2024

© dos textos: autores, 2024

© da edição: CLEA Editorial, 2024

Edição: João Paulo Hergesel e Eliane Fernandes Azzari

Projeto gráfico e diagramação: João Paulo Hergesel

Revisão de texto: Estudantes da Faculdade de Letras da PUC-Campinas

Revisão final: Letícia Eid Godoy

Imagem de capa: Pixabay | *CCO License*

Conselho Editorial de Letras e Educação:

Prof.^a Dr.^a Andréa Antonieta Cotrim Silva

Prof.^a Dr.^a Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

Prof. Dr. Eduardo de Moura Almeida

Prof.^a Dr.^a Fabiana Biondo

Catálogo na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação básica e superior em pesquisa: diferentes enfoques /
Organização de Andreza Barbosa, Elvira Cristina Martins Tassoni. –
Alumínio/SP: CLEA Editorial, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-996687-8-4

1. Educação básica. 2. Ensino superior. 3. Formação de professores.
4. Política pública educacional. I. Barbosa, Andreza (Organizadora).
II. Tassoni, Elvira Cristina Martins (Organizadora). III. Título.

CDD 371

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

CLEA Editorial é um selo da Editora Jogo de Palavras

CNPJ: 15.042.985/0001-95 | <http://www.jogodepalavras.com/clea>

Confeccionado no Brasil.

PREFÁCIO

Com este primeiro *e-book*, o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas nos convida a conhecer uma singela, mas significativa, fração de pesquisas produzidas, dentre as inúmeras teses e dissertações já defendidas, ao longo de mais de duas décadas de sua existência.

Escrevo aqui com enorme entusiasmo, porque ao nos apresentar esta publicação o Programa expressa seu comprometimento com uma etapa relevante do ofício de pesquisador, que é o compromisso de socializar o conhecimento produzido. O que não pode se confundir com o chamado “produtivismo acadêmico”, na lógica da quantidade, aligeiramento e mercado, com que somos pressionados atualmente dentro das universidades.

Mas confesso que o entusiasmo nesta escrita também segue embalado em minhas memórias. Jovem, no início da década de 1980, no Pátio dos Leões, do Prédio Central da PUC-Campinas, no centro da cidade, em plena ditadura civil-militar, iniciei ali minha formação política ao participar das manifestações e debates sobre o país, a educação, a universidade, a vida... formação que se estendeu como aluna de graduação na Pedagogia e depois, ao longo de 20 anos, como docente na licenciatura e, posteriormente, na pós-graduação em Educação.

Assim, com esse duplo entusiasmo, convido os leitores para esta leitura-travessia. Agradeço este carinhoso convite e cumprimento todos os autores deste *e-book* que responderam ao chamado do Programa para colocar em diálogo seus trabalhos de pesquisa. Mesmo porque...

... muita coisa importante falta nome.

Grande Sertão: veredas. J. G. Rosa.

Campinas, 16 de abril de 2024.

Katia Regina Moreno Caiado

Professora aposentada pela Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: caiado.katia@ufscar.br

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) obteve a recomendação da CAPES/MEC, em 1997, para o curso de mestrado. Naquela época, a área de concentração era o Ensino Superior, com duas linhas de pesquisa: Estudos em Avaliação e Universidade e Docência e Formação de Professores. De lá para cá, as mudanças no cenário educacional, sobretudo nacional, somada às demandas locais do PPGE/PUC-Campinas, passaram a se concentrar na área da Educação, contemplando a formação para a pesquisa e para a docência também na Educação Básica. Da mesma forma, buscando sempre uma adequação às demandas educacionais, o Programa passou por reformulações em suas linhas de pesquisa e, em 2016, torna-se um Programa completo com mestrado e doutorado, pela recomendação do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC/ES), da CAPES.

O PPGE/PUC-Campinas formou aproximadamente 300 mestres e doutores até 2023. Acompanhar a trajetória dos egressos tem sido um desafio para o qual temos empreendido esforços em busca de aproximação. Nesse sentido, realizamos, desde 2010, encontros com discentes e egressos onde tem sido possível realizar trocas de experiências, conhecer melhor os caminhos trilhados pelos egressos e trazer perspectivas para os mestrandos e doutorandos atuais. Foi em um desses encontros que surgiu a ideia de organizar

um livro com as produções decorrentes das dissertações e teses daqueles que passaram pelo PPGE.

As mudanças pelas quais o PPGE passou relatadas brevemente no início desta apresentação, se refletem de certa maneira nos textos que compõem este *e-book*. Este livro apresenta trabalhos decorrentes das pesquisas de cinco ex-alunos de mestrado e dois ex-alunos do doutorado, concluídas entre 2013 e 2023, estando organizado em sete capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Metodologias ativas no Ensino Superior: é possível a formação de jovens críticos e autônomos?”, de autoria de Jéssica Aparecida Paulino Freitas e de sua orientadora Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, apresenta os resultados da pesquisa de doutorado concluída em 2023. A pesquisa buscou identificar percepções de alunos de um curso de Sistemas de Informação quanto a limites e potências do uso de distintas metodologias pedagógicas. Fundamentadas na teoria histórico-cultural, a pesquisa da própria prática adota uma perspectiva crítica sobre a temática das metodologias ativas e conclui que essas, por si só não permitem alcançar autonomia e reflexão crítica por parte dos estudantes o que, por sua vez, demandaria trabalho sistemático do professor.

No segundo capítulo, “O projeto pedagógico de um curso de Ciências Contábeis e as avaliações de larga escala”, José Vicente de Souza Filho e sua última orientadora, Celi Espasandin Lopes, apresentam resultados de tese de doutorado defendida em 2022. A pesquisa foi orientada inicialmente pela professora Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, que se aposentou, e teve como objetivo discutir o projeto pedagógico de um curso de Ciências Contábeis, de uma universidade privada do interior do estado de São Paulo e o grau de aderência desse projeto tendo em vista os

resultados obtidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), bem como no exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Com base em resultados decorrentes de uma pesquisa documental, os autores apontam, dentre outros elementos, que os componentes avaliativos propostos pelos editais do ENADE no ciclo de 2018 e pelo CFC são compatíveis com aqueles ofertados no Projeto Pedagógico do curso de Ciências Contábeis analisado, concluindo que os egressos desse curso são preparados adequadamente para realizar tais exames.

No terceiro capítulo, chamado “Reflexões sobre afetividade na Educação de Jovens e Adultos – Anos iniciais”, Josiane Regina de Souza Buzioli e sua orientadora, Elvira Cristina Martins Tassoni, discutem recortes dos resultados da pesquisa de mestrado defendida em 2021. A pesquisa em questão foi realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais, no município de Campinas/SP, problematizando a afetividade, na visão dos participantes, demonstrando a indissociabilidade entre pensar, sentir e agir, amparando-se nas contribuições teóricas de Vigotski e Wallon e permitiu apontar que as interações estabelecidas dentro da escola, principalmente as relações de ensino e aprendizagem, exercem uma influência significativa sobre esses indivíduos, sendo que a maneira como essa dinâmica se desenrola pode não apenas motivá-los a permanecer no ambiente escolar, mas também desempenhar um papel crucial na prevenção da evasão.

O quarto capítulo, intitulado “Alfabetização em uma perspectiva discursiva: as etapas para a revisão bibliográfica na Plataforma Lattes”, de autoria de Débora da Silva Furlaneti e sua orientadora, Elvira Cristina Martins Tassoni, decorre da pesquisa de mestrado concluída em 2020. Tal pesquisa foi realizada com uma professora de 3.º ano do Ensino Fundamental e seus 18 alunos em

uma escola municipal de ensino integral no interior do estado de São Paulo. Teve como objetivo principal investigar que significações são produzidas pelos alunos do 3.º ano do Ensino Fundamental para as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora. Para esse capítulo, as autoras compartilham procedimentos de um mapeamento de produções científicas de pesquisadores participantes de grupos de pesquisa que têm a alfabetização como objeto de estudo e de investigação. Tal encaminhamento, na forma de buscar as produções, oportunizou registrar o movimento de pesquisa no campo da alfabetização sob o ponto de vista do crescimento dos Grupos de Pesquisa. Além disso, foi possível confirmar desafios históricos no campo da alfabetização, da leitura e da escrita e evidenciar que as investigações em torno da didática e de materiais pedagógicos para a alfabetização ainda são muito relevantes para explicitar a complexidade do ensinar e aprender a ler e a escrever, em articulação estreita com a concepção de linguagem que se assume.

O quinto capítulo, “Formas de afetar pela mediação pedagógica: uma síntese do Grupo do Afeto”, escrito por Jade Oliveira Melo da Silva e sua orientadora Elvira Cristina Martins Tassoni, foi elaborado a partir dos resultados da pesquisa de mestrado concluída no PPGGE/PUC-Campinas, também no ano de 2020. O presente capítulo parte de um recorte sobre os dados dessa pesquisa que teve como objetivo principal analisar as pesquisas científicas produzidas no âmbito do Grupo do Afeto (ALLE/AULA¹) em relação aos modos de afetar e a constituição do sujeito, trazendo uma discussão sobre a visão dualista e a visão monista nas pautas da constituição do conhecimento, o conceito de afetividade nas relações

¹ Grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho docente na formação de professores.

sociais, considerando o aporte teórico de Vygotsky e Wallon e, por fim, as pesquisas científicas do Grupo do Afeto. O percurso permite realizar uma reflexão sobre a defesa da mediação pedagógica como objeto de estudo, defendendo a importância da mediação como um movimento histórico e dialético na constituição dos sujeitos inseridos nos processos escolares.

O sexto capítulo, intitulado “Políticas educacionais e acesso à Educação Superior: percepções de docentes e da direção de uma universidade do interior paulista sobre o ProUni, escrito por Renata de Souza Pires com a colaboração de Andreza Barbosa, é decorrente da pesquisa de mestrado concluída por Renata em 2019 sob orientação do professor André Pires, ex-docente do PPGE. A pesquisa em questão buscou analisar a percepção de docentes e da direção do curso de pedagogia de uma faculdade de Educação sobre o ProUni. Os resultados de tal pesquisa discutidos nesse capítulo permitem destacar a visão positiva que esses sujeitos têm do ProUni que é considerado por eles como importante política que possibilitou ampliar o acesso à educação superior.

Por fim, o sétimo capítulo, “a escola de tempo integral e a qualidade da educação pública no Estado de São Paulo”, escrito por Regina Carvalho Calvo de Faveri e Vera Lúcia de Carvalho Machado, traz resultados da pesquisa de mestrado de Regina, defendida em 2013 sob orientação da professora Vera, também ex-docente do PPGE. Nesse capítulo, as autoras abordam a implementação da Escola de Tempo Integral (ETI) como modelo educacional presente em documentos oficiais, enfocando especialmente a discussão teórica feita na pesquisa e o percurso da ETI no estado de São Paulo, destacando que a ETI é apresentada em estudos e discursos relacionados à qualidade educativa, porque propõe o

desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, motores.

A diversidade dos trabalhos que compõem este livro reflete a amplitude dos temas abordados na área da educação e estudados nas duas linhas de pesquisa do PPGE – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e Políticas Públicas em Educação – nos últimos anos. Esperamos que esta coletânea, pequena amostra do trabalho desempenhado pelo Programa na formação de pesquisadores, possa contribuir para elucidar o trabalho de egressos e seu compromisso com a educação.

Andreza Barbosa e Elvira Cristina Martins Tassoni

Professoras permanentes do PPGE/PUC-Campinas

SUMÁRIO

Metodologias ativas no Ensino Superior: é possível a formação de jovens críticos e autônomos?..... 15

Jessica Aparecida Paulino Freitas

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

O projeto pedagógico de um curso de Ciências Contábeis e as avaliações de larga escala46

José Vicente de Souza Filho

Celi Espasandin Lopes

Reflexões sobre afetividade na Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais 75

Josiane Regina de Souza Buzioli

Elvira Cristina Martins Tassoni

Alfabetização em uma perspectiva discursiva: as etapas para a revisão bibliográfica na Plataforma Lattes97

Débora da Silva Furlaneti

Elvira Cristina Martins Tassoni

Formas de afetar pela mediação pedagógica: uma síntese do Grupo do Afeto 120

Jade Oliveira Melo da Silva

Elvira Cristina Martins Tassoni

**Políticas educacionais e acesso à Educação Superior:
percepções de docentes e da direção de uma universidade
do interior paulista sobre o ProUni 146**

Renata de Souza Pires

Andreza Barbosa

**A Escola de Tempo Integral e a qualidade da educação
pública no Estado de São Paulo..... 175**

Regina Carvalho Calvo de Faveri

Vera Lúcia de Carvalho Machado

Sobre as autoras e o autor 207

Índice remissivo 210

Metodologias ativas no Ensino Superior: é possível a formação de jovens críticos e autônomos?²

Jessica Aparecida Paulino Freitas

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Introdução

De acordo com a teoria histórico-cultural, cada período que compõe o processo de desenvolvimento do indivíduo é caracterizado por uma atividade que desempenha a função de principal forma de relacionamento do sujeito com seu entorno social e com o mundo, dirigindo as mudanças mais importantes referentes aos seus processos psíquicos e às particularidades fundamentais de sua personalidade.

Segundo Abrantes e Bulhões (2020), essa atividade desempenha a função de “guia” do desenvolvimento psicológico do indivíduo em dado período de sua existência, constituindo-se como atividade decisiva em meio a outras atividades sociais que compõem o conjunto de experiências de cada sujeito. As relações da atividade-guia com as demais atividades de que a pessoa participa ativam transformações no modo característico de cada indivíduo de se vincular com a realidade.

² Esse capítulo é decorrente de tese de doutorado intitulada “Estudo sobre Metodologias Tradicional e Ativas no Ensino Superior: conceitos, problematizações e desafios”, defendida em 2023, sob orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, com o apoio da Reitoria da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Os aportes da teoria histórico-cultural sobre esse processo têm sido conhecidos como periodização do desenvolvimento. Nesta periodização, o conceito central de “atividade-guia” vai ser o fio condutor para que Elkonin proponha a seguinte sequência: no primeiro ano de vida a atividade principal é a atividade de comunicação emocional direta; na primeira infância é a atividade objetual manipulatória; na idade pré-escolar passa a ser a atividade do jogo de papéis; na idade escolar é a atividade de estudo; na adolescência inicial destaca-se a atividade de comunicação íntima pessoal; e na adolescência/juventude passa a ser a atividade profissional/estudo³. Quando o interesse pela atividade muda, há também a mudança de estágio. É importante dizer que o estágio anterior exerce influência sobre o próximo e o que ocorre é uma transição entre estágios e não uma ruptura.

No presente texto, exploramos questões referentes à atividade de estudo/trabalho como atividade-guia. Para tal, aprofundaremos algumas considerações sobre o período da adolescência/juventude.

Vigotski (2005) ressalta que na adolescência, apesar das claras mudanças físicas, as principais mudanças no desenvolvimento estão no âmbito dos interesses e aspirações, acompanhadas de transformações nas estruturas internas de pensamento, na personalidade e na maneira com que o adolescente se relaciona com o meio e com as pessoas. As funções psíquicas serão regidas a partir desses novos interesses, anseios e desejos que também consolidam a personalidade; portanto, é necessário compreender quais são essas aspirações para entender a adolescência. É importante lembrar que

³ Na realidade brasileira, segundo a atual legislação, define-se a adolescência começando aos 12 anos de idade (Brasil, 1990) e a juventude se estendendo até os 29 anos de idade (Brasil, 2013).

esses novos interesses, anseios e desejos não surgem do nada, ou meramente do plano subjetivo, antes, estão profundamente enraizados nas perspectivas oferecidas pelo meio em que cada sujeito se encontra.

O que dizem Facci e Leal (2014) sobre as mudanças de etapas no desenvolvimento infantil é válido para todo o desenvolvimento humano:

[...] a criança não muda simplesmente de lugar no sistema das relações sociais, mas se torna consciente dessas relações e as interpreta, a partir de mudanças na motivação da atividade, em que os velhos estímulos perdem sua força, nascendo novos. A atividade que desempenhava papel principal começa a ser deixada de lado, surgindo uma nova atividade e, assim, um novo estágio de desenvolvimento (Facci; Leal, 2014, p. 27).

Segundo Elkonin (1987), na adolescência, estudar continua sendo a atividade fundamental – como foi no período escolar –, e é uma fase em que os adultos valorizam os adolescentes por seus êxitos ou fracassos na aprendizagem. Também é nesse período que se desenvolvem as principais relações íntimas, comunicação em pares, autoafirmação e aceitação. Estas relações são importantes para a formação da personalidade dentro de um ciclo de normas morais e éticas que medeiam as ações dos adolescentes (Facci; Leal, 2014).

Concordamos com Zanelato e Urt (2021) quando dizem que, na adolescência e na juventude, torna-se mais potentes a capacidade ampliada de compreender a realidade/prática social, “[...] capacidade que dá condições para o sujeito pensar teoricamente a prática, de relacionar e inter-relacionar os fatos, utilizando-se de conceitos para isso” (Zanelato; Urt, 2021, p. 2). Mediante a possibilidade da formação de conceitos, um mundo novo se abre

diante do adolescente, “[...] ele passa a ter condições de perceber além dos fenômenos de um objeto; ele pode pensar teoricamente a prática social/realidade objetiva. Isso permite um novo processo com compreensões sociais e pessoais mais aprofundadas” (Zanelato; Urt, 2021, p. 4).

Além destas conquistas, concordamos com Leontiev (1978) quando diz que a adolescência é marcada pelo aumento da criticidade nas relações sociais em que os indivíduos se incluem e pela ampliação de tais relações. Essas características tornam especialmente viável a construção da autonomia e da capacidade de reflexões críticas.

É importante lembrar, neste ponto, que, na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano não é harmônico e progressivamente aprimorado; considera-se, aqui, que este processo é formado por interrupções e crises na constituição das funções psíquicas e da personalidade. Essas características delimitam os períodos do desenvolvimento de onde surgem novas estruturas da personalidade; nessa dinâmica, as relações estabelecidas com o meio são determinantes.

De acordo com Anjos (2017, p. 50),

Na adolescência se forma a *adultez*. Trata-se de uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, uma transição para formas mais desenvolvidas de conduta, num processo de superação por incorporação e não como uma simples recapitulação do vivido na infância.

Essas são considerações gerais sobre a dinâmica de desenvolvimento humano, mas é muito importante lembrar que, assim como em todo o processo de transformações que caracterizam o ciclo vital,

[...] o desenvolvimento na adolescência não é homogêneo e linear, mas depende de condições históricas e sociais determinadas, não se dando da mesma maneira para adolescentes pertencentes às camadas populares e adolescentes pertencentes a camadas privilegiadas da sociedade. Trata-se de possibilidades bastante diferenciadas [...] o que coloca de modo mais premente a necessidade de não se tratar a adolescência de maneira naturalizada e universalizada, mas de considerá-la um processo, permeado pelas relações sociais próprias de nossa sociedade, pela cultura e pelas condições históricas (Leal; Mascagna, 2020, p. 318-319).

Para Abrantes e Bulhões (2020), com as multideterminações e o intrincado de experiências de que participam os indivíduos nas sociedades complexas contemporâneas, fica cada vez mais fugidia e problemática a identificação de uma atividade dominante que oriente o desenvolvimento psíquico. Estão, portanto, estes autores, em conformidade com os pressupostos que fundamentam a teoria histórico-cultural, segundo os quais os determinantes do conteúdo dos estágios de periodização do desenvolvimento de modo algum são entendidos como elementos cronológicos ou biológicos universais. Segundo os autores, todos estão condicionados às determinações socioeconômicas que compõem o momento histórico em que o sujeito se encontra inserido e deve ser objeto de profunda análise para compreendermos o desenvolvimento psíquico em sua essência.

Sendo assim, surge a seguinte pergunta, que é desafiadora tanto do ponto de vista: as condições sociais contemporâneas em que os jovens brasileiros de grupos de classe média baixa vivem e se desenvolvem repercutem numa relação ativa e crítica com o estudo, especialmente em uma relação em que se intensifica a motivação por estudar, por busca de autonomia na construção de saberes, conhecimentos e competências?

Na contemporaneidade, na área da Educação, tem-se afirmado que essas mesmas características são potencializadas pelo uso das chamadas “metodologias ativas de ensino”. Frente a ampla divulgação dessas supostas qualidades e potências destas metodologias, formulamos o seguinte objetivo de pesquisa: identificar percepções de alunos de um curso de Sistemas de Informação quanto a limites e potências do uso de distintas metodologias pedagógicas (aula expositiva, sala de aula invertida e PBL).

A seguir faremos algumas considerações sobre o ensino superior e as propostas pedagógicas de metodologias ativas que têm sido amplamente adotadas nas instituições brasileiras deste segmento educacional, em tempos atuais.

Metodologias ativas: conceitos, desafios e tensões

A aplicação de metodologias ativas em cursos do Ensino Superior costuma estar fortemente relacionadas com o mundo do trabalho, com especial vínculo com as profissões para as quais cada faculdade prepara seus alunos. A título de síntese, podemos dizer que um dos princípios das metodologias ativas é o de que os alunos consigam experimentar o “agir profissionalmente”, pois deverão estar envolvidos em situações nas quais serão os responsáveis por buscar melhorias e propor soluções para problemas reais (ou fictícios, mas possíveis no mundo laboral).

Masetto (2018) um dos principais autores neste campo das metodologias ativas, define-as como

[...] técnicas, métodos, recursos e estratégias que, pensadas como instrumentos adaptados aos diferentes objetivos de aprendizagem, provocam e incentivam a proatividade e a

autonomia dos alunos perante sua formação. [...]. As metodologias ativas são planejadas pelo professor em parceria com os alunos, almejando participação e postura ativa e crítica (Masetto, 2018, p.149).

Entretanto, apesar de cada vez mais mencionado como metodologia adotada por diversos cursos e universidades, com difusão crescente de seus méritos, interesse notável das instituições por incluir oficinas em suas reuniões de planejamento e de formação de professores, os desafios para sua adoção são consideráveis. Na pesquisa desenvolvida optamos por aplicar três tipos de metodologias: a aula expositiva, a sala de aula invertida e o *problem based learning* (PBL). Apresentamos considerações sintéticas sobre elas.

O PBL é uma metodologia em ascensão, talvez a mais difundida aposta sobre novos moldes de se trabalhar o ensino-aprendizagem. Essa metodologia destaca-se por envolver os alunos na resolução de problemas reais ou simulados, trabalhando em grupos sob a orientação do professor. Seu propósito principal é promover a autonomia dos alunos, estimular o pensamento crítico e prepará-los para os desafios que enfrentarão em suas carreiras futuras. O PBL não é rigidamente estruturado, mas valoriza a integração entre disciplinas e a abordagem de problemas complexos em diferentes níveis de dificuldade. Apesar de sua crescente popularidade, a implementação eficaz do PBL enfrenta obstáculos, como a resistência dos professores em abandonar métodos de ensino tradicionais e a necessidade de capacitação contínua. A introdução gradual do PBL pode ser feita por meio de projetos realizados dentro das disciplinas ou através de iniciativas interdisciplinares mais avançadas, que envolvem a colaboração entre professores de diversas áreas.

Outra metodologia ativa que vem tendo bastante destaque nos meios educacionais é a chamada Sala de Aula Invertida. Valente (2018) apresenta a abordagem da Sala de Aula Invertida como sendo uma metodologia em que os conteúdos e instruções são recebidos pelos alunos de maneira cem por cento *online*, com o foco na utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Após o aluno receber todas as informações e realizar as instruções, fazendo as leituras, atividades, reflexões sugeridas, ele estará preparado para ir para a sala de aula que, nesta metodologia, torna-se o lugar em que se trabalha os conteúdos já estudados de maneira *online*. As atividades podem ser práticas, como resolução de problemas, construção de projetos, discussões em grupos e trabalhos em laboratório

Na aula invertida os alunos substituem a “aula do professor” pela preparação individual em ambiente extraescolar. Chegam à sala para realizar atividades interessantes, desafiadoras, incentivadoras de pesquisas e instigadoras de sua curiosidade, conscientes de que seu aproveitamento no horário da aula vai depender de sua preparação – pois lá não encontrará um professor para “dar a aula”, mas um orientador e colegas que vão trabalhar colaborativamente na solução de dúvidas, no aprofundamento de ideias, na discussão de problemas, na aplicação em projetos. Daí o nome Aula Invertida (Masetto, 2018, p. 217).

Com base em revisão bibliográfica⁴ feita, foi possível concluir que os autores, via de regra, defendem que os alunos,

⁴ Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de natureza quali-quantitativa, desenvolvida nas bases CAPES e SciElo. Os descritores utilizados foram: Metodologia de ensino, Metodologias ativas, Aula expositiva, Seminários, Sala de Aula Invertida, PBL, Estudo de caso, Instrução por pares, Chat educacional, Fórum, Webconferência, Portfólio e Dramatização. O uso de operadores booleanos permitiu composições desses descritores com Ensino Superior e Graduação e exclusão de trabalhos das áreas de Medicina e Enfermagem. O conjunto final de trabalhos analisados ficou composto com 66 artigos da

quando submetidos ao PBL, desenvolvem autonomia e independência durante a construção do seu próprio conhecimento. Foi possível identificar, porém, uma tendência à valorização da criação de novos métodos de ensino na sala de aula, mas não há estudos que comprovem, empiricamente e de modo consolidado, seus impactos sob a ótica do aluno e/ou do professor.

Um outro alerta necessário é que a almejada relação entre estudo e trabalho (vinculada, sobretudo, ao PBL) pode ocorrer de diversas formas. Não raramente, durante o percurso formativo, as disciplinas direcionam-se a uma formação orientada ao trabalho como modo de produção meramente tecnicizado e não necessariamente "formando a própria concepção de mundo e compreendendo a realidade a partir da apropriação de significações, pensamentos e opiniões" (Leal; Mascagna, 2020, p.232).

Segundo Fávero *et al.* (2021), o papel das instituições de educação superior na sociedade mudou severamente, e tal constatação nos é evidenciada com frequência diária. Podemos dizer que a tendência iniciada nos Estados Unidos de ajustar a formação do Ensino Superior às necessidades empresariais alastrou-se pelo mundo. A questão que deve permanecer é saber se o papel da universidade deve ser reduzido à função de distribuir uma formação especializada e estritamente subordinada às demandas das empresas e/ou do mercado de trabalho. De nossa perspectiva, caso a resposta seja afirmativa, a universidade estará perdendo sua identidade e sua própria razão de existir enquanto instituição formadora de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade decente para se viver. "A universidade, se seguir essa condição, se tornará cada vez mais submissa a um processo perverso

Scielo e 144 da Capes. O recorte temporal não foi um critério de inclusão ou exclusão dos trabalhos.

de instrumentalização, pois uma universidade que [exclusivamente] atende ao mercado acaba negando sua própria identidade fundadora” (Fávero *et al.*, 2021, p. 158-159).

Chauí (2003, p. 7 *apud* Fávero *et al.*, 2021, p. 155) já há décadas denunciava a forma perversa da transformação da universidade em uma instituição administrada, quando passa a ser “regida por constantes contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível [...] e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional”. A universidade reduzida à condição de uma instituição administrada deixa de ser um espaço de reflexão, de crítica, de exame dos conhecimentos instituídos e de investigação de problemas da ciência básica. Deixa de ser uma instituição formadora de sujeitos pensantes para se tornar apenas uma organização competitiva. Ou seja: “Limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação” (Anjos, 2020, p. 202).

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, bem como do ponto de vista da teoria marxista, essas questões são de extrema relevância. De acordo com os princípios fundadores da teoria histórico-cultural, o trabalho permite ao homem superar os limites do desenvolvimento subjugado às leis biológicas, passando a orientar-se por finalidades e condições sociais historicamente edificadas. Entretanto, a acumulação do capital, as relações de exploração e alienação, que provocam a desagregação e a fragmentação do indivíduo, têm sido a tônica da sociedade capitalista, forçando-nos a conviver com o empobrecimento cada vez maior do indivíduo. “A sociedade atual avançou imensamente na tecnologia e nos processos produtivos, porém à custa da

desumanização de todos os homens, em um sistema de opressão e alienação” (Leal; Mascagna, 2020, p.234).

Como consequência, vivemos um dilema dramático. Conforme Anjos e Duarte (2017, p. 202),

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa, à reprodução da força de trabalho.

No bojo dessas considerações, em busca da construção de uma educação humana e humanizadora, Saviani (2007 *apud* Leal; Mascagna, 2020) argumenta que o ensino superior deveria organizar a cultura superior permitindo a participação de todos, de forma plena, na vida cultural em suas manifestações mais elaboradas, possibilitando também a difusão e a discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo, argumento este pactuado por outros autores, tais como Leal e Mascagna (2020, p. 230):

Considerando-se que o trabalho e educação estão vinculados desde o princípio no desenvolvimento e formação do ser humano, [...] para Marx, tratava-se da necessidade de se formar uma vida de comunidade em que a ciência e o trabalho pertencessem a todos, e a educação escolar deveria configurar-se como um processo em que a ciência e o trabalho coincidisse. Uma ciência que refletisse a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza, não apenas de um trabalho destinado à aquisição de habilidades parciais.

A busca de soluções de problematizações (como propõem as metodologias ativas), se quiser desenvolver o humano em seu sentido mais pleno, não pode prescindir do conhecimento clássico e

da apreensão de categorias teóricas fundamentais nos diferentes campos de saberes (Alves, 2020).

Nesse sentido, é necessário que se reflita sobre o trabalho como formador durante a adolescência e a juventude, pois nesse período se desenvolvem, de maneira mais significativa, potencialidades do indivíduo para a atividade laboral, conforme aponta Vigotski (2005). O período de que tratamos aqui é marcado por essas duas atividades relacionadas de modo radical: o estudo e o trabalho.

No entanto, mesmo essa caracterização da adolescência não é universal, uma vez que esse distanciamento da infância para a vida adulta é correspondente a uma visão burguesa de sociedade, que se aplica somente a uma parcela pequena da população. A maioria dos jovens brasileiros entre 14 e 29 anos (66,1 %) está inserido ou aguardando para se inserir no mundo produtivo (PNAD, 2016) e, em sua maioria, em condições de trabalho precarizadas. Ou seja, nossas condições sociais criam demandas contraditórias aos adolescentes, pois a expectativa ideologicamente colocada é de uma adolescência enquanto período de preparação, de introspecção, mas as demandas no cotidiano para a classe trabalhadora são de submissão à precariedade do mundo do trabalho.

Tendo em mente tais tensões entre as proposições metodológicas, o projeto capitalista de sociedade e os princípios para formação dos novos sujeitos à luz da teoria histórico-cultural, analisam se as metodologias ativas repercutem na relação entre jovens e a atividade de estudo, intensificando a motivação por estudar e a busca por autonomia na construção de saberes, conhecimentos e competências.

Materiais e Método

Os alunos participantes desta pesquisa eram pertencentes do 6.º semestre (de um total de 8 semestres) de um curso de Sistemas de Informação (no período de agosto a dezembro de 2019), e pertencentes do 7.º semestre do mesmo curso (no período de fevereiro a junho de 2020). O curso funciona em uma Instituição de Ensino Superior localizada no interior de São Paulo e de natureza confessional. A primeira autora do artigo era professora dessas turmas. Tratou-se, portanto, de pesquisa da própria prática.

Dos 15 alunos matriculados, 5 eram do gênero feminino e 10 do gênero masculino. A faixa etária era de 20 a 33 anos, sendo a média de idade dos alunos de 23,6 anos. Dos 15 alunos matriculados no curso, apenas 1 não trabalhava na área, porém, este mesmo aluno, realizava um estágio voluntário em uma microempresa, a fim de cumprir o estágio obrigatório exigido pela instituição. A sala de aula era composta por 8 alunos que eram oriundos de escolas públicas e 7 alunos oriundos de escolas privadas. O objetivo da pesquisa mais ampla era analisar experiências da docente e de discentes com o uso das seguintes metodologias: aula expositiva, sala de aula invertida e PBL, a fim de compreender dificuldades e potências de cada método. No presente texto, fizemos um recorte do trabalho maior e definimos como objetivo de pesquisa identificar percepções de alunos de um curso de Sistemas de Informação quanto a limites e potências do uso de distintas metodologias pedagógicas (aula expositiva, sala de aula invertida e PBL).

O material empírico foi produzido pela aplicação de quatro procedimentos: (i) entrevista semiestruturada com os discentes, (ii) produção de narrativas pelos discentes, (iii) observação dos discentes

durante os períodos letivos de set/2019 a dez/2019⁵, e (iv) produção de narrativas pela docente. Um segundo recorte feito para este capítulo foi centrar nossas análises das considerações dos discentes sobre suas experiências nas disciplinas com as metodologias aplicadas pela professora-pesquisadora feitas nas entrevistas e nas narrativas que produziram.

As entrevistas foram realizadas individualmente por meio de um roteiro semiestruturado e áudios gravados; a produção de narrativas pelos discentes foi feita por escrito ao final da aplicação de cada metodologia. As disciplinas nas quais esses procedimentos ocorreram foram: Interface Humano-Computador; Qualidade de Software e Arquitetura da Informação.

Resultados

Para este artigo, utilizou-se o recorte da análise da pesquisa com foco no conteúdo apresentado pelos discentes, de modo que fosse possível avaliar suas percepções relativas às metodologias aplicadas pela professora-pesquisadora. Apresentamos, a seguir, alguns excertos do que dizem os alunos quando provocados a refletirem sobre os pontos positivos e os pontos negativos de cada metodologia através de suas perspectivas. Não houve unanimidade quanto a qualquer uma delas entre os discentes; ou seja, de sua perspectiva nenhuma pode ser considerada como ideal para ser seguida como metodologia principal. Analisemos alguns aspectos destacados pelos discentes. Os trechos a seguir foram escolhidos por

⁵ Havia a intenção inicial de continuidade de observação durante o semestre (fev./2020 a jun./2020), mas esse procedimento foi interrompido devido à pandemia da Covid-19, que obrigou a instituição a migrar para a modalidade de ensino remoto em todos os seus cursos.

representarem vários outros enunciados de colegas de Luiz Henrique e João Pedro que seguem a mesma lógica. Vejamos.

Luiz Henrique: *Aula expositiva em que somente o professor fala se torna cansativa, o aluno não tem participação e a absorção do conteúdo não é garantida. Às vezes, por chegar cansado na aula, o aluno não consegue concentrar e acaba cochilando na aula, o que impossibilita de aprender e absorver o conteúdo.*

João Pedro: *A sala de aula invertida é uma metodologia nova e estranha para mim e imagino que para o resto da sala. Ela funciona com o conteúdo sendo disponibilizado para os estudantes antes da aula, que estudam e pesquisam sobre o tema, formulando questionamentos e discutindo com os demais alunos e com o professor. É uma metodologia onde o estudante participa bastante e precisa ser mais aplicado. **Eu não gosto de ser muito participativo e não sou tão aplicado também**, normalmente são sempre os mesmos estudantes que participam bastante e **tanto eu quanto a sala não estamos muito acostumados a ler o conteúdo antes da aula**, o que atrapalha o funcionamento dessa metodologia. A sala tem que estar aplicada para que ela possa funcionar da melhor maneira possível. [...] A professora ainda assim explica um pouco do conteúdo e sana nossas dúvidas, **talvez pelo fato dos alunos não estarem muito engajados em estudar previamente a matéria**, portanto, se faz necessário uma explicação maior por parte da professora. O debate também enfrenta alguns problemas, ele acontece mais com um aluno específico e com a professora, e não muito entre os outros alunos, acho que seria interessante isso, se todos participassem ativamente. O formato da sala muda e fica em formato de meia lua, algo que também não sou muito fã.*

Vitório Lucas: *A aula invertida se diferencia pois exige mais conversação e debates sobre o assunto. No meu ponto de vista, a aula fica menos cansativa, e de uma forma mais alegre, pelo fato da conversação e de estar mais perto do professor.*

Elisabete Ferraz: *Acredito que a metodologia de sala de aula invertida tem seus pontos fortes, porém é algo complicado para o professor, pois ele fica à mercê dos alunos. Já para os alunos, são eles mesmos que **têm que encontrar um tempo para estudar** e analisar o material antes da aula, o que sabemos que nem todos têm esse tempo disponível.*

Os alunos ressaltam aspectos como cansaço, aula maçante, sono, desinteresse, até mesmo em interações que ocorrem a fim de tornar a aula mais dinâmica. Ficam menos evidentes suas percepções de contribuições ou avanços que a metodologia propicia para a capacidade cognitiva de aprendizagem e para aspectos de aprendizagem dos conteúdos trabalhados. O foco é mais frequentemente colocado em aspectos relativos a conforto/desconforto, em analisar se a aula está sendo “legal”, “agradável”, “alegre” ou não.

É importante sublinhar o que dizem João Pedro e Elisabete quando afirmam que “não [estão] muito acostumados a ler o conteúdo antes da aula e não estamos muito acostumados a ler o conteúdo antes da aula” e que “têm que encontrar um tempo para estudar”. Considerando que se trata de estudantes do ensino superior, de um certo ponto de vista ler (seja antes ou depois das aulas) e estudar são atividades incondicionais para que o curso tenha êxito. Além disso, parece haver pouca clareza por parte de certos alunos quanto à busca por conhecimento acontecer também nos momentos de extraclasse e em materiais complementares em

qualquer metodologia de ensino, seja ela ativa ou não também nos momentos extraclasse e em materiais complementares; que cabe ao aluno estudar também por conta própria, com autonomia, mesmo que não seja uma exigência formal da metodologia ou explicitada como incondicional para o seu desenvolvimento.

No conjunto de respostas dos alunos, encontramos algumas falas que se aprofundam mais do que outros na análise da metodologia. Observa-se no texto de Bruna, transcrito a seguir, que em nenhum momento são citados aspectos emocionais, de bem-estar pessoal.

Bruna Souza: *A proposta [PBL] foi bem interessante. A primeira avaliação baseada em problema que fizemos no semestre. Permite que o aluno se aproxime mais da matéria exposta pelo professor, com proposta que muitas vezes se assemelham com questões vividas no dia-a-dia. Além disso, esse método facilita a assimilação de conteúdo para uso profissional futuro, formando integralmente o aluno.*

Bruna destaca traços que refletem uma análise com viés cognitivo sobre a compreensão do aluno, do que é observado pelo professor, de pontos que podem surgir e que não estavam sendo cogitados. Porém, a aluna não aprofunda sobre questões de aprendizagem, nem frisa o conhecimento adquirido em determinado conteúdo. Encontramos o mesmo em outros trechos selecionados das respostas que obtivemos, como mostraremos a seguir.

Elisabete Ferraz: *Tive uma boa experiência com esse método [sala de aula invertida], pois acredito que dessa forma o aluno é meio 'forçado' a saber a matéria, pois o papel principal da aula estará com ele, ou seja, ele será responsável pelo desenvolvimento do conteúdo e de sua explicação, pois*

o professor será responsável pelo feedback e esclarecerá algumas dúvidas, se necessário.

Essa possibilidade mencionada poderia acontecer também na Aula Expositiva, considerando que o próximo conteúdo já é sabido, mas, como não é uma obrigatoriedade da metodologia, os alunos não o fazem.

Elisabete Ferraz: *Outro ponto positivo é o fato de o aluno estudar o conteúdo. Ele já sabe o que terá na aula e não é pego de surpresa, como acontece na aula expositiva.*

Elisabete vai na mesma direção dos outros colegas: embora todos os alunos possuam total acesso ao conteúdo que será abordado nas aulas, tanto em parte documental disponibilizada no portal do aluno, quanto pela própria docente que, ao final das aulas sempre menciona o que será visto no próximo encontro, buscando explicitar a complementariedade entre os temas, a aluna diz que na metodologia de aula expositiva, o aluno é “pego de surpresa com o conteúdo”.

Guilherme Henrique: *Acredito que a sala de aula invertida estimule mais o aluno a pensar sobre determinados assuntos e a questionar mais o professor, não somente ouvindo e tomando como verdade, mas sim, todos formando juntos o conhecimento.*

É interessante notar, aqui, que Guilherme vai para um ponto bastante valorizado pelos autores que argumentam sobre a fertilidade das metodologias ativas, por favorecer pensar sobre o conteúdo que é trabalhado em sala de aula e não tomar como

verdade o que o professor expõe. As distintas formas com que os alunos analisam as metodologias mostram que não basta fazer uma composição num plano de trabalho com metodologias diversificadas; é preciso criar situações melhores para que os alunos se conscientizem dos efeitos possíveis estritamente no campo da aprendizagem, marcados na escrita de Guilherme com os verbos “pensar”, “questionar”, “formar (juntos o conhecimento)”.

Quando não há exigência clara, o preparo prévio não acontece de forma voluntária, o que se contrapõe ao que argumenta Masetto, quando afirma que se faz desnecessário inserir, previamente, questões conceituais a respeito de um conteúdo “Por uma razão: as informações básicas e fundamentais para a aprendizagem do aluno, em geral, encontram-se em fontes acessíveis a ele” (Masetto, 2015, p. 112). Encontram-se em fontes acessíveis, mas não costumam ser acessadas, estudadas, inter-relacionadas. Os alunos não buscam por si mesmos o aprofundamento do conteúdo. É ilusão acreditar que, pelo fato de disporem de recursos tecnológicos que viabilizam conhecimentos que não passam pelas mãos do professor, conhecimentos e conceitos a respeito do tema da aula sejam procurados pelos alunos de forma prévia, espontânea e interessada.

Não há relatos entre os participantes sobre buscarem autores, estudarem o que eles quiseram dizer para contrapor à base que é ensinada durante as aulas, mesmo os alunos tendo contato com bibliografia básica e complementar nas quais se pauta todo o conteúdo do semestre.

Um outro ponto interessante que se apresenta em alguns trechos é a ideia de que, do ponto de vista de alguns alunos, a aula expositiva parece ser entendida como uma metodologia em que o aluno não pode debater com o professor e que o professor é detentor

de todo o conhecimento; como não há uma obrigatoriedade na preparação prévia das aulas, os alunos não o fazem; novamente destacamos que parece ser um importante critério para avaliar cada metodologia aspectos de bem-estar (o quão legal ela é ou não), sendo bastante genéricos os termos usados nessas avaliações de potencialidades de aprendizagem: “pude ir além do conteúdo”, “faz com que eu aprenda mais”, “mais fácil de se aprender”, dentre outros.

O que os discentes destacam como diferenças entre uma metodologia e outra são os seguintes aspectos: o “trabalho” que ela dá pela obrigatoriedade de preparação, se no momento da aula será maçante ou não e se a dinâmica será alegre ou não. Via de regra, em suas críticas ou avaliações positivas, os alunos não se aprofundam em qualquer elaboração teórica sobre o conteúdo. Constatamos que eles fazem menção, mais recorrentemente, a aspectos afetivos do que elaborações conceituais ou críticas.

Ana Lúcia: Esse método é bom quando o aluno se compromete em estudar o material passado pelo professor, quando isso acontece a aula não fica maçante e otimizamos o tempo da sala de aula, o conteúdo é melhor absorvido e adquirimos o conhecimento dos demais alunos, coisas que não tínhamos pensado. Para mim é um método dinâmico.

É comum o destaque para a questão do tempo, seja em função do que eles chamaram de “otimização”, ou ainda de dizer que “nem todos têm tempo disponível”, ou seja, não comentam sobre o que aprenderam, se algum conteúdo foi melhor fixado etc. As considerações ainda focam mais nos aspectos afetivos e pessoais de conforto do que cognitivos.

A metodologia da Sala de Aula Invertida foi percebida pelos alunos como uma aula diferente, frisando, como já destacamos questões afetivas e de bem-estar pessoal, embora aqui tenham aparecido mais frequentemente verbos e expressões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, alertamos para os riscos apontados por Valério e Moreira (2018, p. 220) a respeito de que com as inovações a aula pode ser apenas “transformada em uma experiência de entretenimento”.

Com as análises pudemos perceber algumas mudanças nos modos como os alunos relataram suas percepções a respeito da experiência com o PBL, como veremos a seguir.

Vitório Lucas: *No meu ponto de vista, [o PBL] é uma metodologia excelente, onde você ganhará habilidades práticas, conversação e o principal: saber aceitar que errou, onde terá um desafio para reverter o erro. Na minha visão, essa metodologia prepara para o mercado de trabalho, dando uma visão de análise, acertos e revisão de erros.*

A maneira como analisaram essa metodologia (última aplicada no semestre de 2019), demonstra critérios um pouco mais aprofundados, pois não se restringiram apenas a dizer o quão legal e agradável é ou não a metodologia. Fizeram aportes que remetem a ganhos no processo de aprendizagem, ainda que pequenos, mas mais frequentes se comparados ao que disseram sobre Aula Expositiva e Sala de Aula Invertida.

Mas ponderações semelhantes as já apresentadas nas avaliações destas duas metodologias seguem presentes ao tratar do PBL.

Mário Silva: *Acho que [o PBL] é uma metodologia positiva se o aluno for forçado. Para alunos que não estão acostumados a estudar ou serem proativos é mais difícil aprender por meio dessa metodologia.*

É importante destacar que, do ponto de vista dos participantes, a obrigatoriedade faz o aluno aprender mais. Esse “buscar conhecimento e pensar mais” deveria ser a base de qualquer disciplina, independentemente da metodologia que está sendo aplicada, pois a busca amplificada e o estudo complementar cabem ao aluno.

Luiz Henrique: *Embora não tenha ido bem nas avaliações, consegui absorver bem o que foi proposto em sala de aula, pois com o método de pesquisar e entender o problema fui forçado a buscar informações. Fica bem fácil aprender quando o problema é apresentado e logo você coloca em prática a solução.*

A “busca forçada” indicada na fala de Mário Silva, é evidente também na narrativa do aluno Luiz Henrique. É interessante notar que o aluno distingue os resultados das avaliações do que ele percebe como resultados não aferidos do processo de ensino-aprendizado, nomeado como “absorver bem o que foi proposto”.

Todos os alunos mencionam que o PBL exige que eles busquem as informações e formas de resolverem os problemas que são propostos e, alguns, destacam como isso gera insegurança nos alunos, conforme observa-se na fala do aluno Fabrício.

Fabrício: *É importante que o aluno busque formas de resolver o problema sozinho, mas é ainda mais importante que o professor acompanhe o aluno para garantir que ele esteja resolvendo o problema de maneira correta.*

As narrativas de alguns alunos mostram como mudanças do método tradicional para as metodologias ativas podem fazer com que os alunos se sintam perdidos e inseguros, requerendo grande esforço no processo e exigindo mudanças de comportamento, maturidade e organização, já que precisam assumir responsabilidades distintas daquelas que estão acostumados.

Bruna Souza: *Acredito que a metodologia do PBL é a que possibilita o engajamento mais afetivo com aquele conteúdo, é o que traz mais significado, que eu acredito que tudo aquilo que se desenvolve que tem um pouco de você acaba sendo mais significativo pra você e você consegue conectar com os conteúdos que devem ser abordados em cada disciplina.*

Elisabete: *O PBL eu gostei mais, porque eu acho que é um jeito mais prático da gente entender as coisas, porque o professor primeiro dá uma pincelada, explica a ideia do conteúdo e em cima disso a gente desenvolve um trabalho, um estudo de caso, em cima do que ele explicou, então é mais fácil de fixar a ideia.*

Ana Lúcia: *Ela [metodologia PBL] nos força a pensar mais, procurar soluções, estudar sobre vários assuntos e com isso nos estimula no estudo e aprendizado por conta própria, coisa que em uma "aula normal" não aconteceria. Desta maneira o aluno obtém um grau maior de responsabilidade, pois resolvendo um problema na prática dá uma noção de como será sua vida profissional. É um tipo de experiência que vivemos no dia a dia quando trabalhamos e fazendo isso em sala de aula ajuda a pensar "fora da caixa". A única coisa que pode gerar dúvidas é que o professor não dá todas as respostas em sala de aula, e sim nos orienta de como achar as soluções.*

Na narrativa de Ana Lucia é possível observar que a aluna menciona que a metodologia do PBL a fez pensar mais e buscar soluções por conta própria, coisa que em uma aula normal, aqui entendo por aula expositiva, não aconteceria. Por que não aconteceria? Em princípio, nada impediria que esse movimento acontecesse. Mas a aluna elucida desta forma, pois se sente (novamente aqui o uso do verbo já destacado por outros colegas) forçada a buscar este conhecimento fora, por ser parte do processo da metodologia. Então, podemos dizer que o PBL, de seu ponto de vista, induz a busca ativa de conhecimentos.

Isso também vale para outros discentes: só é possível perceber um movimento diferenciado a partir das metodologias ativas, se houver uma mudança cultural, senão o foco fica como em muitos momentos em que os alunos compreendem a metodologia ativa como um método de dar aula que tem efeitos mais visíveis quanto a aspectos subjetivos enfatizando se gostaram ou não da aula, se aula dá ou não dá sono, é ou não é tão cansativa; esses critérios tendem a ser balizados pelas oportunidades de que os alunos participem mais, conversem, partilhem. Esses verbos certamente são relevantes, mas não podem ser considerados critérios suficientes para análises sobre o processo de ensino-aprendizagem mais ou menos robusto. No contexto de reflexões sobre o estudo como atividade-guia, não deve sair de foco que **o conteúdo** sobre o qual se conversa, se compartilha, se discute, faz muita diferença. Sem que se compreenda a relevância dessa atividade, na sua motivação mais nobre – estudar para aprender e ser um bom profissional – há um esvaziamento da relação dos alunos com os elementos mais importantes no processo de escolarização (incluindo aqui o Ensino

Superior); e, nesse caso, a realização do curso termina mais fortemente marcada como uma

[...] adesão por sedução a qualquer ideia, teoria ou ideário caracteriza[ndo-se como] uma adesão alienada, na medida em que os processos de sedução não se constituem numa forma reflexiva, consciente e crítica de estarmos nos relacionando com a nossa existência, com o mundo à nossa volta, isto é, de estarmos conduzindo livre e conscientemente nossas vidas (Mesquita, 2016, p. 17).

Foi perceptível, na fala dos alunos, que suas respostas são pouco densas ao explicarem a importância de cada metodologia no processo formativo, o que toca em questões relevantes para esta pesquisa, como a promoção da autonomia e reflexão crítica. Em nenhum momento registramos manifestações de que costumam ir em busca de conhecimento por sua própria iniciativa para saber mais sobre algo; ao contrário, o predomínio do verbo “forçar” relacionado ao estudo é significativo de submissão ao controle e ordens do professor, da autoridade. Nesse aspecto, a única fala que destoava desse princípio geral de ausência de iniciativa para estudo autônomo é a de Fabrício, ao comentar a Sala de Aula Invertida:

Fabrício: Mesmo que de primeiro momento o aluno faça por receio de ser feita uma pergunta que ele não saiba por ele não ter lido, nas próximas aulas já começa a ter gosto de estar preparado para o tema.

É, portanto, uma fala que abre perspectivas de movimento na direção de um estudo menos decorrente apenas da pressão do professor e motivado pelo prazer de se sentir preparado. Ainda assim, esse prazer pelo estudo, leitura e preparo não parece extrapolar as diretrizes dadas pela professora, limitando-se ao

trabalho designado para a pré-aula. Além disso, as reflexões críticas se restringem às aulas serem ou não maçantes e ao pouco envolvimento próprio e/ou de colegas, como podemos recordar a partir do que diz um participante destacando que “são sempre os mesmos estudantes que participam bastante”, “talvez pelo fato dos alunos não estarem muito engajados em estudar previamente a matéria se faz necessária uma explicação maior por parte da professora. O debate também enfrenta alguns problemas, ele acontece mais com um aluno em específico e com a professora”.

De qualquer forma, é interessante notar a presença de dois movimentos na forma com que os alunos falam sobre suas experiências com as metodologias. O primeiro diz respeito ao aumento de críticas em relação à aula expositiva, se compararmos os dizeres de 2019 e 2020. Uma conjectura que fazemos é a de que as experiências com a Sala de Aula Invertida e o PBL, realizadas em 2019, levaram os alunos a refletirem mais (e criticarem) a metodologia e as relações ensino-aprendizagem. Um segundo movimento diz respeito à diminuição de menções a aspectos afetivos, embora modesta, também quando se comparam as falas de 2019 e 2020 e um aumento do uso de expressões mais propriamente relacionadas com a atividade de estudo, tais como “trabalhar o conteúdo com mais rapidez e profundidade”, “ajudar no processo de aprendizagem de forma inovadora”, “nos força a pensar mais, procurar soluções, estudar sobre vários assuntos”, “dos alunos criatividade, liderança, espírito investigativo, relacionamento interpessoal e expressão escrita e oral em muitas etapas”.

Muitas vezes, os alunos não percebem a importância do professor de forma consciente, possivelmente por já estarem acostumados a uma rotina em que o conhecimento parte do professor para o aluno. Então, torna-se possível naturalizar as

relações de ensino-aprendizagem e não pensar no esforço que o docente precisa para fazer circular o conhecimento nos encontros pedagógicos. Preparar os materiais, apresentar as questões, criar condições para que se explicitem os conhecimentos do aluno a partir da demanda das aulas, dentre outras exigências que os professores têm que responder, sobretudo nas metodologias ativas, são ações de grande complexidade. É certo que em muitos pontos dos registros dos discentes há o reconhecimento da importância do professor, sendo que alguns alunos destacaram que “o professor será responsável pelo *feedback* e esclarecendo algumas dúvidas, se necessário”; mencionaram fazer diferença “a didática do professor e a habilidade deste na condução da dinâmica da aula”; e afirmaram que o processo de aprendizagem ocorre “sempre com a ajuda da professora para tirar dúvidas ou qualquer outra demanda”. Porém, na maioria das vezes, parece ser necessário auxiliar os alunos a não aderirem a uma possível desvalorização do papel do professor, que tem cercado os debates sobre a educação.

Conclusão

Ao finalizar este artigo, queremos ressaltar a importância de análises como as aqui apresentadas examinando a forma como as metodologias ativas repercutem na relação entre jovens e a atividade de estudo. Os resultados obtidos por nós apontam uma repercussão bastante modesta quanto a motivação por estudar e a busca por autonomia na construção de saberes, conhecimentos e competências, quanto a constituição de alunos/jovens mais críticos.

O crescimento de interessados e defensores no uso de metodologias ativas relaciona-se com o crescente número de professores que buscam se reinventarem para superarem a antiga

aula tradicional (aula expositiva). Nesse caminho, identificamos, muitas vezes uma resistência incondicional da mudança. Porém, de nossa perspectiva, o trabalho pedagógico com esse tipo de metodologia ainda requer que as conclusões sejam aprofundadas, com a produção de mais estudos que analisem se e como contribuem para a formação autônoma do aluno; se o aluno fica mais reflexivo; se compreende as metodologias ativas e se estas contribuem para sua formação cognitiva; se o professor compreende o que são as metodologias ativas e como abordá-las com os alunos (mesmo frente a tantas formas de aplicação e carência de estudos científicos na área).

Nossos resultados mostram que as propagadas potências acerca da constituição de autonomia e reflexão crítica, não são alcançadas a partir da mera aplicação das metodologias ativas. Para tal, é necessário um trabalho intenso, sistemático, explícito, de longa duração e coordenado pelo professor. O real efeito das metodologias ativas se circunscreve para amenizar o processo de ensino-aprendizagem, mas não revoluciona os humanos que queremos formar.

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, Ligia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 241-265.

ALVES, Solange Maria; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em**

Revista, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, p. 1-19, jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698229619>. Acesso em: 27 jun. 2024.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 195-219.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEAL, Zaira F. de Rezende Gonzalez. **ADOLESCÊNCIA**: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: LEAL, Zaira F. Rezende Gonzalez; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SOUZA, Marilene Proença Rebello de (org.). **Adolescência em foco**: contribuições para a psicologia e para a educação. Maringá: Eduem, 2014. p.15-44.

FÁVERO, Altair Alberto; SCHWENGBER, Ivan; VIERA, Ana Lúcia; TEDESCO, Anderson Luiz. A educação universitária e os desafios para sustentar os pressupostos democráticos na sociedade de mercado. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 144-162, 17 jul. 2021. Universidade Estadual de Maringá. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.54547>. Acesso em: 27 jun. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2016**: Síntese de Indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

LEAL, Zaira F. de Rezende Gonzalez; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. *In*:

MARTINS, Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 221-238.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Livros Horizonte: Lisboa, 1978.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Trilhas abertas na universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO / APRENDIZAGEM: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, 1 abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00114>. Acesso em: 27 jun. 2024.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-43.

VALÉRIO, Marcelo; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Sete críticas à sala de aula invertida. **Contexto & Educação**, Ijuí, Rio Grande do Sul, v. 33, n. 106, p. 215, 19 set. 2018. Editora Unijui. DOI: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.215-230>. Acesso em: 27 jun. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZANELATO, Eliete; URT, Sonia da Cunha. A atividade pedagógica para adolescentes: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, v. 26, p. 1-14, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v26i0.45690>. Acesso em: 27 jun. 2024.

O projeto pedagógico de um curso de Ciências Contábeis e as avaliações de larga escala⁶

José Vicente de Souza Filho

Celi Espasandin Lopes

Introdução

A avaliação em larga escala, mais especificamente o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), é obrigatória para obtenção do Diploma de Bacharel em Ciências Contábeis, e o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) é imprescindível para a obtenção do registro profissional para o exercício pleno das prerrogativas do profissional de contabilidade. A proposta deste capítulo é discutir e verificar o grau de aderência do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Contábeis da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), principalmente no item organização didático pedagógica, com a Diretriz Curricular Nacional (DCN), o ENADE e o CFC.

A avaliação do ensino universitário por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), no contexto brasileiro contemporâneo, abrange um sentido amplo contemplando Infraestrutura, Projeto Pedagógico, Qualidade do Corpo Docente e o aluno em vias de conclusão do curso. No

⁶ Esse capítulo é decorrente de tese de doutorado “Impertinência da avaliação em larga escala em curso de Ciências Contábeis a partir do ENADE”, defendida em 2022, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Celi Espasandin Lopes, com o apoio da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

cômputo geral, apura-se o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC).

O primeiro item é calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE; já o IGC é um dos instrumentos utilizados para conhecer o desempenho das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, constituindo-se com base na média ponderada dos cursos de graduação e pós-graduação de cada IES.

Nas últimas edições trienais do exame, os estudantes ingressantes foram apenas inscritos pelas IES, sem, no entanto, serem obrigados a comparecer para a realização do exame. Essa inscrição geraria, no ciclo seguinte, uma métrica: o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD).

A métrica conhecida como IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no ENADE e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como medida *proxy* (aproximação) das suas características de desenvolvimento ao ingressarem no curso de graduação avaliado.

Desde 2014, o cálculo do IDD ocorre para cada indivíduo que tenha participado do ENADE e do Enem, recuperando-se os resultados do estudante nos dois exames a partir do número do CPF. Esse indicador é calculado desde 2007, como componente do CPC. Em 2016, passou a ser divulgado separadamente, vinculado ao mesmo código de curso em que os estudantes concluintes foram inscritos no ENADE.

No ano de 2008 ocorreu a instalação de dois novos indicadores no contexto da educação superior brasileira. O primeiro deles, denominado CPC, foi instituído pela Portaria Normativa n.º 4 de 5 de agosto de 2008 e veio a compor o cenário de uma forma díspar ao Sistema.

Esse conceito e seus indicadores serviram para avaliar a educação superior, regulamentando a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores para fins de processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do SINAES, instaurado pela Portaria Normativa n.º 1, de 2007. Assim, o CPC veio compor sistema de avaliação de forma desigual, pois o que importava era a qualificação por meio de diplomas, e não o trabalho docente em sala de aula.

O segundo indicador criado, intitulado de IGC, foi instituído pela Portaria Normativa n.º 12 de 5 de setembro de 2008. Esses indicadores, CPC e IGC, buscam concentrar, num único momento, informações de um mesmo “pilar” do SINAES, o ENADE, as informações sobre os cursos e a IES, classificando-os e tendo como resultado um ranqueamento.

A divulgação abrange tanto elementos de informação (dados do censo, do cadastro, CPC e IGC) quanto os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento (parte do ciclo trienal do SINAES, com base nos cursos contemplados no ENADE a cada ano).

Para Hoffmann *et al.* (2014), esses indicadores são considerados medidas da qualidade da educação superior brasileira, pois exercem importante papel ao nortear as políticas públicas para este ambiente educacional. Os resultados da avaliação devem subsidiar os processos de regulação e supervisão da Educação Superior, que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, e credenciamento e recredenciamento de IES.

Com o objetivo de melhor esclarecer estes subsídios Girardi (2017, p. 7) reporta:

O Conceito Preliminar de Curso – CPC é um importante indicador da qualidade dos cursos de Ensino Superior. Através do portal de website do INEP é disponibilizado um banco de dados desde o ano de 2007, devido a Portaria no 40/2007, republicada em 2010, que estabelece o ciclo avaliativo do ENADE, bem como os dados do CPC que fornecem informações para os atos de renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

Para o cálculo do CPC é preciso ao menos dois estudantes concluintes no curso avaliado, caso contrário o curso fica sem conceito (SC). Os indicadores de qualidade obtidos pelo CPC são constituídos de oito componentes, agrupados em quatro dimensões que se destinam a avaliar a qualidade dos cursos de graduação: desempenho dos estudantes; valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso; corpo docente; condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo.

As avaliações em larga escala – uma, derivada do SINAES; a outra, por meio do Exame de Suficiência de Contabilidade – visam assegurar a qualidade do ensino das Ciências Contábil no Brasil. Dessa maneira, para a manutenção do nível alto de qualidade, o curso deve abranger, com sobras de conhecimento, o que se exige por meio dos editais específicos de cada avaliação.

Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

O PPC é o elemento garantidor da autonomia universitária, compreendendo a sua organização didático pedagógica por meio da sua matriz curricular, sua estrutura organizacional, planos de ensino, corpo docente e sua gestão administrativa.

Assim, constitui-se em um documento obrigatório, norteador de ações de curto, médio e longo prazo. Traz em seu bojo

elementos que expressam como irá desenvolver o perfil do futuro egresso que no futuro compulsoriamente ou não, irá participar das avaliações de larga escala que o ensino superior está sujeito, o ENADE e o CFC.

A estrutura do PPC deve conter elementos que demonstre como irá atender a Diretriz Curricular nos itens referentes à Formação Básica, Formação Profissional, a Formação Teórico Prática e a de conhecimentos complementares de formação do Profissional de Contabilidade, além de correlacionar-se ampla e perfeitamente a todos os requisitos elencados pela Resolução CNE/CES 10, de 16 de Dezembro de 2004, Diretriz Curricular Nacional de Ciências Contábeis vigente.

O PPC em análise possui as aderências necessárias aos editais do ENADE e CFC para as avaliações em larga escala conforme quadro abaixo, que compreende as disciplinas do PPC bem como os temas exigidos nos referidos editais.

Quadro 1 – Disciplinas e componentes curriculares – ENADE 2018 e Edital 2/2018 do CFC

COMPONENTES CURRICULARES PREVISTOS NOS EDITAIS DO ENADE E CFC – 2018 E PPC VIGENTE		
Edital 2018	Edital 2/2018 DO CFC	Projeto Pedagógico do Curso
I. Teoria e história da contabilidade;	a) Contabilidade Geral; h) Teoria da contabilidade	64581 – Teoria da Contabilidade
II. Contabilidade financeira/societária;	j) Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade;	68322 – Contabilidade Financeira

		68381 – Contabilidade Intermediária
		09810 – Contabilidade Avançada I
		09813 – Contabilidade Avançada II
III. Contabilidade gerencial e custos;	b) Contabilidade de Custos;	68021 – Contabilidade de Custos
	d) Contabilidade Gerencial;	75434 – Contabilidade Gerencial
IV. Controladoria;	e) Controladoria;	75434 – Contabilidade Gerencial
V. Sistemas de informações contábeis;		68390 – Sistemas de Informação Contábeis
VI. Contabilidade aplicada ao setor público;	c) Contabilidade Aplicada ao Setor Público;	68420 – Contabilidade Governamental
VII. Auditoria;	k) Auditoria Contábil;	08390 – Auditoria das Demonstrações Contábeis
VIII. Perícia e arbitragem;	l) Perícia Contábil;	08391 – Perícia Contábil
IX. Análise de demonstrações contábeis;		68373 – Análise de Demonstrações Contábeis
X. Administração financeira;		73113 – Administração Financeira e Orçamentária

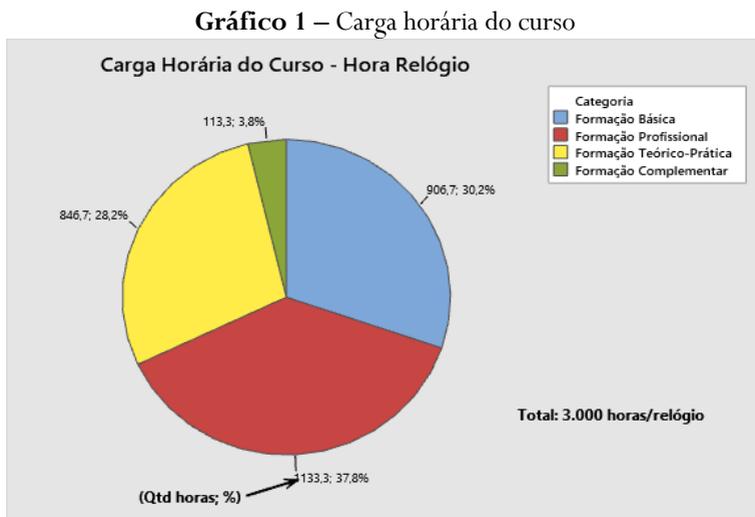
XI. Legislação soc. empresarial;	f) Noções de Direito e Legislação Aplicada;	64173 – Instituições de Direito 68331 – Direito Comercial e Societário
XII. Legislação fiscal e tributária;	f) Noções de Direito e Legislação Aplicada;	64092 – Direito Tributário
		09817 – Contabilidade e Planejamento Tributário I
		09818 – Contabilidade e Planejamento Tributário II
XIII. Legislação social e trabalhista;	i) Legislação e Ética Profissional;	68462 – Direito do Trabalho e Legislação Social
XIV. Métodos quantitativos aplicados à contabilidade;	g) Matemática Financeira e Estatística;	09833 – Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade e Noções Atuariais
XV. Noções atuariais;	g) Matemática Financeira e Estatística;	02629 – Matemática Financeira
		09833 – Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade e Noções Atuariais
XVI. Ética e legislação profissional.	i) Legislação e Ética Profissional;	87785 – Ética Profissional em Ciências Contábeis

Fonte: Editais ENADE e CFC, PPC. Elaborado pelos autores.

No quadro 1 são apresentadas as disciplinas concernentes ao PPC Ciências Contábeis da PUC – Campinas e Portaria N° 439, de

30 de maio de 2018, art. 7º – das provas, componente específico para o curso e do Edital do CFC. O quadro representa uma construção a partir da leitura do Portaria do ENADE no que se refere às disciplinas e aos conteúdos dos componentes curriculares que irão compor a prova de conhecimentos específicos, o edital do CFC bem como a leitura do PPC de Ciências Contábeis.

O gráfico 1 mostra a distribuição da carga horária do curso.



Fonte: Matriz curricular do curso. Elaborado pelos autores.

Como observado, a Matriz Curricular está plenamente aderente à Diretriz Curricular Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004 do curso, assim, demonstrando que contribui adequadamente para a formação do egresso de Ciências Contábeis da PUC-Campinas.

Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES, 2004)

Este Sistema foi criado na mudança do governo FHC para o governo Lula. Cada governo sempre busca criar a sua própria política visando deixar a sua marca na história dos governos da nação. Assim, entra o SINAES em substituição do Exame Nacional de Curso – ENC, apelidado carinhosamente de “Provão”.

Barreyro e Rothen (2006, p. 971) discorrem que:

O SINAES sinaliza uma mudança na concepção da avaliação, passa do foco da concorrência institucional pelo mercado para o da melhoria da qualidade, afirmando valores ligados à educação superior como bem público e não como mercadoria (art. 1 § 1º).

Os autores reforçam que o SINAES é fruto de várias tentativas de avaliação em larga escala no cenário do ensino superior brasileiro:

O SINAES é o resultado da cumulação e da metamorfose. Os três pilares que constituem o Sistema atualmente são derivados das experiências anteriores: a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de ranking do Provão. (Barreyro; Rothen, 2006, p. 971).

Contribuindo para essa discussão da avaliação em larga escala promovida pelo governo instalado em cada etapa da vida nacional, onde se desconstroem programas avaliativos em lugar de aperfeiçoá-los, Polidori (2009, p. 445) descreve que o SINAES foi implementado a partir da constituição da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior – CEA, constituída por representantes das IES, de membros do Ministério da Educação e da UNE. Essa proposta, em 2004, transformou-se em Lei nº 10.861, instituindo o Sistema.

Este novo mecanismo de avaliação promulgado por meio da lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (Brasil, 2004) institui o SINAES e apresenta um novo modelo de aferição do desempenho acadêmico, visando ser uma metodologia hábil suficiente para mitigar os problemas imputados ao sistema anterior, Exame Nacional de Cursos (ENC).

O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das Instituições de Ensino Superior – IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização.

O SINAES possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite

que sejam atribuídos alguns conceitos ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O Ministério da Educação torna público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e de seus cursos.

Serão comparados os resultados refletidos no Índice Geral de Cursos (IGC), indicador que combina a avaliação dos cursos de graduação no ENADE com os da avaliação da pós-graduação, além das características da formação acadêmica e do regime de trabalho das funções docentes que atuam nessas IES.

Buscar-se-á, ainda, analisar a Diretriz Curricular Nacional – DCN do curso, observar os componentes curriculares exigidos pelos editais de ambos os exames e a Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da PUC-Campinas, comparando-os para poder aferir o desempenho do aluno em ambos os exames para confirmar — ou refutar — se o PPC está bem articulado com as avaliações em larga escala.

Os resultados desta análise poderão contribuir para a reflexão da impertinência da avaliação em larga escala e o respectivo ranqueamento das Instituições de Ensino Superior. Neste estudo, foi selecionado o curso de Ciências Contábeis da PUC – Campinas.

A seguir apresentamos os processos de avaliação em larga escala.

Exame nacional de desempenho de estudante – ENADE

Em 2004, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desenvolveu e implantou, por meio da Lei 10.861 de 14 de abril de 2.004, o SINAES, formado por três componentes principais: avaliação das instituições, avaliação dos

curso e avaliação do desempenho dos estudantes. Desde a sua criação, é um “componente curricular obrigatório”, e pretende avaliar o rendimento dos concluintes da graduação.

A prova é composta por elementos de conhecimentos gerais aplicados a todos os cursos daquele ciclo anual e por conteúdo específico de cada curso.

O ENADE objetiva estabelecer indicadores de desempenho dos estudantes no âmbito dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares do curso de graduação, das habilidades e competências mínimas requeridas para o exercício profissional de qualidade na visão do MEC e sociedade.

Lacerda (2015, p.95) descreve o ENADE como sendo:

De caráter quantitativo e regulatório, o rol de índices que se inicia com o desempenho do estudante, e sua nota no ENADE, e chega ao nível da instituição com seu índice geral de cursos, o IGC, remete-se a outro modelo de avaliação, em que a qualidade do ensino se encontra intrinsecamente ligada à sua eficiência diante do mercado de trabalho.

Muito embora o mercado de trabalho recorra a informação da mídia para avaliar os egressos de uma instituição de ensino, ainda a tradição e o comprometimento com a qualidade de ensino intrínseco na cultura da IES poderão se sobressair e angariar postos de trabalho para os seus egressos a despeito de avaliação em larga escala.

Tenório e Argollo (2015, p. 110) trazem à discussão a opinião que o ENADE:

[...] permite avaliar todos os cursos durante um triênio, configurando-se como componente curricular obrigatório, com aplicação periódica, para uma amostra de alunos ao final do primeiro e do último ano de curso, com a finalidade

de informar sobre o nível de conhecimento alcançado pelos alunos no Ensino Superior. Seus resultados poderão produzir dados por IES, constituindo referenciais que permitam a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais.

Esses resultados das avaliações em larga escala acabam servindo como uma métrica classificatória, um ranqueamento, concentrado em um único momento, apenas em um dos pilares do SINAES, o ENADE. Essa ideia de “ranqueamento” é uma característica presente na concepção de responsabilização da IES, uma vez que se busca provar que os resultados obtidos correspondem a padrões externos emitidos pelo órgão avaliador

Verhine e Dantas (2015, p. 174) trazem o registro de que o ENADE:

[...] tornou-se um componente curricular obrigatório, com participação registrada no histórico escolar de cada estudante. O Exame avalia os alunos com relação aos conteúdos fornecidos pelas orientações curriculares dos seus respectivos cursos de graduação. Avalia também a adequação, o conhecimento do aluno e suas competências para compreender tópicos relativos a questões brasileiras e internacionais. [...]. Essa intenção de medir o valor agregado desempenha um papel central no delineamento dos testes e na possibilidade de melhorar a qualidade de informação fornecida por um exame dessa natureza.

Dessa forma, o ENADE tem gerado desafios aos gestores dos cursos daquele triênio, estes gestores acabam promovendo diversas ações de preparação, correção e de adaptações de Projetos Pedagógicos, visando a melhor nota possível ao final do processo

trianual. Apesar de a responsabilização ser do ENADE, quem faz a prova é o acadêmico.

Exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC)

No Brasil, o curso de Ciências Contábeis foi instituído pelo Decreto-Lei Nº 7.988/1945, enquanto o Exame de Suficiência foi criado em 1999, pela Resolução CFC nº 853/99.

O referido exame foi criado em 1999 aplicado desde o ano 2000 até o ano de 2005, quando foi suspenso, por ter sido criado por resolução do CFC e não por Lei. Retornando com a Lei 12.249/2010, o exame traz de imediato a possibilidade de se aferir a qualidade do egresso, conseqüentemente do ensino aplicado pelas IES, visando melhorar e moralizar a profissão de contador.

O Exame de Suficiência foi idealizado pelo CFC por conta da grande importância do profissional contábil no cenário econômico e ainda como resposta ao aumento da oferta de cursos de Ciências Contábeis, com o objetivo de resguardar a sociedade de profissionais sem o adequado preparo para exercer com responsabilidade e ética os requisitos da profissão.

Importante informar que o egresso de um curso superior em Ciências Contábeis não é contador, e sim Bacharel em Ciências Contábeis. Sendo a definição de contador o profissional graduado em Ciências Contábeis devidamente registrado no Conselho Regional de Contabilidade, após a aprovação no referido exame, que é aplicado duas vezes ao ano, devendo o candidato acertar ao menos 50% das questões apresentadas em cada prova. O quadro 2 demonstra que a temática que personifica o exame de suficiência e

as disciplinas que possuem os conteúdos relacionados nos editais de 2018 e organizados no PPC.

Quadro 2 – Componentes curriculares – Suficiência CFC 2018

COMPONENTES CURRICULARES PREVISTOS NOS EDITAIS DO CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE	
Edital 2/2018 DO CFC	DISCIPLINAS PPC 2018
a) Contabilidade Geral;	68284 – Contabilidade Básica
b) Contabilidade de Custos;	68021 – Contabilidade de Custos
c) Contabilidade Aplicada ao Setor Público;	68420 – Contabilidade Governamental
d) Contabilidade Gerencial;	75434 – Contabilidade Gerencial
e) Controladoria;	75434 – Contabilidade Gerencial
f) Noções de Direito e Legislação Aplicada;	09798 – Noções de Direito
g) Matemática Financeira e Estatística;	02629 – Matemática Financeira 04916 – Estatística Econômica
h) Teoria da Contabilidade;	64581 – Teoria da Contabilidade
i) Legislação e Ética Profissional;	09799 – Direito Empresarial 64092 – Direito Tributário 68462 – Direito do Trabalho e Legislação Social 87785 – Ética Profissional em Ciências Contábeis
j) Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade;	64581 – Teoria da Contabilidade
	68322 – Contabilidade Financeira
	02796 – Contabilidade Comercial
	68381 – Contabilidade Intermediária
	09813 – Contabilidade Avançada II
k) Auditoria Contábil;	08390 – Auditoria das Demonstrações Contábeis
l) Perícia Contábil;	08391 – Perícia Contábil
m) Língua Portuguesa Aplicada.	09808 – REDAÇÃO COMERCIAL E CONTÁBIL

Fonte: Edital 02/2018 do CFC, item 5 – das provas e Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da PUC-Campinas.

Resultados obtidos pelos(as) estudantes no Conteúdo Específico do ENADE 2018

Apresentamos os resultados obtidos pelos estudantes do Curso de Ciências Contábeis da PUC-Campinas no Componente de Formação Geral do ENADE 2018 (nota 43,6) foram superiores, de modo geral, aos resultados obtidos pelos estudantes de outras IES.

Em análise comparativa, o Curso de Ciências Contábeis da PUC-Campinas, com a nota 43,6, mostrou-se superior aos resultados agregados das instituições no Estado, que obtiveram 40,9, e as da grande região com 42,0, sendo a média do Brasil 41,3. Tal resultado foi possível pelas ações desenvolvidas no âmbito de Centro e Faculdade visando a conscientização dos acadêmicos em relação a importância do ENADE, conforme anteriormente exposto.

O Componente de Formação Geral do ENADE 2018 (nota 42,0) foram superiores, de modo geral, aos resultados obtidos pelos estudantes de outras IES no Estado (36,4), na grande região (36,9) e no Brasil (35,1). Mais uma vez indicamos que tal resultado foi possível pelas ações desenvolvidas em nível do Centro de Economia e Administração CEA e da Faculdade de Ciências Contábeis visando a conscientização dos acadêmicos em relação ao ENADE 2018.

Na avaliação comparativa do desempenho dos estudantes no ENADE 2018 em relação ao ENADE 2015, verificam-se alterações no desempenho dos estudantes de um ciclo para o outro, observa-se uma redução no percentual de participantes em relação ao número de candidatos inscritos. Em 2015, apenas 77% dos inscritos realizaram as provas; em 2018, esse índice caiu para 64%.

A princípio, olhando nominalmente cada indicador, o desempenho dos estudantes de 2018 nas provas são notavelmente

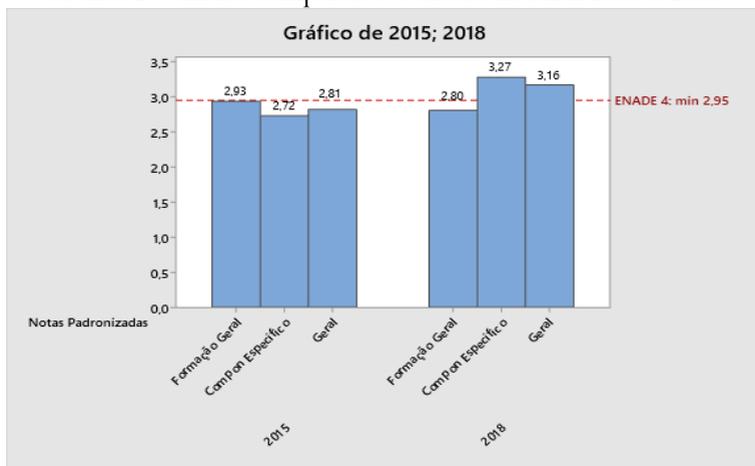
inferiores, inclusive para todas as regiões brasileiras. Talvez a mudança de metodologia e/ou os componentes estatísticos sejam responsáveis por isso. No entanto, relativamente às médias do Estado de São Paulo, Grande Região e Brasil, o desempenho do aluno PUC-Campinas é superior.

A Nota Bruta de Formação Geral decresceu 19,02%, passando de 53,81 em 2015 para 40,54 em 2018; a Nota Bruta de Componente Específico aumentou em 1,45%, passando de 41,38, em 2015, para 41,98 em 2018.

A queda geral dos indicadores reflete no desempenho inferior desse conjunto de indicadores brutos, ocasionando numa piora das Notas Padronizadas, que refletem o desempenho comparativo superior do Curso de Ciências Contábeis da PUC-Campinas em relação à Média Nacional da Área de Ciências Contábeis. A Nota Padronizada de Formação Geral caiu 4,13, passando de 2,93, em 2015, para 2,80 em 2018; a Nota Padronizada de Componente Específico aumentou 20,58%, passando de 2,72 em 2015 para 3,27 em 2018; a Nota Padronizada Geral aumentou 12,19%, passando de 2,81 em 2015, para 3,16 em 2018.

Destaque-se que a Nota Padronizada Geral (3,16), obtida em 2018, deixou o Curso com Conceito ENADE 4 (Faixa 2,95 a 3,94). Em nosso entender essa melhoria de resultados é consequência do mesmo conjunto de ações desenvolvidas pelo CEA e pela Faculdade, já anteriormente descritos.

Gráfico 2 – Análise comparativa Conceito ENADE 2015 e 2018



Destaque-se, no gráfico 2, que a Nota Padronizada Geral (3,16), obtida em 2018, deixou o Curso com Conceito ENADE 4 (Faixa 2,95 a 3,94).

Reafirma-se que tal melhoria possa ter sido consequência das ações empreendidas pelo CEA e pela Faculdade, como já anteriormente comentado.

Comparação do CPC 2018 em relação ao CPC 2015, análise das alterações no desempenho de um ciclo para o outro

Os resultados do ciclo 2018 do ENADE foram muito bons a partir do crescimento de 33,3% no indicador CPC Faixa Resultado 4 no curso desenvolvido no *Campus I* da PUC-Campinas e 50,0% no *campus II* da mesma instituição. A seguir apresentamos uma análise comparativa entre os resultados de 2015 e 2018 do *Campus I*, os quais revelam um crescimento de 4,54% no CPC Contínuo (2,37 em 2015, para 2,47 em 2018).

A análise dessa curva exige a decomposição dos insumos utilizados pelo INEP para a composição do CPC. No ano de 2018, a composição do CPC era decorrente de três dimensões: desempenho dos estudantes, corpo docente do curso e informações sobre a infraestrutura e os recursos pedagógicos do curso, recolhidas com os estudantes participantes da prova por meio das respostas fornecidas por eles, no Questionário do Estudante. A composição do CPC manteve-se, ou seja, utilizaram-se as sete medidas de qualidade, ponderadas da seguinte maneira:

- **Desempenho dos Estudantes (55%):** composta pelos componentes: nota dos concluintes no ENADE (20%) e nota do indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (35%).
- **Corpo Docente (30%):** composta pelos componentes: nota de professores mestres (7,5%); nota de professores doutores (15%); e nota de professores com regime de dedicação integral ou parcial (7,5%).
- **Percepção Discente:** composta pelos componentes: nota referente à organização didático-pedagógica (7,5%) e nota referente à infraestrutura (7,5%).

Em 2018, foram mantidas as ponderações observadas em 2015, manutenção das três dimensões básicas já existentes, bem como do peso ponderado entre elas na composição do CPC. A Dimensão Percepção do Discente sobre a prova foi decomposta em três categorias, e não em duas, como em 2012, alterando-se, por consequência, a maneira de compor esse indicador, como se apresenta a seguir:

- 1) **Dimensão Desempenho dos Estudantes (55%):** composta pelos componentes: nota dos concluintes no

ENADE (20%) e nota do indicador da diferença entre os desempenhos observado e esperado (35%).

- 2) **Dimensão Corpo Docente (30%):** composta pelos componentes: nota de proporção de mestres (7,5%); nota de proporção de doutores (15%); e nota de regime de trabalho (7,5%).
- 3) **Dimensão Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo:** composta pelos componentes: nota referente à organização didático-pedagógica (7,5%), nota referente à infraestrutura e instalações físicas (5%) e nota referente às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional (2,5%).

O quadro 3 revela as notas do conjunto desses indicadores do CPC, referentes ao Curso de Ciências Contábeis nos anos de 2015 e 2018 e suas respectivas evoluções:

Quadro 3 – Comparativo de notas do curso de Ciências Contábeis – Campus 1

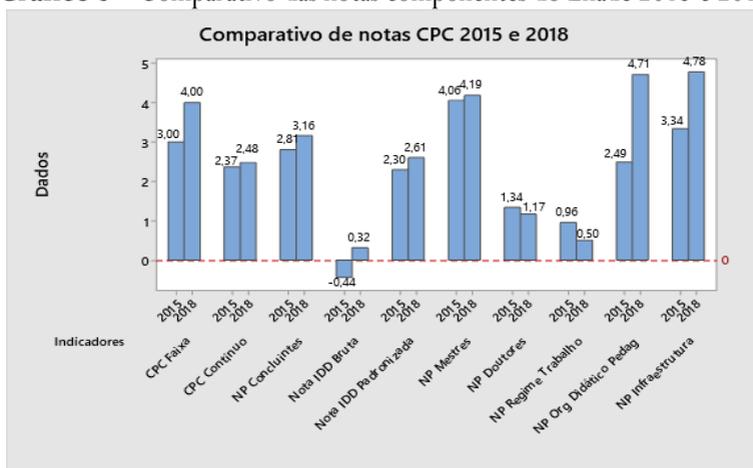
Indicadores	2015	2018	Evolução %
CPC Faixa	3	4	33,33
CPC Contínuo	2,37	2,47759	4,54
Nota Bruta Concluintes	44,50	ND	-----
Nota Padronizada Concluintes	2,81	3,15651	12,33
Nota IDD Bruta	- 0,44	0,31919	65,7
Nota IDD Padronizada	2,30	2,60542	13,28
Nota Padronizada Mestres	4,06	4,19048	3,21
Nota Padronizada Doutores	1,34	1,16667	-12,94
Nota Padronizada Regime de Trabalho	0,96	0,50	-47,92

Nota Padronizada de Organização Didático Pedagógica	2,49	4,70551	88,98
Nota Padronizada de Infraestrutura	3,34	4,78006	43,12
Nota Padronizada Oportunidades Formação Acadêmica	3,20	ND	-----

Fonte: Conceito ENADE 2015 e 2018. Elaborado pelos autores.

A seguir, apresentamos no gráfico 3 a comparação entre as notas dos componentes do ENADE 2015 e 2018.

Gráfico 3 – Comparativo das notas componentes do Enade 2015 e 2018



Fonte: INEP. Elaborado pelos autores.

Como se evidencia no quadro 3 e no gráfico 3 expostos, a evolução do CPC contínuo do Curso de Ciências Contábeis no ano de 2018, em relação ao ano de 2015, é decorrente das ações promovidas pela Gestão do Curso em parceria com as demais áreas da Universidade.

No entanto, ocorreu um decréscimo na estrutura oferecida ao curso, assim, indicadores relacionados ao corpo docente (-47,92% no Regime de Trabalho; -12,94% na qualificação verificada de docentes doutores).

Em continuidade ao processo interno de avaliação (circular PROGRAD 012/2017), a partir dos resultados obtidos no ENADE e CPC 2018, verificou-se, mais uma vez, quais as ações possíveis/necessárias a serem desenvolvidas pela Faculdade para melhorar a qualidade do Curso, conforme solicitado pela Pró-Reitoria de Graduação PROGRAD – PUC-Campinas por meio da circular 012/2017.

Desempenho no Exame de Suficiência dos concluintes do curso de Ciências Contábeis da PUC – Campinas

A escolha de uma profissão é sempre, de certa forma, um pouco carregada com alguma dose de incerteza, pois isso levará o futuro universitário a tomar uma decisão que quase sempre é para a vida toda.

De acordo com as estatísticas do Censo da Educação Superior de 2019, realizado pelo Ministério da Educação, o número de matrículas no curso de graduação de ciências contábeis aumentou 51,88% de 2009 a 2019, estando entre os quatro cursos de graduação mais procurados no Brasil.

Segundo dados de 28 de fevereiro de 2022, fornecidos pelo CFC⁷, 521.147 profissionais da contabilidade possuem registro ativo no Brasil. São Paulo é o estado com o maior número de profissionais registrados: 151.437, número que corresponde a 29% do total. A

⁷ Disponível em: <https://crcsp.org.br/transparencia/>. Acesso em: 19 set. 2022.

maioria das organizações contábeis do país também se concentra no Estado de São Paulo. São 23.455, ou 29%, de um total de 80.160 empresas em todo o Brasil.

O universo de Cursos de Ciências Contábeis, avaliados pelo SINAES em 2018 foi de 1.101 conforme relatório resultados de conceito ENADE⁸, disponibilizado pelo INEP, nesse volume de cursos encontram-se os mais variados níveis de excelência de ensino.

Visando comprovar que os egressos de Ciências Contábeis estão preparados para exercer com dignidade a nobre profissão, o CFC estabeleceu a primeira versão de seu exame de suficiência por meio da Resolução CFC n^o 853/1999. Em 2000, ocorre a primeira edição do exame de suficiência, porém foi interrompido em 2004 após 10 edições.

Uma liminar questionava o fato de o exame não ser criado por meio de Lei Federal, sendo apenas uma resolução do CFC. A partir de 2010, com a sanção da Lei Federal 12.249/2010, que instituiu a aprovação no exame como requisito básico para obter o registro no Conselho Regional da classe, o CFC passou a realizar o exame de suficiência semestralmente em todo o país.

Na sequência apresentamos uma amostra do aproveitamento dos futuros e/ou egressos do curso de Ciências Contábeis da PUC-Campinas comparativamente aos percentuais de aprovação no estado de São Paulo assim como no Brasil.

Não foi possível obter estes dados a partir de 2017 em virtude da perda da base de dados do CFC.

⁸ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2019/resulta_dos_conceito_ENADE_2018.xlsx. Acesso em: 19 set. 2022.

Quadro 4 – Percentuais de aprovação no exame de suficiência

RESULTADOS EXAME DE SUFICIÊNCIA EM						
APROVADOS EM %						
ANO	EXAME 1 PUC	ESTADO	BRASIL	EXAME 2 PUC	ESTADO	BRASIL
2017	63,01	31,33	25,26	41,67	30,55	27,02
2018	53,00	33,25	30,16	67,44	40,73	37,49
2019	56,41	36,25	34,93	48,28	39,58	33,64
2020	53,13	39,98	38,19	41,00	31,13	24,26
2021	54,55	24,60	20,00	38,24	27,28	22,70

Fonte: CFC⁹.

É possível observar, no quadro 4, que o egresso da PUC-Campinas, majoritariamente possui média superior de aproveitamento em relação aos demais egressos do Estado de São Paulo e Brasil, considerando que eles contribuem nas mesmas médias observadas.

A seguir será apresentada considerações referentes ao exame do CFC. O quadro apresenta os conteúdos avaliados lançados nos editais do Exame de Suficiência 2018 e os conteúdos curriculares do PPC, que contribuíram para o aprendizado, a formação contábil e o desenvolvimento das respostas.

Considerações finais

Diante do objetivo de aferir o grau de aderência do PPC e as avaliações em larga escala vigentes no momento, observamos a importância de o PPC estar em consonância e aderência à DCN, e por conseguinte, aos editais das avaliações em larga escala.

Destacamos que o exame de suficiência do CFC exige que o aluno acerte pelo menos 50% das questões de um total de 50, ou

⁹ Disponível em: <https://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

seja, acertando 25 questões estará apto a solicitar, após a obtenção do diploma, o seu registro profissional. O modelo CFC não é classificatório da IES e o que pudemos constatar foi que o aluno da PUC-Campinas, não estimulado, contudo, veladamente responsabilizado, obteve aproveitamento superior aos observados por outros egressos no âmbito estadual e nacional.

Com referência ao exame de suficiência nota-se que os resultados gerais não têm sido muito auspiciosos para as novas lideranças contábeis. Neste caso, vejo que existe um problema da oferta do exame: a antecipação de propósitos. O aluno no último ano já pode prestar o referido exame de suficiência muito embora ainda falte algumas disciplinas importantes da graduação a serem cursadas. O percentual de aprovados no estado e no Brasil, de maneira geral, decaiu, possivelmente, por conta disso.

Os editais do ENADE definem quais alunos devemos inscrever e muitas vezes, os alunos com matrícula trancada, mas com “potencial” de se formarem por estarem com quase todos os créditos cursados, independentemente do tempo de seu trancamento, são inscritos para a prova.

O resultado desta avaliação produz uma nota fundamentada na estatística ponderada dos atributos conquistados pelos alunos, mediante respostas do questionário de conhecimento geral e componentes específicos. Desta maneira, não muito longe do que se chama de educação, agora no campo universitário, tem-se para além das questões metodológicas um verdadeiro embate na questão denominada de avaliação.

Os exames de suficiência do CFC não demandam, ainda, nenhuma ação da IES. Cabe ao aluno interessado em obter o registro fazer a sua inscrição e realizar a prova. Os resultados não impactam diretamente a Instituição, no entanto, temos ficado atentos ao

conteúdo aplicado nos exames e no percentual de aprovação nacional e regional.

Como já afirmado neste texto, no que tange às IES, elas são ranqueadas a partir do desempenho do aluno no exame ENADE, ainda que o resultado obtido pelo acadêmico não seja anotado em seu histórico escolar. Por outro lado, tem-se o exame de suficiência do CFC em que o mesmo aluno precisa obter ao menos 50% de acertos para a sua aprovação e obtenção do registro profissional, sem que haja o ranqueamento.

Em 2018 ocorreu uma melhoria da nota ENADE dos egressos da PUC-Campinas, tendo neste ciclo atingido a menção 4 (quatro). Em nosso entender, essa melhoria de resultados é consequência de um conjunto de ações desenvolvidas pelo CEA e pela Faculdade ao longo dos anos que antecederam a realização da prova, como já afirmado (Conscientização; Boletins; Palestras; Criação de Grupo no ambiente virtual de aprendizagem - AVA; 2 exames simulados valendo também como atividade complementar – elaboração das provas / correção e pontuação como atividade complementar; Questões de provas anteriores trabalhadas com e pelos professores; questões dissertativas / questões de múltipla escolha).

Como observado em todos os exames de suficiência, o Projeto Pedagógico do curso de Ciências Contábeis da PUC-Campinas, constantemente atualizado, pois é considerado um organismo vivo, desta maneira está sempre em consonância com o que é exigido pelo órgão maior da classe contábil, o CFC, assim, as disciplinas de forma geral apresentam uma equivalência bastante segura, proporcionando ao postulante do registro junto ao Conselho Regional uma base adequada e consolidada de componentes curriculares que o fazem um profissional bem qualificado.

Para o exame de suficiência do CFC, o acadêmico que está no quarto ano da sua graduação, condição semelhante ao ENADE, poderá prestar o exame de suficiência. Assim, terá que acertar ao menos 50% das questões (de um total de cinquenta) e então solicitar o seu registro junto ao Conselho Regional de Contabilidade, apresentando tal documento juntamente do diploma de bacharel.

Decorrente deste estudo, cabe reforçar a importância dos cursos de Ciências Contábeis delinearem seus PPCs articulados com as diretrizes das questões que compõem o ENADE bem como às questões abordadas no exame de suficiência do CFC.

Referências

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J.C. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313708015>. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD)**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/indicador-de-diferenca-entre-os-desempenhos-observado-e-esperado-idd>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conceito Preliminar de Curso (CPC). 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-preliminar-de-curso-cpc>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Inep divulga CPC e IGC, indicadores de qualidade da educação superior**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/inep-divulga-cpc-e-igc-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CFC – Conselho Federal de Contabilidade. **Relatórios estatísticos do Exame de Suficiência**. Disponível em: <https://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>. Acesso em 22 mar. 2022.

GIRARDI, D. R. Conceito Preliminar de Curso: Manipulação em nome da Qualidade. *In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR*, 3., 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, UFSC, 2017.

HOFFMANN, C. *et al.* O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 3, p. 651–665, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014041491>. Acesso em: 19 set.2020.

LACERDA, L. L. V. de. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 87-

104, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.590/S1414-40772015000100007>. Acesso em: 21 mar. 2021.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e... outros índices. **Avaliação**, Sorocaba, v. 14, n. 02, p. 439-452, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200009>. Acesso em: 21 mar. 2021.

TENÓRIO R. M., ARGOLLO R. S. N. de. SINAES na perspectiva de membros da CPA: implantação, condução e avaliação. *In*: LORDÊLO, J.; DAZZANI, M.V. (org.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523209315>. Acesso em: 20 set. 2020.

VERHINE R.E.; DANTAS, L. M. V. A avaliação do desempenho de alunos de educação superior: uma análise a partir da experiência do ENADE. *In*: LORDÊLO, J.; DAZZANI, M.V. (org.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523209315>. Acesso em: 20 set. 2020.

Reflexões sobre afetividade na Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais¹⁰

Josiane Regina de Souza Buzioli

Elvira Cristina Martins Tassoni

Introdução

As reflexões sobre a afetividade no ambiente escolar têm ganhado destaque em pesquisas atuais, as relações interpessoais e as experiências vivenciadas nesses contextos exercem uma influência contínua sobre nós, destacando a importância dos afetos como elementos constitutivos da experiência humana. Desta forma, enfatizamos a relevância dessas discussões no âmbito educacional, visando um desenvolvimento integral do indivíduo. Com isso, procuramos desconstruir a concepção reducionista que associa a afetividade apenas a manifestações de carinho e apreço.

Traremos aqui os afetos no contexto educacional por meio de recortes dos resultados de uma pesquisa empírica realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais, no município de Campinas/SP, problematizando a afetividade, na visão dos participantes, demonstrando a indissociabilidade entre pensar, sentir e agir. Trazemos Vigotski e Wallon para dialogar com o material empírico.

Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934), em suas obras, destacam a importância das interações sociais para o

¹⁰ Esse capítulo é decorrente de dissertação de mestrado intitulada “Afetividade e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais”, defendida em 2021, sob orientação do Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

desenvolvimento do indivíduo, estabelecendo uma conexão entre o ambiente social, os processos cognitivos e afetivos, que se influenciam mutuamente. Ambos abordam as emoções sob uma perspectiva de desenvolvimento, ao contrário de outras teorias psicológicas contemporâneas que as associavam predominantemente aos instintos.

Baseando-se em Wallon e Vygotsky, assumimos por afetos os estados do corpo e da mente diante das experiências compartilhadas com outras pessoas. Analisamos como essas experiências são percebidas e significadas pelos envolvidos, centrando-nos nas vivências dos alunos na escola.

A estrutura deste texto é dividida em uma sessão inicial, com explicações teóricas sobre os afetos, seguida pela apresentação do método e dos resultados da pesquisa, concluindo com as considerações finais.

A afetividade em Wallon e Vigotski

Wallon (1979) apresenta a afetividade como uma dimensão central na formação da pessoa e no processo de aprendizado. Explora o desenvolvimento humano considerando a integração das dimensões motora, cognitiva e afetiva para compor a totalidade da pessoa. Na teoria, destaca que, ao analisar a infância, a inteligência não é a única influência no desenvolvimento, enfatizando a importância das três dimensões psíquicas (cognitiva, afetiva e motora).

Wallon (1979) apresenta a integração do organismo-meio e cognitivo-afetivo-motor. Tassoni e Santos também explicam sobre a composição da dimensão afetiva, com base em Wallon:

Segundo Wallon, as emoções são de caráter fundamentalmente orgânico, seguidas de transformações físicas, como aumento de batimentos cardíacos, tremedeira e palidez. Já os sentimentos são resultados das transformações qualitativas sofridas pelas emoções e refletem o surgimento da capacidade de representação – a inserção no mundo simbólico. A paixão pressupõe a capacidade de autocontrole visando ao domínio de uma dada situação. Enquanto a paixão é mais encoberta, mais duradoura, mais intensa, mais focada, a emoção é visível, fugaz, também intensa, mas sem controle. O sentimento, por sua vez, em função do desenvolvimento da capacidade simbólica, perde seu recurso de visibilidade e é mais duradouro, menos intenso (Tassoni; Santos, 2013, p. 70).

O autor apresentou que o componente afetivo desempenha um papel crucial nos estágios iniciais da vida infantil, destacando assim que a emoção desempenha uma função estruturante na formação psíquica, permitindo as bases para as primeiras construções cognitivas. Conseqüentemente, de acordo com Tassoni (2008), a raiz da cognição está intrinsecamente ligada às emoções iniciais, conforme proposto por Wallon, que sustenta que as emoções têm uma base fisiológica e se expressam por meio de movimentos. Contudo, desde os primeiros momentos da vida da criança, esses movimentos têm significado para as pessoas, não apenas sendo interpretados por elas, mas também permitindo que as crianças aprendam a utilizá-los como uma forma de comunicação, possibilitando não só o desenvolvimento social, mas também o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Wallon argumentou que as emoções e os afetos não são apenas reações subjetivas a eventos, mas também desempenham um papel ativo na formação da personalidade e no desenvolvimento cognitivo. Propôs uma abordagem integrada que considera a inter-

relação entre os aspectos afetivos, motores e cognitivos no desenvolvimento humano. Ele descreveu quatro estágios principais do desenvolvimento infantil, nos quais os afetos desempenham papéis distintos.

No primeiro estágio do Impulso Emocional (0 a 6 meses), os afetos estão fortemente ligados às respostas motoras e sensoriais. As emoções são expressas principalmente por meio de movimentos e reações físicas. Já no segundo estágio Sensorio-Motor e Projetivo (6 a 18 meses), Wallon enfatiza a importância dos afetos na relação entre a criança e seu ambiente. Nessa fase, as emoções contribuem para o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais. Em sequência, o terceiro estágio denominado Personalismo (18 meses a 6 anos), Wallon destaca a formação da personalidade como resultado da interação entre o indivíduo e a sociedade. Os afetos desempenham um papel significativo na formação do eu e na compreensão de si próprio, em relação aos outros. Por fim, no quarto e último estágio, conhecido como Categorical (6 a 11/12 anos), Wallon aborda o desenvolvimento do pensamento lógico e categorial. Ele destaca a importância dos afetos na resolução de problemas e no pensamento abstrato.

Em cada estágio o autor evidencia o movimento de alternância e preponderância entre afetividade e cognição, a depender do que é central em cada fase. Se a pessoa está concentrada no conhecimento de si, a dimensão afetiva prepondera e a cognição beneficia do desenvolvimento afetivo para preponderar no estágio seguinte, que estará voltado para o conhecimento do mundo ao redor. Nesse movimento, ambas as dimensões alternam na preponderância. A dimensão motora atravessa todos os estágios e sustenta os movimentos alternados das outras dimensões. Na fase adulta, não há preponderância de nenhuma das dimensões, existe

uma integração de todas as experiências vivenciadas ao longo da vida, que geram ressonâncias afetivas agradáveis ou desagradáveis, compondo a história de cada um e a sua subjetividade (Wallon, 1979).

Ao enfatizar a importância dos afetos em diferentes estágios do desenvolvimento, Wallon proporcionou uma visão mais holística do ser humano, integrando aspectos emocionais, motores e cognitivos no processo de desenvolvimento. Essa abordagem influenciou a psicologia do desenvolvimento e a educação, contribuindo para uma compreensão mais completa do ser humano em seu desenvolvimento. Assim, a afetividade desempenha um papel fundamental ao longo de toda a vida, influenciando as interações entre os indivíduos.

Em sua obra, Wallon (1995) conceituou a afetividade como uma dimensão humana que abrange emoções, sentimentos e paixões. Isso nos leva a entender que se refere à habilidade de responder diante de diversas situações através de ações, pensamentos e mudanças corporais. Essas disposições psíquicas estão entrelaçadas com eventos externos, englobando as circunstâncias e as respostas das pessoas.

Vigotski reconhecia a importância das emoções e do afeto na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Sua teoria tem ênfase na interação social e na influência cultural e, assim, relaciona os aspectos emocionais e afetivos no processo de aprendizagem. Uma de suas ideias centrais é a Zona de Desenvolvimento Iminente, que traz o destaque para a ação mediadora do outro mais experiente no processo de desenvolvimento de outro indivíduo menos experiente. Além disso, argumentou que a aprendizagem é mediada por instrumentos culturais e sociais. Nesse contexto, as interações sociais podem servir como uma necessária forma de mediação que

influencia o processo de aprendizagem no ambiente escolar, impulsionando o desenvolvimento.

No contexto das emoções e do afeto, Vigotski sugeria que as interações sociais, especialmente aquelas com pessoas mais experientes, desempenham um papel crucial no desenvolvimento emocional e cognitivo. Ele enfatizava a importância das relações sociais, da linguagem e das interações na formação das funções psicológicas superiores. Destacou ainda a importância dos adultos e dos pares no processo de aprendizagem. O modo como as pessoas são afetadas pode criar um ambiente de apoio emocional que facilita a assimilação de novos conhecimentos e habilidades.

Segundo Vigotski, a natureza dos afetos passa por transformações, manifestando-se em novas e variadas formas de sentir. Considerar as emoções no contexto do desenvolvimento implica reconhecer que elas se tornam mais complexas e se entrelaçam com outras funções psicológicas superiores, como linguagem, imaginação, pensamento e memória. Assim, tanto as emoções quanto os afetos são construídos socialmente, integrando-se aos fenômenos psicológicos em atividades culturais. Portanto, compreender a dimensão afetiva sob uma perspectiva cultural envolve esclarecer suas conexões com as ações, pensamentos e tratamentos das pessoas nas práticas culturais.

A linguagem desempenha um papel central na teoria de Vigotski e a comunicação envolve não apenas a transmissão de informações, mas também a expressão de emoções e afetos. A linguagem é uma ferramenta que reflete e influencia as interações sociais e, portanto, também está relacionada aos aspectos emocionais.

Embora Vigotski não tenha se concentrado especificamente no afeto em suas obras, suas teorias ressaltam a interconexão entre

o desenvolvimento emocional e cognitivo, enfatizando o papel central das interações sociais na formação desses processos.

Assim, para Vigotski, a base do desenvolvimento se apresenta nas relações entre as pessoas. De acordo com Tassoni (2013, p. 541), “[...] discutir a afetividade nas interações em sala de aula leva a refletir como alunos e professores significam as experiências vividas. Coloca em relação ao individual e o social”.

Dessa forma, nas relações com os outros, construímos os conhecimentos e atribuímos significados e sentidos, que permitem o desenvolvimento cognitivo. A relação do sujeito com o meio sempre será mediada por recursos internos de significados e sentidos.

Alguns resultados: pensar, sentir e agir na EJA

A seguir, apresentamos um recorte da pesquisa que se propôs a ouvir o que esse aluno tem a dizer e como eles são afetados, tanto hoje estando na Educação de Jovens e Adultos, como no passado, considerando a história de vida e a história escolar. A pesquisa teve o objetivo de investigar o que afeta os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos iniciais, de forma a potencializar a vontade de continuarem os estudos e permanecerem na escola por mais tempo, impedindo, conseqüentemente, a evasão. Participaram do estudo 31 alunos matriculados em três Classes Descentralizadas¹¹ de EJA da Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC, no município de Campinas. Com base nas

¹¹ São classes que funcionam em locais e horários em que há demanda de alunos não alfabetizados. O atendimento é feito em espaços cedidos por escolas estaduais e municipais, naves-mãe, igrejas, instituições filantrópicas, centros comunitários, centros de convivência, dentre outros, e a Prefeitura entra com todo o equipamento necessário para o funcionamento das aulas.

informações do relatório gerado pelo sistema INTEGRÉ¹², os critérios de seleção das três classes foram os seguintes: ter mais de doze alunos matriculados, todos com idade mínima de 18 anos; possuir quatro ou mais alunos matriculados há mais de 2 anos com a mesma professora; ter no mínimo um aluno que tenha parado por um semestre e retornado ao mesmo local, com a mesma professora; e que esta tenha permanecido no mesmo local, trabalhando na comunidade há mais de cinco anos. Ainda em relação aos participantes, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O material empírico foi produzido por meio de observação e da realização de grupos focais. Foram observadas a rotina das aulas nas três classes e as informações obtidas foram complementadas com outras fontes como o planejamento das professoras, o projeto pedagógico e o caderno dos alunos.

As professoras das três classes selecionadas apresentavam características de trabalho semelhantes, com uma atuação profissional que demonstrava compromisso com a aprendizagem dos alunos. Havia uma preocupação em organizar o ambiente de sala de aula conforme o tipo de trabalho planejado para o dia. A postura das três professoras se assemelhava, no sentido de buscar atender as necessidades dos alunos, preparando atividades diferenciadas, possibilitando que se sentissem capazes de superar as dificuldades encontradas, por meio de intervenções, incentivos e encorajamentos. Muitos alunos chegavam à escola reclamando das dificuldades enfrentadas no dia a dia, como o cansaço, os problemas familiares e no trabalho. A forma como tais queixas eram acolhidas, tanto pelas professoras, que abriam espaço para que pudessem se

¹² Sistema *online* que permite acesso a um banco de dados único, com informações dos alunos de toda a rede escolar do município de Campinas.

expressar, como pelos próprios colegas de sala, nas trocas de experiências, afetava a todos de modo a se reconhecerem e se sentirem pertencentes ao grupo, pois se apoiavam mutuamente e se identificavam. As aulas observadas seguiam uma sequência, iniciando sempre com uma retomada dos conteúdos estudados anteriormente, de forma oral e, em seguida, a apresentação do conteúdo e do objetivo que seria trabalhado naquele dia. As atividades propostas eram sempre relacionadas com a leitura, a escrita e a resolução de situações problemas.

Quanto aos grupos focais, foi realizado um encontro com a participação dos alunos de cada uma das três turmas. A análise foi norteada pela abordagem teórico-metodológica dos núcleos de significação, baseando-se em Aguiar, Soares e Machado (2015). Tal proposta fundamenta-se nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, buscando, por meio de um conjunto de procedimentos, apreender os sentidos atribuídos pelos participantes, aos aspectos que emergiram no campo de investigação. Foram construídos três núcleos de significação, que propiciaram uma reflexão em torno dos sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa para as experiências vividas que se relacionam com a EJA, evidenciando modos de pensar, sentir e agir, especialmente referentes à permanência e à evasão. Os núcleos abordaram (i) as histórias de impossibilidade; (ii) a relação com a escola e as práticas pedagógicas; (iii) as relações com as práticas de letramento e as possibilidades de participação.

Os participantes da pesquisa compartilharam histórias pessoais, resgatando os fatores que os impediram de frequentar a escola na idade considerada adequada, ou depois de adulto. Os fatores que mais apareceram referentes a impedimentos mostram que os alunos precisaram trabalhar cedo:

Eu quando criança precisei trabalhar com 4 anos de idade. Morava na roça, não tinha escola, só tinha escola na cidade. Então não tinha jeito da gente ir né. (1J1)¹³

Eu não tive a oportunidade de estudar, precisei trabalhar cedo... (1ML1)

Porque quando eu era pequena, eu não tive a oportunidade de estudar, precisei trabalhar cedo e a escola era longe. (2I)

Eu não pude estudar quando era criança, tive que trabalhar. (2M2)

Quando eu era criança eu não tive a oportunidade de estudar, porque os nossos pais não “punhava” a gente na escola. Ele falava que nossa escola era o cabo da enxada. Lembra que aquele tempo tinha que trabalhar para sobreviver, né? Ai eu nunca estudei, não sei ler, não sei escrever direito. (3V)

As falas dos alunos evidenciam uma realidade vivida por muitas famílias, que impedem o acesso dos filhos às experiências escolares na primeira infância. Um outro fator de impedimento de frequentar a escola que se apresentou na fala dos alunos foi a responsabilidade assumida de cuidar de outro parente, impedindo assim a frequência no ambiente escolar:

Eu não fui na escola, porque minha mãe separou do meu pai e ficou com seis filhos, lá no Nordeste. Então, eu com 10 anos tomava conta dos filhos dos outros, olhava para ajudar minha mãe. E minha mãe criou esses seis filhos. E dali a pouco também comecei a namorar, com 19 anos eu fui mãe, aí tive

¹³ Codificação usada por Buzioli (2021) para identificar o aluno e a classe que frequentava, com a finalidade de manter o anonimato.

quatro filhos e separei também e vim criar esses filhos sozinhos. Hoje está tudo casado, louvado seja Deus. Tudo abençoado. Vinha tudo para a escola, coisa que hoje não vejo as mães fazer. (2MJ1)

Aí meus irmãos eram tudo pequenos. Aí eu tinha que cuidar dos irmãos tudo e eu não ia para a escola. (3F2)

Meu marido teve um problema na perna, aí eu desisti da escola para poder cuidar dele. (2I1)

Os indivíduos envolvidos no estudo expressam arrependimento em suas declarações, lamentando não ter dedicado tempo ao estudo. Esse sentimento de pesar é evidente em suas palavras durante a pesquisa.

Se eu tivesse estudado quando eu era bem mais nova, né... seria outra, hoje seria muito importante para mim, né. (1ML1)

Mas para mim foi prejuízo, né? [Não ter estudado] Cheguei nessa idade sem saber ler. Cheguei em São Paulo achando que ia ter uma vida melhor, mas cada dia que passa vai diminuindo, [vai tendo menos possibilidades] e você sem saber...

Ah a escola era mais querer brincar, jogar bola, só jogar bola.... Se tivesse estudado, não estava aqui depois de velho. (3F1)

E agora... é, tentar né, recuperar esse tempo todo perdido e seguir para a frente. Não me esforcei... me arrependo. (3L)

Eu já cheguei a ir, mas não por muito tempo.... Mas ia pra brincar, paquerar, ir no campinho jogar bola... me arrependo. (3F2)

O lamento perceptível nas falas durante a pesquisa sugere que os participantes se envolviam em atividades alternativas, possivelmente devido ao desempenho acadêmico insatisfatório, falta de interesse nas matérias e a percepção de serem considerados maus estudantes. Essa dinâmica aponta para a presença de distrações e interesses diversos que competiam com o comprometimento nos estudos. A prevalência dessas distrações e interesses diversos pode ter contribuído para o afastamento dos participantes dos estudos, levando eventualmente à desistência.

As narrativas de fracasso e impossibilidades abordam os diversos obstáculos enfrentados pelos participantes da pesquisa ao explicarem as razões que os impediram de frequentar a escola durante a infância e na vida adulta. A influência das condições socioeconômicas familiares, aliada a uma educação permeada pelo patriarcado emerge como um fator discriminatório principalmente contra as mulheres, limitando suas oportunidades de busca por avanço educacional e profissional.

Esses relatos destacam ainda como as adversidades familiares, como a necessidade de trabalhar desde cedo na agricultura para sustentar a família, se tornam um entrave, reforçando a percepção de que sobrevivência e educação não se harmonizam facilmente. Ao analisar as declarações dos participantes da pesquisa, torna-se evidente o que Freire destacou:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação a necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo (Freire, 2019, p. 71).

Ao explorar as narrativas que abordam obstáculos aparentemente insuperáveis, somos conduzidos a uma compreensão mais profunda das dificuldades enfrentadas no processo de acesso e permanência na escola. Estas histórias não apenas evidenciam as marcas dessas barreiras, mas também confirmam a negação de um direito público e subjetivo à educação. Entre os desafios destacados nessas narrativas, encontramos complexidades familiares, restrições socioeconômicas, a necessidade premente de trabalho durante a infância, a impossibilidade de dedicar tempo aos estudos devido a responsabilidades com filhos e familiares, além de restrições impostas pelo cônjuge, entre outros elementos.

Todas essas experiências convergem como justificativas claras para o impedimento tanto ao acesso quanto à permanência no ambiente educacional. Assim, a habilidade de leitura e escrita viabiliza a integração social do indivíduo, amplia suas perspectivas e incentiva a busca por novas oportunidades.

Paulo Freire, em suas obras, nos proporciona uma ampla reflexão sobre a alfabetização de adultos, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, trazendo que

[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções (Freire, 2019, p. 128).

Dessa maneira, a educação atua como o motor impulsionador na alteração da realidade da vida do indivíduo, representando um caminho de oportunidades para avanço tanto pessoal, quanto profissional. Com os expostos da pesquisa, torna-se possível evidenciar o quanto afetamos e somos afetados uns pelos

outros e é através dessa capacidade que as oportunidades de transformação podem se materializar.

Vigotski (2004) evidencia que cada experiência vivida e as emoções envolvidas são constantemente reinterpretadas a cada nova vivência. Assim, o que é experimentado no momento presente redefine as experiências passadas, destacando a influência do outro como mediador e a importância da qualidade das relações nos encontros entre as pessoas.

Nesse contexto, é seguro afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destaca como uma modalidade educacional de extrema importância. Além de desempenhar um papel reparador, visando preencher lacunas educacionais, a EJA atua como um agente equalizador, buscando proporcionar oportunidades educacionais a indivíduos que, por diferentes motivos, não tiveram a chance de estudar na idade convencionalmente considerada apropriada. Adicionalmente, essa modalidade educativa tem o propósito de qualificar seus aprendizes, capacitando-os para um desenvolvimento pessoal e profissional mais sólido, independentemente do momento em que decidiram retomar sua jornada educacional.

Os participantes da pesquisa valorizam a oportunidade de voltar a estudar e reconhecem o próprio movimento de aprendizagem e desenvolvimento decorrentes das experiências vividas, especialmente com as professoras.

A escola foi conhecimento, crescimento, possibilidade de uma vida melhor.
(1J2)

Através da PI que eu estou conseguindo alguma coisa... ler... então eu fico muito feliz de saber alguma coisinha, eu chego em casa e conto para os meus filhos, né, para o meu esposo, né, porque eu achava muito difícil né, para a

gente que não sabe. (...) A gente valoriza muito o professor, né? (...) Por que é muito importante. Para quem sabe o como é importante um professor na vida da gente. Por que se não fosse eles, o que seria da gente? Então a gente tem que valorizar muito o professor sim. (IML1)

A mediação das professoras indica uma potência que contribui para o enfrentamento de uma história de exclusão e de distanciamento da possibilidade do exercício do direito à leitura e à escrita. O vínculo com a escola e com os conhecimentos valorizados socialmente e que podem assegurar uma participação cidadã é reconstruído por meio da forma como a atuação das professoras. Tassoni e Leite (2011, p. 84-85) evidenciam que:

Por meio da mediação dos professores, os alunos expressaram que aprendem. Ao dizer o que pensaram e como pensaram, socializam-se modos diferentes de fazer e de pensar. As formas como os alunos, nas diferentes séries, identificam as ações dos professores buscando que compreendam, que se lembrem, que aprendam, remetem às vivências escolares que resultam em experiências de maior aproximação com o objeto de conhecimento. É possível inferir que tais experiências possibilitam que os alunos sintam-se mais capazes de realizar o que é esperado, sintam que conseguem fazer, que conseguem compreender e aprender. Tais sentimentos promovem uma forte motivação para a aprendizagem.

Assim, pensando na qualidade da mediação, Leite traz os movimentos de aproximação e afastamento:

[...] a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o objeto de conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Em

outras palavras, o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas (Leite, 2012, p.362).

Portanto, a relação de aproximação do aluno com o conteúdo estudado traz mais chances de aprendizagem. Os movimentos de aproximação e de afastamento têm uma relação muito grande com o desenvolvimento da autoconfiança, de uma imagem positiva sobre si. A aproximação com o objeto de conhecimento é consequência de experiências que despertaram interesse e vontade de querer saber mais. Ao mesmo tempo, esse movimento promove mais compreensão e consciência sobre o que está sendo aprendido e as possibilidades que isso pode gerar, levando os alunos a se manterem estudando por mais tempo.

Mas eu quero também muito, aprender mais e mais, não pode parar senão esquece. Eu quero continuar. Eu quero aprender, eu também trabalho por conta, né. Mas eu quero aprender matemática, que eu também trabalho com conta lá na loja. Então eu preciso muito aprender. (212)

O meu sonho se Deus quiser é aprender cada vez mais. Que o sonho da gente é aprender. E eu não vou desistir. O meu sonho é aprender cada vez mais. Porque é muito bom você sair de casa, você chegar num lugar, arrumar um emprego, você vai assinar um papel e você não sabe. Então eu não vou desistir não. (3V)

Quero estudar e quero aprender mesmo. Uma carta de motorista que eu não consegui tirar. Ai duas vezes não consegui tirar. Ai eu falei vou estudar para ver se eu não consigo tirar. E eu estou aqui para isso, para aprender. Eu quero ir até o final. (3A)

As falas são marcadas pelo desejo de superação, os sujeitos reconhecem suas dificuldades e se esforçam para superá-las. De certo modo, existe a percepção de que sem os conhecimentos adquiridos no contexto escolar, o sujeito é pouco valorizado. São afetados pelos conhecimentos construídos na escola. Tassoni e Leite (2013, p. 265) destacam que:

Os fenômenos afetivos estão relacionados aos motivos e necessidades tanto de alunos como de professores. Para Wallon, a educação deve atender às necessidades, interesses e aptidões dos alunos. O professor, ao identificar tais aspectos, pode planejar situações que promovam sucesso, gerando motivação.

Assim, os participantes da pesquisa demonstraram ser afetados pela escola, afetados pelas relações estabelecidas dentro do espaço escolar e o modo como os participantes da pesquisa demonstraram terem sido afetados nos leva a inferir que a motivação, no que se refere aos motivos para se estar ali, é condição fundamental para permanecerem no espaço educativo. O acolhimento das professoras, as experiências de aprendizagem, a percepção sobre possibilidades de inserção social afeta os estudantes da EJA produzindo sentimentos de pertencimento e de autoestima.

Considerações finais

Explorando a sala de aula como um ambiente propício para encontros e experiências profundas, os afetos ganham destaque ao serem entendidos como as percepções individuais que cada aluno desenvolve a partir dessas interações. Essas trocas, por sua vez, desencadeiam transformações nos sujeitos, os quais passam a se perceber em processo de aprendizado, desvendando os mecanismos da escrita, aprimorando suas habilidades de leitura, solucionando problemas, assimilando conteúdos e fortalecendo sua autoconfiança. Ao perceberem que os conhecimentos adquiridos na Educação de Jovens e Adultos transcendem os limites da sala de aula, os alunos demonstram um desempenho diferenciado ao fazer uso dessas habilidades no contexto social.

Inúmeros relatos de exclusão e obstáculos para frequentar a escola têm sido documentados. As experiências adversas vivenciadas por esses indivíduos não apenas os expuseram a desafios consideráveis, mas também os levaram a formar uma visão crítica em relação à instituição educacional e às dinâmicas presentes nesse ambiente. Tais obstáculos incluem não apenas a falta de apoio familiar ao valor dos estudos, mas também barreiras físicas, como a distância entre a residência e a escola, bem como a exaustão proveniente do trabalho e outras razões indicadas pelos participantes.

É notável que esses sujeitos atribuem grande valor à oportunidade atual de educação, destacando a importância da sala de aula e reconhecendo o significado da aprendizagem. Essa valorização decorre não apenas das dificuldades superadas, mas também da percepção mais aguçada da relevância e do impacto positivo que a

educação pode ter em suas vidas, contribuindo assim para uma apreciação mais profunda do ambiente escolar.

Por meio desta pesquisa, almejou-se uma análise dos fatores que impactam os alunos da Educação de Jovens e Adultos, compreendendo o que os impulsiona a se manterem engajados nos estudos. Verifica-se que as interações estabelecidas dentro da escola, destacando-se principalmente as relações de ensino e aprendizagem, exercem uma influência significativa sobre esses indivíduos. A maneira como essa dinâmica se desenrola pode não apenas motivá-los a permanecer no ambiente escolar, mas também desempenhar um papel crucial na prevenção da evasão.

Ao examinar de maneira mais profunda essas relações, é possível identificar nuances específicas que contribuem para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e estimulante, fornecendo insights valiosos sobre os elementos que promovem a continuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, empreendemos uma investigação aprofundada da afetividade como um conceito fundamental para a análise das interações sociais presentes no ambiente escolar, ancorando nossa abordagem nas teorias de Wallon, Vigotski e Paulo Freire. A análise do material empírico gerado por meio da pesquisa proporcionou uma discussão abrangente sobre a maneira como a afetividade desempenha um papel integral na dinâmica interativa das relações que se estabelecem no ambiente escolar.

Ao aplicar as lentes teóricas desses renomados pensadores foi possível discernir camadas mais profundas das influências afetivas nas interações entre alunos, professores e demais participantes do ambiente educacional. Essa exploração não apenas contribui para uma compreensão mais rica da afetividade como componente central

do processo educacional, mas também lança luz sobre as implicações práticas dessas teorias no contexto escolar contemporâneo.

Como tratado no estudo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. A afetividade desempenha um papel crucial na EJA, contribuindo para o sucesso do processo educacional. Aqui estão algumas razões para destacar a importância da afetividade na EJA: o modo como as pessoas são afetadas podem motivar os alunos adultos a se envolverem ativamente no processo de aprendizagem, o apoio emocional e a criação de um ambiente acolhedor contribuem para que eles se sintam motivados a superar desafios e persistir nos estudos.

Muitos alunos da EJA podem trazer consigo experiências passadas de fracasso escolar. As relações vivenciadas no ambiente escolar, de forma positiva, ajudam a reconstruir a autoestima e a confiança, elementos essenciais para enfrentar as dificuldades de aprendizagem e alavancar o potencial educacional do educando. A construção de relações permeadas de respeito, amorosidade, compreensão, empatia, admiração entre professores e alunos é fundamental na EJA. Um ambiente afetivo promove uma comunicação aberta, respeitosa e empática, estabelecendo uma base para a troca de conhecimentos e experiências valiosas.

Estudar os modos como os alunos são afetados possibilita uma reflexão na busca de compreender melhor as necessidades e contextos individuais dos alunos adultos. Isso permite a adaptação do conteúdo de ensino para torná-lo mais relevante e significativo, conectando-o à vida cotidiana dos estudantes. O EJA muitas vezes envolve a integração de pessoas com diferentes históricos e experiências de vida. O modo como as pessoas são afetadas nas

relações e situações contribui para criar um ambiente que promova aproximações ou afastamentos entre os estudantes, os conhecimentos e a escola.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45 n. 155 p. 56-75, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142818>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BUZIOLI, J. R. de S. **Afetividade e Permanência na Educação de Jovens e Adultos – Anos Iniciais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

FUNDAÇÃO Municipal Para Educação Comunitária. **FUMEC**. [s. a.]. Disponível em: <http://www.fumec.sp.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

LEITE, S. A. S. (org.). Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, São Paulo: v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 524-544, 2013.

TASSONI, E. C. M. **A Dinâmica Interativa na Sala de Aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251875/1/Tassoni_ElviraCristinaMartins_D.pdf. Acesso em: 2 fev. 2024.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584>. Acesso em: 2 fev. 2024.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 18, p. 79-91, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v18n2p79-91>. Acesso em: 2 fev. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

Alfabetização em uma perspectiva discursiva: as etapas para a revisão bibliográfica na Plataforma Lattes¹⁴

Débora da Silva Furlaneti

Elvira Cristina Martins Tassoni

Introdução

A alfabetização é um fenômeno complexo e de múltiplas facetas. Nas produções acadêmicas e científicas acerca desse tema, têm se identificado diferentes pressupostos teóricos que fundamentam as perspectivas, as abordagens e as formas de compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita no contexto escolar.

Dessa forma, apresentamos o recorte de uma pesquisa de Mestrado realizada com uma professora de 3º ano do Ensino Fundamental e seus 18 alunos em uma escola municipal de ensino integral no interior do estado de São Paulo. O objetivo principal foi investigar que significações são produzidas pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental para as atividades de leitura e de escrita propostas pela professora. Por isso, partimos do pressuposto da teoria Histórico-Cultural postulada por Lev Semenovitch Vigostkii (1998), assentada em uma abordagem sociocultural de que a formação do ser humano ocorre por meio da ação e na relação entre

¹⁴ Esse capítulo é decorrente de dissertação de mestrado intitulada “Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças”, defendida em 2020, sob orientação do Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, com o apoio da Reitoria da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

indivíduo/sociedade, mediante um contexto de múltiplas interações de nível social e individual para as significações com o mundo, com o outro, com os objetos e com os instrumentos da cultura. E a partir dessa perspectiva de natureza social, assumimos a alfabetização como processo discursivo preconizada por Smolka (1988), destacando a importância da mediação e da participação das crianças na construção do conhecimento para uma interlocução entre os modos de ensinar e os modos de aprender.

Trata-se de uma pesquisa empírica do tipo explicativa de abordagem qualitativa. Para a produção do material empírico, foram utilizados os seguintes instrumentos: a videogravação das observações das relações entre os alunos e as atividades desenvolvidas em sala de aula a fim de conhecer o trabalho realizado pela professora; o registro das observações em diário de campo como subsídio para a elaboração de um roteiro previamente organizado para as conversas com as crianças; as conversas em duplas com as crianças em forma de diálogo (que também foram videogravadas) e a produção de desenhos que serviram de suporte para a compreensão do que as crianças entendem sobre o que é ler e escrever em locais que considerassem que isso fosse possível acontecer.

Iniciamos essa investigação no campo da alfabetização buscando estudos já desenvolvidos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais e formas de acessá-los, investindo em uma revisão de literatura. O mapeamento de trabalhos e a sua documentação permitem o “[...] registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (Severino, 2013, p.108). Torna-se, portanto, essencial em uma pesquisa (como Monografia, Dissertação ou Tese), para a “[...] reflexão crítica acerca dos assuntos

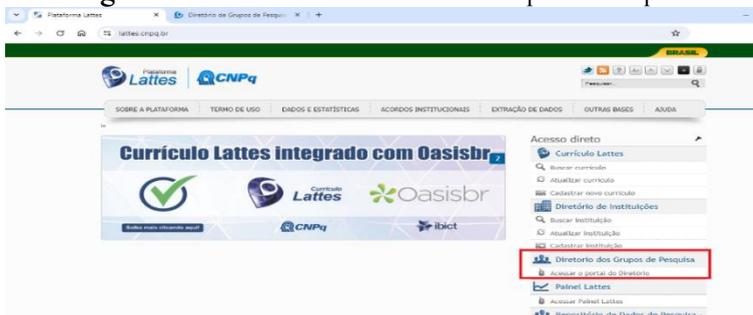
estudados, de forma tal que seja possível identificar controvérsias entre os diferentes autores, identificar abordagens teóricas relevantes para o estudo de fenômeno [...]” (Gil, 2002, p.63) para organizar todas as etapas da pesquisa.

Como o campo da alfabetização é altamente vasto em termos de pesquisas com ampla produção, optamos por realizar um levantamento de artigos via grupos de pesquisa. A revisão de literatura serviu como um aporte teórico para a realização do processo analítico do material empírico, para o enriquecimento da discussão e a organização das informações produzidas em tabelas e gráficos apresentadas a seguir organizada em três seções. A primeira apresenta o caminho percorrido para a busca bibliográfica no Diretório dos Grupos de Pesquisa e a organização dos dados estatísticos até 2018, momento que iniciei a dissertação. Na sequência, exibe-se uma atualização dos dados estatísticos de 2018 até 2023 para uma comparação. Na terceira seção, encontram-se as considerações finais da pesquisa para uma continuidade dos diálogos e reflexões sobre alfabetização.

Iniciando a busca bibliográfica: os dados estatísticos nos Grupos de Pesquisa na Plataforma Lattes

Para a organização do material bibliográfico, na primeira etapa, realizamos o levantamento na plataforma Lattes no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), buscando os Grupos de Pesquisa que têm a alfabetização como objeto de investigação, registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa, visualizado na Figura 1.

Figura 1 – Acesso aos Diretórios dos Grupos de Pesquisa

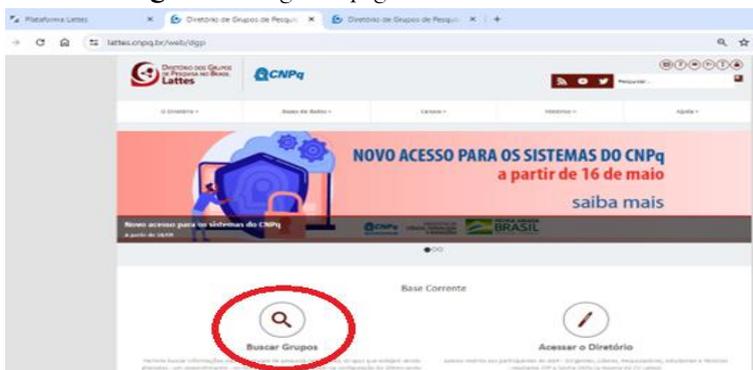


Fonte: Página inicial do *site* da Plataforma Lattes.

O Diretório de Grupos foi escolhido devido à sua relevância para este estudo, pois reúne uma abundante produção científica na forma de artigos publicados por pesquisadores dos Grupos de Pesquisa que investigam a alfabetização, representando assim uma amostragem para a construção de um cenário da pesquisa com contribuições acadêmicas substanciais.

Após o acesso ao Diretório dos Grupos de Pesquisas foi necessário selecionar o ícone “Buscar Grupos” para encontrá-los como é demonstrado na Figura 2.

Figura 2 – Segunda página da Plataforma Lattes



Fonte: Página do *site* da Plataforma Lattes.

Em seguida, para a consulta parametrizada (Figura 3), utilizamos como critério para a base corrente o Censo atual e como termo de busca “alfabetização” que poderia constar tanto no nome do grupo, como no nome da linha de pesquisa, e selecionamos os grupos certificados e atualizados.

Figura 3 – Preparação para a Consulta parametrizada

The screenshot shows the Lattes platform search interface. At the top, there is a breadcrumb trail: "Consultas > Consulta parametrizada > Consulta parametrizada". The main heading is "Consulta parametrizada". Below this, there is a section titled "Consultar - Base corrente".

Under "Consultar - Base corrente", there are two radio buttons: "Base Corrente" (selected) and "Censos Anteriores". Below this is a dropdown menu for "Censo" with "ATUAL" selected. To the right is a dropdown menu for "Termo de Busca" with "alfabetização" entered. Below that is a dropdown menu for "Consultar por" with "Grupo" selected.

Below the search criteria, there is a section titled "Aplicar a busca nos campos". It contains a list of checkboxes:

- Nome do grupo
- Nome da linha de pesquisa
- Palavra-chave da linha de pesquisa
- Repercussões do grupo
- Nome do líder
- Nome do pesquisador
- Nome do estudante
- Nome do técnico
- Nome do colaborador estrangeiro
- Nome da Instituição Parceira

At the bottom of the search criteria section, there is a "Situação" section with two checkboxes: "Certificado" (selected) and "Não-atualizado".

Fonte: Página do *site* da Plataforma Lattes.

Prosseguindo na mesma página (Figura 4) como filtro para a localização e tempo de existência do grupo, selecionamos todas as regiões para ter acesso a todas as instituições e grupos, por isso não

incluímos a data de criação do grupo – início e fim na opção visualizada. Para a área do conhecimento escolhemos como grande área as Ciências Humanas e, como subárea, a Educação em todos os setores de aplicação (seção e divisão). Para a formação acadêmica, o doutorado como titulação do pesquisador do grupo.

Figura 4 – Continuação da preparação para Consulta Parametrizada

The image shows a web interface for filtering search results. It is divided into three main sections:

- Filtro para área do conhecimento e setor de aplicação:**
 - Área do Conhecimento:**
 - Grande área: Ciências Humanas (dropdown menu)
 - Options: Predominante do grupo, Relacionada à linha de pesquisa do grupo
 - Área: Educação (dropdown menu)
 - Options: Predominante do grupo, Relacionada à linha de pesquisa do grupo
 - Setor de Aplicação:**
 - Seção: Todas (dropdown menu)
 - Divisão: Todas (dropdown menu)
- Filtro para Formação acadêmica:**
 - Formação acadêmica: Doutorado (dropdown menu)
 - Options: Titulação máxima do pesquisador do grupo, Nível de treinamento de estudante no grupo, Formação acadêmica de técnico do grupo, Formação acadêmica de colaborador estrangeiro
- Filtro para bolsistas CNPq ou docentes:**
 - Produtividade em pesquisa (categoria/nível): IA, IB, IC, ID, II
 - Docentes/Capes (conceito programa PG): 7, 6, 5, 4, 3

At the bottom, there are two buttons: "Pesquisar" (with a magnifying glass icon) and "Limpar" (with an eraser icon).

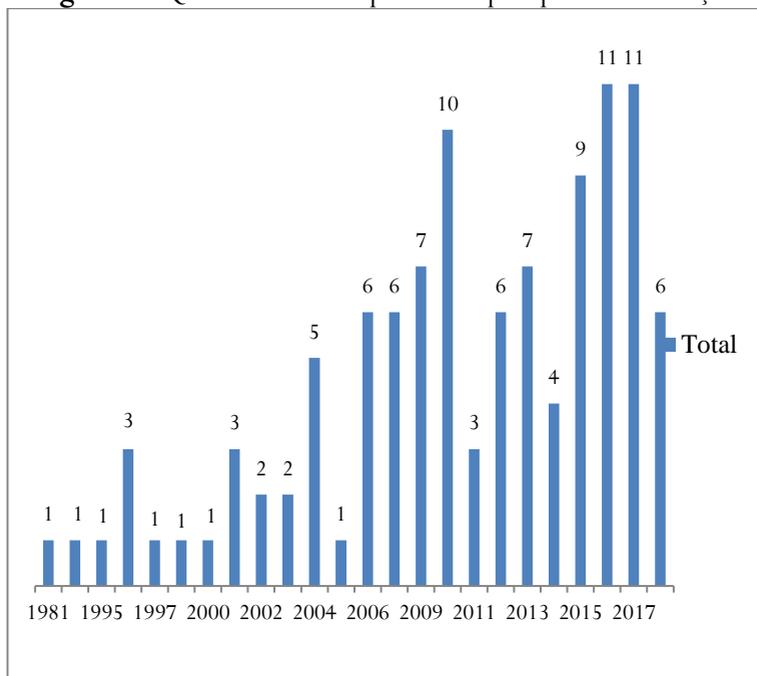
Fonte: Página do *site* da Plataforma Lattes.

A quantidade de grupos obtida foi gerada pelo próprio sistema Lattes e disponibilizada em uma planilha do *software* Microsoft Office Excel, com um total de 108 grupos. Para a

organização desses dados quantitativos tratados posteriormente de forma qualitativa foi criada outra planilha no *software* Microsoft Office Excel com os seguintes registros: nome dos grupos, data de criação do grupo, situação do grupo (certificado – não atualizado há mais de 12 meses e em preenchimento), universidade, unidade, cidade e estado.

Esse levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2018. Na Figura 5, destacamos o ano de criação dos grupos e a quantidade de grupos capturados entre 1981 a 2018.

Figura 5 – Quantidade de Grupos de Pesquisa por ano de criação

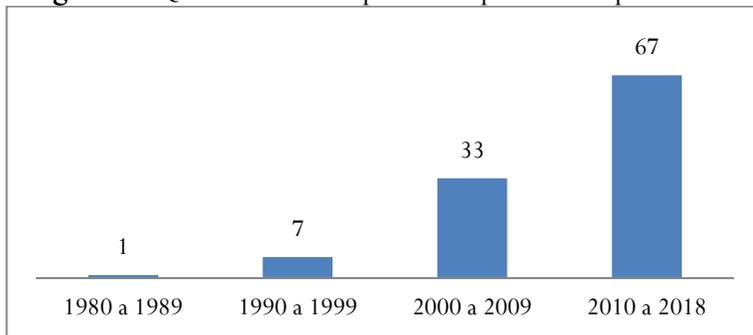


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

De posse dessas informações apresentadas anteriormente, foi possível observar a trajetória dos Grupos de Pesquisa sobre

alfabetização no Brasil. Para dar mais visibilidade a essa produção, bem como as mudanças e transformações ocorridas, apresentamos os períodos por décadas na Figura 6.

Figura 6 – Quantidade de Grupos de Pesquisa criados por décadas



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Diante do exposto, percebemos que o maior percentual dos grupos se concentra nas décadas de 2000 a 2009 (31%) e de 2010 a 2018 (62%), perfazendo um total de 93% das pesquisas. Sendo menor deles nas décadas de 1980 a 1999 (1%) e de 1990 a 1999 (6%), que correspondem a apenas 7% dos estudos.

Essa acentuada elevação na quantidade dos grupos a partir de 2000 até 2018 nos permite refletir que, desde o final do século XIX, com a proclamação da República, a difusão do conceito de modernização em um contexto de desenvolvimento capitalista industrial gerou a necessidade de formação de mão de obra qualificada e deu início ao processo sistemático de escolarização e das práticas de leitura e escrita (Mortatti, 2000).

Sendo assim, alguns investimentos no campo educacional, de acordo com Souza e Amâncio (2016), começaram a ocorrer desde 1930 com criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, tanto no âmbito federal, como nas Secretarias de Educação,

que passaram a organizar o ensino. Outras iniciativas mencionadas por Cardoso e Amâncio (2018) foram: a Constituição de 1934, anunciando a obrigatoriedade do ensino elementar e a necessidade da criação de um Plano Nacional de Educação, dentre algumas Reformas Educacionais entre os anos de 1930 e 1940.

Para respaldar essas deliberações, as bases para a organização do ensino normal e a formação inicial de professores também já eram previstas pela Lei Orgânica do Ensino Normal por meio do Decreto-Lei Nº 8530, de 2 de janeiro de 1946, que estabelecia diretrizes para o ensino em dois ciclos: o primário em quatro anos e o curso de formação primário em três anos (Brasil, 1946).

Além disso, a LDB Nº 2024, de 20 de dezembro de 1961, enfatizava a educação como direito de todos, organizava os sistemas de ensino, a flexibilidade dos currículos e determinava a formação de professores para atuarem no magistério a partir das orientações descritas no art. 53: “[...] em uma escola normal de grau ginásial de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada a preparação pedagógica” (Brasil, 1961, n.p.). E a LDB Nº 5692, de 11 de agosto de 1971, reafirmava a importância dessa formação docente para uma atuação nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) exigindo no art. 18 “[...] habilitação específica adquirida no 2º grau” (Brasil, 1971, n.p.) ou em curso superior (nível de graduação) de curta duração com licenciatura plena.

Diante da importância de ensinar as crianças a ler e a escrever como meio de atender às necessidades emergentes que auxiliassem nesse processo inicial de ensino e aprendizagem na escola, havia a necessidade de sistematizar estratégias, a preocupação de se adotar um método e um material didático. Assim, a formação e a reflexão sobre as práticas pedagógicas são marcadas pela

produção didática, ou seja, pela introdução das cartilhas como um material didático baseadas em métodos sintéticos (de soletração e silabação) e analíticos (de palavração).

Dentre as cartilhas utilizadas entre os séculos XVI até a segunda metade do século XX, citadas por Vieira (2017) em sua pesquisa de Doutorado sobre as cartilhas de alfabetização no Brasil, podemos destacar a Cartinha de João de Barros (1539); as Cartas do ABC, sem autor definido (século XVII); o Método Português, de Castilho (1830); a Cartilha Maternal, de João de Deus (1870); a Cartilha Nacional, de Hilário Ribeiro (1880); a Cartilha da Infância, de Thomaz Galhardo(1911); a Cartilha do Povo, de Lourenço Filho (1940) e a Cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima (1948).

O período de maior utilização das cartilhas ou da adoção como material didático pelos professores, segundo Souza e Amâncio (2016), é 1930 a 1970, baseado inicialmente no método analítico; outros recursos utilizados eram o quadro negro, o giz, o lápis de escrever e o caderno.

Porém, a cartilha mais utilizada no Brasil, declarada por Cardoso e Amâncio (2018), foi a cartilha *Caminho Suave* lançada pela professora normalista, alfabetizadora e empresária Branca Alves de Lima, com a primeira publicação em 1948, renovação/ampliação em 1987 e a inclusão no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em 1996. Do ponto de vista das autoras, nesse material, a aprendizagem era gradual e sistemática, pois a concepção de alfabetização estava relacionada ao uso da imagem para o pareamento das letras e das sílabas do alfabeto, destacando a sílaba inicial. O conhecimento sobre a escrita alfabética iniciava com as letras, depois as sílabas até chegar na escrita de textos. A leitura era baseada na repetição e na memorização; e a escrita em cópias e ditados e treinos de caligrafia sem uma produção natural da criança.

Dessa forma, a ineficácia desses métodos na alfabetização frente a outros problemas que passaram a compor o cenário da escola brasileira, como a evasão, a repetência e o rendimento dos alunos, distanciaram a discussão sobre os métodos de ensino e encontraram sua essência na teoria construtivista de Emília Ferreiro e colaboradores por meio do:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, *desmetodizar* o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas (Mortatti, 2019, p.39).

O questionamento sobre as práticas pedagógicas do ponto de vista de como o aluno aprende passa a investigar o processo de alfabetização em um contexto de interação onde: “essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade” (Ferreiro, 2011, p. 11).

Ancoradas na epistemologia de Piaget, Ferreiro e Teberosky, ao explicar esses mecanismos cognitivistas associados à leitura e à escrita a partir das hipóteses de escrita construídas pelas crianças para a compreensão do sistema de escrita alfabética, se tornam uma referência nacional no ensino brasileiro.

Nesse mesmo período dos anos 1980, entre 1983 a 1985, Smolka desenvolve sua pesquisa de Doutorado analisando o contexto da sala de aula e as relações de ensino sobre a alfabetização em uma perspectiva discursiva. Nessa concepção, a interação é posta como uma forma social de comunicação verbal e, tomando como ponto de partida as hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças, exigem

uma reestruturação mental e a “[...] internalização dessas formas culturais”, destacadas por Vigotski, de acordo com Smolka (1988, p. 66) “[...] transforma o desenvolvimento e funcionamento mental adquirindo sentidos nas relações sociais”, corroborando a atribuição de significações desse contexto social, gerando conhecimento.

Na década de 1990, destacamos a comemoração do Ano Internacional da Alfabetização pela Ciência e Cultura (UNESCO) e o documento aprovado pela Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas sobre a Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, com o compromisso da Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Em 1996, além do Programa Nacional do Livro Didático, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei Nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE), justificando, assim, as mudanças no contexto educacional e o aumento significativo do número de Grupos de Pesquisas.

Essa breve apresentação de um percurso histórico da alfabetização no Brasil evidencia que tanto as pesquisas realizadas por Ferreira e Teberosky (1995), no início dos anos de 1980, como os estudos desenvolvidos por Smolka (1988), constituíram-se em um importante divisor de águas no campo da alfabetização, colocando em xeque os métodos difundidos até então. Inferimos que o crescente aumento, a partir dos anos 2000, dos Grupos de Pesquisa sobre a alfabetização, juntamente com o crescimento da pós-graduação no Brasil, foram potencializados pelas novas formas de conceber o processo de alfabetização. Somado a isso, nos anos 1990 o conceito de letramento discutido por Kleiman (1995), Tfouni (1995) e, sobretudo, por Magda Soares (1988, 2004) acentuaram o debate.

De 2000 a 2018, diante de um cenário em complexas mudanças epistemológicas e metodológicas, intensificam-se os

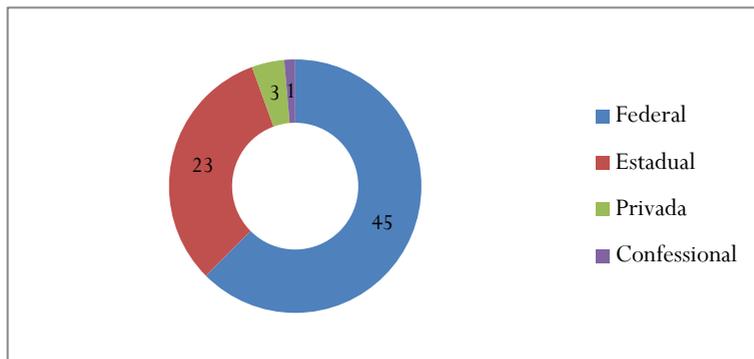
programas de formação continuada para os professores alfabetizadores, como por exemplo, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), em 2001; o Pró-Letramento, em 2005, e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantado em 2012 e desenvolvido entre 2013 e 2015. Posto isso, reafirmamos que consideramos que os últimos 40 anos explicam esse aumento na quantidade de Grupos de Pesquisa sobre alfabetização.

Após a quantificação dos grupos e ano de criação, foram excluídos 36 grupos que não atendiam aos interesses desta pesquisa, pois discutiam a alfabetização científica e, principalmente, a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, permaneceram na seleção 72 grupos no total.

O primeiro Grupo de Pesquisa apresentado na Figura 6, criado em 1981, diz respeito às atividades experimentais do Ensino de Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na cidade de Trindade, porém, os 19 dos 36 excluídos discutem a alfabetização científica especialmente em Ciências, Biologia, Química, Física e Matemática, demonstrando uma ampliação do conceito de alfabetização.

Os 72 Grupos de Pesquisa selecionados estão vinculados a universidades federais, estaduais, privadas e confessionais, como apresentado na Figura 7.

Figura 7 – Distribuição dos Grupos de Pesquisa entre as instituições de ensino

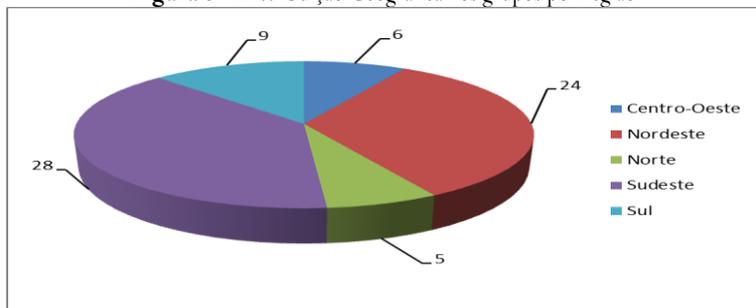


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A distribuição desses Grupos de Pesquisa vinculados a essas universidades é de: 63% deles nas universidades federais; 32%, nas universidades estaduais; 4%, nas universidades privadas; e 1%, nas universidades confessionais. No entanto, se considerarmos que as universidades públicas no Brasil se constituíram antes das universidades privadas, é possível justificar a quantidade de Grupos de Pesquisa, como mostrou a Figura 7.

A distribuição desses grupos e universidades nas diversas regiões do país se apresenta com: 39% deles no Sudeste; 33%, no Nordeste; 13%, no Sul; 8%, no Centro-Oeste; e 7%, no Norte, como demonstra a Figura 8.

Figura 8 – Distribuição Geográfica dos grupos por região



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Esse levantamento confirma a grande expressão das universidades na região Sudeste e destaca a região Nordeste como um reduto importante nas investigações e nas discussões sobre alfabetização, sobressaindo-se em relação às demais regiões.

A localização da região evidenciada na Figura 8 das universidades que detém os Grupos de Pesquisa é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição das universidades por região

Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
UFMT - MS	UEMA - MA	IFTO - TO	PUC - SP	FURG - RS
UFMS - MS	UESB - BA	UEA - MA	UEMG - MG	UDESC - SC
UEMS - MS	UESC - BA	UFOPA - PA	UFES - ES	UFSM - RS
UEG - GO	UFAL - AL	UFPA - PA	UFF - RJ	UPF - RS
	UFC - CE	UNIFESSPA - PA	UFOP - MG	

	UFERSA - RN		UFSCAR - SP	
	UFMA - MA		UFSJ - MG	
	UFPB - PB		UFU - MG	
	UFPE - PE		UNESP - SP	
	UFRB - BA		UNICAMP - SP	
	UFRPE - PE		UNIFESP - SP	
	UFS - SE		UNIMONTES - MG	
	UNEB - BA		USP - SP	
	UPE - PE			
	URCA - CE			

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.¹⁵

¹⁵ **Centro-Oeste:** UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso; UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; UEG - Universidade Estadual de Goiás. **Nordeste:** UEMA - Universidade Estadual do Maranhão; UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz; UFAL - Universidade Federal de Alagoas; UFC - Universidade Federal do Ceará; UFERSA; UFMA - Universidade Federal do Maranhã; UFPB - Universidade Federal da Paraíba; UFPE - Universidade Federal de Pernambuco; UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco; UFS – SE - Universidade Federal de Sergipe; UNEB – Universidade do Estado da Bahia; UPE - Universidade de Pernambuco; URCA - Universidade Regional do Cariri. **Norte:** IFTO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins; UEA - Universidade do Estado do Amazonas; UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará; UFPA - Universidade Federal do Pará; UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. **Sudeste:** PUC – SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais; UFES - Universidade Federal do Espírito Santo; UFF - Universidade Federal Fluminense; UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto; UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos; UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei; UFU - *Universidade Federal de Uberlândia*; UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas; UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo; UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros; USP - Universidade de São Paulo. **Sul:** FURG - Universidade Federal do Rio Grande; UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina; UFMS - *Universidade Federal De Santa Maria*; UPF - Universidade de Passo Fundo.

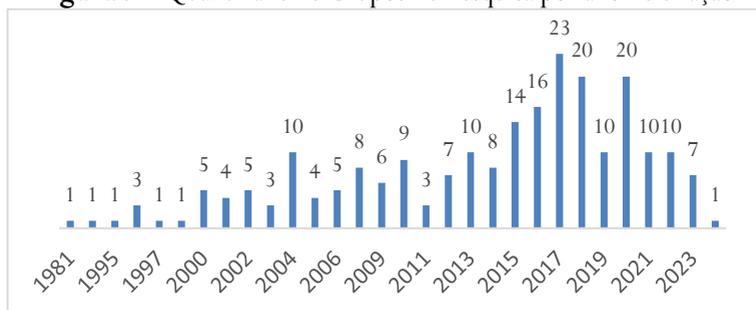
Dessa relação de 42 universidades apresentadas no Quadro 1, é possível observarmos que apenas na região Norte e na região Centro-Oeste cada universidade tem apenas um Grupo de Pesquisa cujo objeto de estudo é a alfabetização. A região Sudeste tem seis universidades com mais de um Grupo de Pesquisa sobre alfabetização; a região Nordeste tem cinco universidades com mais de um Grupo de Pesquisa sobre alfabetização e, a região Sul tem duas universidades com mais de um grupo sobre o tema em questão.

Atualizando a busca bibliográfica: de 2018 a 2024

A continuidade desse levantamento já iniciado no Mestrado contemplou os mesmos critérios já citados anteriormente. O objetivo foi realizar uma atualização na tentativa de uma ampliação da reflexão sobre a alfabetização, bem como da permanência/mudança nos dados já apresentados.

A consulta foi realizada no 1º semestre de 2024 e possibilitou a captura de 226 grupos, o primeiro, criado em 1981, chegando até 2024, ano limite dessa pesquisa, exibidos na Figura 9.

Figura 9 – Quantidade de Grupos de Pesquisa por ano de criação



Fonte: Elaborado pela autora, 2018

Observamos que há uma permanência na quantidade de Grupos de Pesquisa de 1981 até 1999 e que a partir dos anos 2000 há um aumento da quantidade de Grupos de Pesquisa apresentados na Figura 5, demonstrando o período de 1981 a 2018. Ressaltamos que a busca referente ao quantitativo apresentado na Figura 5 inclui apenas o 1º semestre do ano de 2018 e que essas alterações/certificações de Grupos já cadastrados de acordo com o Manual do Usuário do Diretório de Grupo de Pesquisa (DGP) ocorrem mediante a ação de um Dirigente. Por este motivo, no momento da busca, as informações sobre os Grupos de Pesquisa Certificados aparecem conforme a configuração do último envio.

Após o período de 2018, percebemos uma queda na criação de Grupos de Pesquisa em relação a 2019, com aumento expressivo em 2020. Esse movimento representa o contexto da pandemia do coronavírus (Covid-19) no Brasil, que perdurou desde o final do ano de 2019 até o início do ano de 2022 e configurou-se como um momento crítico no campo da alfabetização.

No que diz respeito à educação, a medida que mais afetou o ensino e a aprendizagem foi a alteração no funcionamento das escolas das redes de ensino brasileiras. Por medidas de contingência, foram adotadas as seguintes estratégias: as aulas foram suspensas e a substituição das aulas presenciais foram baseadas nas orientações da Portaria nº 544 de 16/de junho de 2020 com a adoção de meios/recursos digitais (Brasil, 2020).

Em razão disso, o ensino presencial passou a ser remoto e a interação entre professor-aluno e aluno-aluno foi substituída pelas ferramentas digitais, trazendo à tona novamente o cenário da desigualdade social, pois:

[...] há de se considerar que a suspensão das aulas presenciais fez com que as atividades de ensino-aprendizagem que ocorriam nas salas, mediadas pelo professor, passassem a ser realizadas nas residências dos estudantes. E, como sabemos, os domicílios das famílias brasileiras possuem condições desiguais em relação tanto à infraestrutura e ambientes disponíveis para o estudo quanto à posse de equipamentos (como computador, notebook) e acesso à internet de banda larga (Bof; Basso; Santos, 2022, p. 242).

Da mesma forma, o despreparo das intuições para prover o ensino a distância foi evidenciado pela falta de equipamentos, falta de conexão estável e de formação dos professores para a utilização desses recursos tecnológicos.

Outro destaque apontado por Magda Soares (2023) em uma edição especial para a Revista Brasileira de Alfabetização abordado em suas *lives* durante a pandemia foi a necessidade da formação inicial e da formação continuada para o aprofundamento teórico e aprimoramento do trabalho das professoras em sala de aula. Ressaltando ainda sua oposição à Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), que enfatizava o método fônico.

Assim, com relação aos temas discutidos nos Grupos de Pesquisa além da alfabetização científica em Ciências, Biologia, Física e Matemática e da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) já demonstrados anteriormente, encontramos também a alfabetização na perspectiva da inclusão (Educação Especial), a alfabetização na Educação Infantil e a alfabetização com a utilização das Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação. Sendo assim, do total de 226 grupos, 62 não atendem aos nossos interesses, resultando em 164 grupos que discutem a alfabetização nas séries iniciais.

Algumas Considerações

Após essa busca pelo material empírico sobre os estudos já desenvolvidos referentes à alfabetização especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no Diretório de Grupos de Pesquisa ficou evidente que as percepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita na escola ainda é um desafio.

Da mesma forma, a discussão sobre a utilização de um método ou material didático também se faz presente no contexto escolar, por meio de novas abordagens em diversas áreas de ensino, gerando controvérsias sobre a complexidade desse processo, bem como sobre suas implicações quanto ao uso de estratégias e materiais didáticos de alfabetização e para a formação do alfabetizador.

Por isso, se faz necessário a reflexão sobre os instrumentos e suportes contemporâneos de escrita nas práticas pedagógicas, aproximando os recursos considerados “estritamente escolares” dos “não convencionais”, possibilitando assim uma aproximação dos usos e das práticas aos sentidos e significados. Essa prática só se torna possível por meio da mediação do professor e das experiências vivenciadas pelos alunos em sala de aula, buscando compreender o que eles já sabem e o que precisam saber.

Os conhecimentos já adquiridos pelos alunos influenciam suas formas de interpretar, além disso, a inserção das crianças em situações comunicativas e de usos de linguagem transcende a correspondência gráfico-sonoro apresentada em alguns materiais didáticos, revelando um espaço de interação e de atividade psicológica marcado pelo outro e pela interação verbal.

Sugere-se então o aprofundamento teórico na formação inicial e continuada de professores alfabetizadores para uma melhor compreensão desse trabalho simbólico e dialógico, que dependem

da dinâmica das interações e, principalmente, da forma como o professor se posiciona frente a esses conhecimentos.

Referências

BOF, A. M.; BASSO, F. V.; SANTOS, R. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 7, p. 241-275, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5573>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 8530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília: Câmara dos Deputados, [1946]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11.429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, Sealf: 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, 17/06/2020, Edição: 114, Seção: 1, Página: 62.

- CARDOSO, C. J.; AMÂNCIO, L. N. B. Cartilha Caminho Suave: aspectos da constituição, trajetória e permanência na alfabetização brasileira. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 7, p. 33-60, 2018.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v.6).
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MORTATTI, M.R. L. Os sentidos da alfabetização. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: NEC/INEP/COMPED, 2000.
- MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7475/9788595463394>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- PORTO, G. C.; DEL PINO, M. A. B.; MESENBURG, F.A. Contribuições de Magda Soares para o campo da alfabetização e letramento no Brasil durante a Pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Guarulhos, n. 20, ed. esp., p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023761>. Acesso em: 28 jun. 2024.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 1. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988. (Coleção Passando a limpo).

SOARES, M. B. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, T. F. M.; AMÂNCIO, L. N. B. História da alfabetização, um percurso possível: pesquisa, fontes e sujeitos da memória. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n.3, p. 93-118, 2016.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, Z. P. P. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre a trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2017.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S. *et al.* (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988. p. 103-117.

Formas de afetar pela mediação pedagógica: uma síntese do Grupo do Afeto¹⁶

Jade Oliveira Melo da Silva

Elvira Cristina Martins Tassoni

Introdução

A questão da afetividade e seus impactos nas relações sociais têm sido objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento humano. A Psicologia e a Educação, por exemplo, têm se debruçado nas questões relativas à mediação pedagógica e seu impacto no processo de aprendizado. A defesa do sujeito como uma unidade, considerando sua relação com o meio em que habita, carrega uma historicidade profunda intermediada pela complexidade das mediações sociais tecidas pelo movimento histórico e dialético.

Considerando que a questão afetiva é um fator relevante na constituição do sujeito, a presente composição faz parte de um recorte sobre os dados de pesquisa de mestrado produzidos por Silva (2020), financiada pela Capes, focalizando os modos de afetar por meio da mediação pedagógica.

A pesquisa de Silva (2020) teve como foco principal analisar as pesquisas científicas produzidas no âmbito do Grupo do Afeto

¹⁶ Esse capítulo é decorrente de dissertação de mestrado intitulada “As pesquisas científicas do Grupo do Afeto: analisando os modos de afetar”, defendida em 2020, sob orientação do Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

(ALLE/AULA¹⁷) em relação aos modos de afetar e a constituição do sujeito. A metodologia da pesquisa partiu dos pressupostos da abordagem qualitativa e foi do tipo bibliográfica. No percurso metodológico buscou realizar uma entrevista com o coordenador do grupo para que fosse possível captar, organizar e produzir novas interpretações.

Esse capítulo abre um breve resumo sobre a visão dualista e a visão monista nas pautas da constituição do conhecimento, com base em autores clássicos e contemporâneos. Logo em seguida, busca-se conceituar a afetividade nas relações sociais, considerando o aporte teórico de Vygotsky e Wallon. Sequencialmente, discorre-se sobre as pesquisas científicas do Grupo do Afeto. Por fim, realiza-se uma reflexão sobre a defesa da mediação pedagógica como objeto de estudo central desse artigo, defendendo a importância da mediação como um movimento histórico e dialético na constituição dos sujeitos inseridos nos processos escolares.

Relação entre dualismo *versus* monismo

Na historicidade da construção do conhecimento e das ciências humanas, a densa questão sobre a alma sempre ganhou destaque, ora sendo excluída pelos racionalistas, ora sendo secundarizada pelas outras correntes de pensamento. Kahhale (2011) discorre que na filosofia a pergunta chave “o que é o ser?” deu início a uma nova maneira de pensar sobre o mundo, constituindo-se em fonte importante na construção do conhecimento humano. Sócrates, Platão, Aristóteles, entre outros – são filósofos que marcaram a história da humanidade, cada um à sua maneira. A

17 Grupo de pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho docente na formação de professores.

própria filosofia marca a importância da historicidade na evolução social do humano.

Os sofistas chegaram à conclusão de que “não podemos conhecer o Ser”; isto é, somente é possível ter opiniões subjetivas sobre a realidade. Sócrates, ao contrário, distanciando-se desses pressupostos, concluiu que era preciso “conhecer-te a ti mesmo”. Afinal, conhecer é começar a examinar as contradições existenciais. Posteriormente, Platão e Aristóteles, discípulos de Sócrates, começam a perpetuar a ideia de que é possível conhecer diferentes graus de saberes. Dessa forma, evidencia-se a importância do papel da linguagem no conhecimento, a diferença entre opinião e saber, conhecimento sensível e conhecimento intelectual, dentre outros princípios gerais.

Nas formulações gerais do que seria o ser, temos a lapidação da complexidade do conhecimento e, portanto, o século XVII foi marcado como crucial para os estudos da teoria do conhecimento e para a entrada relevante das Ciências. Os chamados filósofos modernos, ao contrário dos filósofos antigos, sistematizaram os fundamentos da teoria, consolidando um processo de rompimento concreto entre o Homem e Deus – o chamado dualismo de ideias que perdurou por muitos anos.

Em busca da construção de um método seguro de conhecimento, Descartes, filósofo francês, elabora a máxima cartesiana “*cogito, ergo sum*” (penso, logo existo), estabelecendo a cisão entre dois atributos – corpo e alma – superando a existência da verdade sensível. Assim, a capacidade humana em conhecer-te a ti mesmo desloca-se do plano das ideias com o dualismo de René Descartes, pois a alma/mente tem supremacia sobre o corpo. A forte presença dualista nas ciências é rompida, ou ao menos ameaçada, com a chamada concepção monista, desencadeada pelo

filósofo holandês Spinoza, que não apenas demonstra a indissociabilidade entre alma e corpo, como também aproxima Deus dos seres humanos.

Spinoza desempenhou um importante marco na história da afetividade trazendo uma nova maneira de compreender o ser humano. Na visão de Leite (2012, p. 357), Spinoza não chama atenção somente “pelos conteúdos de suas ideias, mas, principalmente, pelo momento em que foram elaboradas e divulgadas – em pleno século XVII”. Logo, essa concepção constituiu um avanço significativo na história da humanidade pois, segundo o filósofo holandês, alma e corpo são atributos de uma mesma substância. Assim sendo, o corpo pode ser afetado e afetar de diversas formas e, conseqüentemente, modificar as ideias dessas afecções. Esses afetos aumentam ou diminuem a potência para a ação do sujeito e são geradores de tristeza ou alegria.

Essas duas maneiras de enxergar as ciências, separando-as da Filosofia, ganham espaço nos séculos seguintes com grandes revoluções, como por exemplo, as duas revoluções industriais (Inglaterra e Alemanha), a Revolução Francesa (França) e, também, com a concretização do Capitalismo como nova forma de organização da sociedade (Kahhale, 2011). A concepção monista, embora tenha surgido no século XVII, só ganhou impacto em meados do século XX, por meio dos estudos da área da psicologia e, tardiamente, no campo da Educação. Estudos esses que construíram novas maneiras de contribuir com o avanço da história de vida humana (Boruchovitch; Azzi; Soligo, 2017).

A questão da afetividade no Brasil

O conceito de afetividade é tratado por diversas áreas do conhecimento humano e, por muitos anos, foi excluído da agenda educacional. Na perspectiva de Almeida e Mahoney (2007), a afetividade pode ser definida como a forma do sujeito ser afetado por situações do mundo externo e interno, o que gera sensações agradáveis e/ou desagradáveis.

No Brasil, a afetividade vinculada à Educação ganha força maior a partir da década de 1990, através de perspectivas teóricas classificadas como interacionistas de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky. Os estudos amparados em tais autores podem ser acessados por meio de pesquisas acadêmicas como: Castro (1980); Marquezan (1981); Tortella (1996); Alessandrini (1997); Camargo (1997); Franco (1998); Almeida (1999); Grota (2000); Murad (2000); Tassoni (2000, 2001, 2006, 2008, 2013); Benato (2001); Leite e Tassoni (2002); Scavazza (2003); Cardoso (2004); Debarba (2004); Loberto (2005); Martins Tassoni e Leite (2011); Tassoni e Leite (2013) e mais – interlocutores que debutam sobre a problematização da afetividade no contexto educacional, elencando valiosas contribuições no que se refere ao papel da escola e do professor como mediador das aprendizagens.

Tendo como base a teoria de Spinoza, Vigotski (2004) avançou conceitualmente ao incorporar a dimensão monista aos estudos das emoções. Defendeu, portanto, que os sentidos atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas ampliam e transformam os significados compartilhados culturalmente, refinando a maneira como esse sujeito pensa e sente. Portanto, as emoções transformam-se por meio de um processo dinâmico e dialético.

Vigotski (2004) considerou que, embora as emoções sejam da ordem do biológico, a inserção do indivíduo no universo da cultura e das relações com as pessoas, vivenciando um conjunto de experiências, promove um refinamento e complexidade de comportamentos e formas de pensar, gerando desenvolvimento para as emoções que passam a compor as funções psicológicas superiores. Ao internalizar a experiência “uma criança toma consciência e interpreta emocionalmente uma determinada situação, dependendo até onde [ela] (...) entende o seu sentido e significado” (Tassoni, 2008, p. 201). Portanto, de acordo com a autora, a conscientização das emoções irá depender do contexto em que a criança está inserida, da idade que tem e, também, do nível de qualidade da mediação que evoca experiências emocionais, determinando assim, o tipo de influência que o ambiente exerce nas interações sociais tecidas.

Wallon (1995), por sua vez, também destacou o papel do meio social no desenvolvimento integral da criança e assumiu a perspectiva monista. Demonstrou que ao longo do desenvolvimento humano, há uma intensa integração entre a cognição e a afetividade, ambas assumindo a preponderância de acordo com os estágios de desenvolvimento. Essa relação dialética e dinâmica é chamada pelo teórico de conjuntos funcionais – o afetivo, o ato motor, o cognitivo e o da pessoa, sendo que este último resulta dos três primeiros, constituindo assim o psiquismo humano. Wallon (1995) estabeleceu princípios explicativos para o desenvolvimento humano e os organizou em estágios. Em cada fase os aspectos afetivos e cognitivos estão em constante entrelaçamento, alternando-se conforme a idade.

Apresentou uma definição precisa sobre a afetividade. Para ele, a emoção, o sentimento e a paixão, compõem a dimensão

afetiva, e cada qual, exerce um papel relevante na constituição do humano. As emoções, embora sejam de natureza orgânica, têm uma dupla origem – são também de natureza social. Nesse sentido, a emoção é uma expressão corporal, motora e tem um poder plástico, expressivo e contagioso, pois é um recurso de ligação entre o orgânico e o social, constituindo-se no primeiro e mais forte vínculo com o outro, mobilizando a atenção e a ação das pessoas ao redor.

Os sentimentos, por sua vez, são de natureza psicológica, menos visíveis e se manifestam com o acesso da criança ao universo simbólico. São, portanto, a representatividade mental das emoções. A linguagem tem um papel importante na expressão dos sentimentos, já a paixão acaba por corresponder a capacidade de tornar a emoção mais silenciosa pelo autocontrole. É intensa, profunda, mas constitui-se de maneira velada.

Ambos os teóricos, Vigotski e Wallon, consideram a visão monista de Spinoza e também contribuem com a Educação, no sentido de apontar reflexões em torno da importância do meio social para a evolução da vida do sujeito. Além disso, destacam, cada uma sua à maneira, a relevância do papel da afetividade na constituição do sujeito.

Grupo do Afeto: 20 anos de produção

Como já foi exposto aqui, o desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento tem contribuído para o entendimento dos fenômenos relativos aos processos educacionais. Buscando compreender e solucionar os diversos problemas enfrentados na Educação, grupos de pesquisas se debruçam sobre a compreensão e análise das implicações colocadas pelos avanços

científicos contemporâneos e a complexidade da história de vida humana.

Nas décadas de 1980 e 1990 as pautas educacionais focalizavam questões de alfabetização, letramento e fracasso escolar. Um dos grupos que estudava esses aspectos era coordenado pelo Professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite¹⁸. O grupo era formado por graduandos, mestrandos e doutorandos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). A princípio, as reuniões se pautavam em questões relativas aos projetos de pesquisa dos membros do grupo vinculados às temáticas já citadas aqui. Esses encontros foram materializados com a produção do livro *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas* (LEITE, 2001).

Nos anos 1990, novas temáticas foram dando continuidade ao propósito do grupo – pensar em uma educação para todos e de qualidade – que ampliava as discussões sobre a alfabetização, incluindo o conceito de afetividade. Outro foco que ganhou ênfase nessa época foi a formação do sujeito leitor. Para Leite (2023), um dos desafios foi refletir sobre o porquê existia uma relação de afastamento e de aproximação de diferentes sujeitos em diferentes momentos da vida em torno das práticas de escrita e leitura. Foi

18 Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1971), mestrado (1976) e doutorado pela Universidade de São Paulo (1980). Atualmente é professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia Educacional, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação nos seguintes temas: afetividade, alfabetização e letramento, formação de professores, ensino e aprendizagem, ensino superior. Foi Diretor da Faculdade de Educação da Unicamp, no período de 2008 a 20012. Coordenou, de 2013 a 2017, o EA2- Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Unicamp, com o objetivo de desenvolver políticas de aprimoramento ao ensino de graduação, em toda a universidade. Coordena o Grupo do Afeto, vinculado ao grupo de pesquisa ALLE/AULA da FE/Unicamp. Fontes: Lattes, 2024.

então que o grupo começou a estudar a fundo os impactos afetivos nas relações de ensino e aprendizagem, dando origem ao Grupo do Afeto.

Os trabalhos que se pautaram e materializaram a discussão das questões afetivas foram realizados por Tassoni (2000) e Grotta (2000). O primeiro trabalho pioneiro na questão dos afetos objetivou evidenciar a presença da afetividade nas relações tecidas no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas relacionadas à linguagem escrita. O segundo estudo foi o pioneiro na questão do sujeito leitor e focalizou na descrição da aproximação entre sujeito e o objeto de conhecimento (no caso, a leitura). Sequencialmente, os trabalhos do Grupo do Afeto focalizaram na afetividade, juntamente com a mediação pedagógica, pois observou-se no decorrer das pesquisas que a relação do estudante com o objeto de conhecimento (conteúdos escolares) demandava uma mediação pedagógica de sucesso – formas de agir, de falar, de avaliar, de escolher os conteúdos, dentre outras.

Atualmente, o Grupo do Afeto caracteriza-se como um grupo de estudo que pesquisa sobre os impactos afetivos, a mediação pedagógica e a constituição do leitor, focalizando nas práticas de sucesso. Nessa trajetória, após um denso estudo, o grupo teve o encontro com o “professor inesquecível”, descrito como aquele mediador que marca, de maneira positiva, a vida do sujeito, aumentando a sua potência de ação (Spinoza, 2020), aproximando-o do objeto de conhecimento.

Para Leite (2018, p. 25), essas relações tecidas visam “produzir um conhecimento que possibilite a construção de uma escola democrática e inclusiva, disponibilizando a todos uma Educação de qualidade e, como consequência, condições para o exercício consciente da cidadania”. Nesse sentido, considera-se que

o objetivo do grupo é histórico, social e móvel, buscando compreender os impactos do processo de aproximação ou afastamento dos sujeitos com os objetos de conhecimento, analisando minuciosamente os impactos da mediação pedagógica nas interações sociais e descrevendo práticas de sucesso de docentes, identificados pelo grupo como como professores inesquecíveis.

Soma-se mais de com 80 trabalhos acadêmicos pautando-se na afetividade e orientados pelo coordenador Sérgio Leite, sendo eles distribuídos da seguinte maneira: 11 teses, 12 dissertações, 19 trabalhos de conclusão de curso e 7 de iniciação científica, 20 artigos científicos publicados em revistas, 73 apresentações em congresso, 8 publicações em anais de eventos, 10 capítulos de livros e 4 livros organizados pelo Grupo: Afetividade e Práticas pedagógicas (Leite, 2006); Afetividade e Letramento na Educação de jovens e adultos (Leite, 2014); Afetividade – as marcas do professor inesquecível (Leite, 2018) e Afetividade e Planejamento do ensino (Leite, 2023).

Hoje, o Grupo do Afeto já tem importante impacto acadêmico e social, no que se refere às práticas pedagógicas e à relevância do professor como uma figura de grande centralidade na tríade: aluno (sujeito ativo), objeto de conhecimento (conteúdos escolares) e professor (mediador).

Contexto de pesquisa

Silva (2020) realizou uma pesquisa bibliográfica sobre as produções científicas do Grupo do Afeto (Unicamp). Para a organização e produção dos dados inspirou-se nos pressupostos teóricos de Bardin (2011), utilizando os procedimentos de captação, organização, interpretação e produção de dados, possibilitando assim organizar o material da pesquisa em quatro indicadores. Tais

indicadores buscaram evidenciar de que maneira os modos de afetar aparecem nas investigações e também como esses impactos são discutidos pelo Grupo do Afeto. Além disso, foi realizada uma entrevista com o coordenador do Grupo do Afeto, cujo objetivo foi conhecer a história do grupo em seus 20 anos de produção.

Como resultado do estudo realizado por Silva (2020), foi possível mapear um total de 38 pesquisas, organizadas da seguinte maneira: 20 Trabalhos de Conclusão de Curso; 11 Dissertações e 7 Teses. Vale ressaltar que o estudo foi realizado com trabalhos acadêmicos (TCC, Dissertações e Teses), não incluindo artigos, relatórios e outros. Tais informações estão apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Total de Pesquisas Seleccionadas de Acordo com o Nível

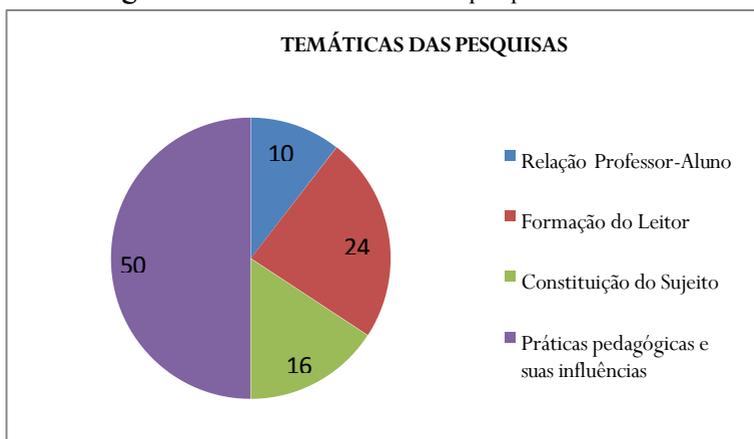
MODALIDADE	N	%
TESES	7	18%
DISSERTAÇÕES	11	29%
TCC	20	53%
TOTAL	38	100%

Fonte: Silva (2020).

Dando continuidade à interpretação dos dados obtidos, observou-se que, no ano de fundação do Grupo, existem duas dissertações pioneiras, sendo elas: Tassoni (2000) e Grotta (2000). Em 2006, tem-se a primeira tese com o trabalho de Souza (2006). A partir de 2008, percebe-se que há mais produções de teses e dissertações do que TCC. Isso pode estar vinculado ao crescente interesse pela temática, levando à inserção de novos pesquisadores no grupo.

Outro aspecto produzido na pesquisa foi sobre a discussão de temas que estavam relacionados ao conceito de afetividade, conceito central em todas as investigações. A Figura 1 apresenta os temas discutidos pelas pesquisas e que foram identificados por meio da leitura dos objetivos gerais.

Figura 1 – Temáticas centrais das pesquisas analisadas



Fonte: Silva (2020).

As temáticas discutidas pelas pesquisas viabilizaram a problematização da afetividade imbricada com os modos de agir dos sujeitos participantes. Alguns aspectos sobre os modos de afetar nos processos educacionais, sobretudo no contexto da sala de aula, levando em conta as decisões assumidas pelo professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, têm colocado em evidência dois movimentos – o distanciamento e a aproximação do sujeito com os conhecimentos veiculados em tal processo.

Os indicadores produzidos

As pesquisas foram classificadas pelas tendências de temáticas encontradas nas discussões do Grupo do Afeto. Logo, foi possível construir quatro indicadores: i) os objetivos gerais das pesquisas selecionadas; ii) os procedimentos para a construção do material empírico, os locais de realização das pesquisas e os sujeitos participantes; iii) as referências teóricas assumidas e iv) a organização do material empírico apresentado nas investigações analisadas. Esses indicadores foram construídos *a priori* e, a partir da leitura recorrente das pesquisas, as informações foram sistematizadas em fichas de análise.

Os resultados produzidos apontaram que o Grupo do Afeto conceitua a afetividade tendo como pressuposto as ideias de Vigotski e Wallon. Além disso, a visão monista de Spinoza, começa a ser estudada pelos membros do grupo a partir de 2008, por meio da tese de doutorado de Tassoni (2008), sendo que Wallon e Vigotski eram as bases teóricas assumidas antes de 2000.

Quanto aos objetivos do grupo, estes buscam identificar, descrever e analisar os fenômenos afetivos. Das 38 pesquisas identifica-se que vinte e cinco (25), mencionam práticas escolares e que treze (13) trabalham com a interface escola/família ou outras práticas sociais. Os procedimentos metodológicos utilizados para a construção do material empírico foram as entrevistas, autoscopia e observação de campo com possíveis videograções.

As vozes dos sujeitos têm grande relevância para o Grupo, por isso a escolha por procedimentos que viabilizam de forma mais potente essa participação. O Quadro 2 apresenta a organização das pesquisas considerando os principais procedimentos para a produção do material empírico.

Quadro 2 – Procedimentos utilizados nas pesquisas.

PROCEDIMENTOS	N	%
Entrevistas	30 vezes	79
Observações	17 vezes	45
Diário de Campo	11 vezes	29
Técnica de Autoscopia	8 vezes	21
Descrição da própria prática	2 vezes	5
Atividades dos alunos	2 vezes	5
Questionário	1 vez	3

Fonte: Silva (2020).

Ao entrevistar, é possível conhecer os relatos de vivências dos sujeitos e suas impressões sobre os impactos afetivos. Existem dois tipos de entrevistas utilizadas pelo grupo – a simples e as recorrentes. A entrevista simples basicamente consiste em entrevistar o sujeito com ou sem uma sequência de perguntas a ser seguida. Já as recorrentes envolvem uma técnica de interação entre entrevistador e o sujeito participante. Nesse caso, o pesquisador permite uma relação de troca de conhecimento, sendo que o sujeito entrevistado tem uma atuação ativa e também uma influência significativa na produção dos dados para o estudo (Leite e Colombo, 2006).

De acordo com Leite e Colombo (2006), a autoscopia é uma ferramenta que busca demonstrar para o sujeito participante da pesquisa trechos em que ele foi videogravado e, em seguida, captar as reações, descrevendo assim os sentidos e os significados atribuídos pelos sujeitos participantes. Além disso, as videografações são disparadoras e articuladoras do processo de entrevistas.

No que se refere aos perfis de sujeitos, a tendência captada é na escuta de estudantes de todas as etapas da Educação Básica, como também na Educação Superior. Há um movimento do Grupo do Afeto em discutir a afetividade no contexto da Educação de

Jovens e Adultos (EJA). Embora exista uma diferença entre a Educação Básica e a Superior, é possível observar que as relações tecidas nesses ambientes afetam os sujeitos envolvidos, aproximando-os ou não do objeto de conhecimento.

Das 38 pesquisas, 74% analisaram os impactos afetivos pelas vozes dos estudantes. Da mesma maneira os professores apareceram em 50%. A participação de outros tipos de sujeito, como família, gestores escolares e sujeitos inseridos em outros contextos também fez parte da produção científica do Grupo do Afeto. No que diz respeito a localização de realização das pesquisas analisadas, a escola aparece majoritariamente e, logo em seguida, a coleta em Universidades.

O último indicador da pesquisa de Silva (2020) rastreou as formas de organizar os dados produzidos. O material empírico das pesquisas pode ser classificado da seguinte maneira, conforme demonstrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Organização de análise pelas variações do material empírico

FORMA DE ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO	QUANTIDADE		
		Variações	Quantidade
Núcleos e subnúcleos	27 Pesquisas	Núcleos temáticos	13 pesquisas
		Núcleos de significações	10 pesquisas
		Núcleos e subnúcleos temáticos/significação	3 pesquisas
		Núcleos e subnúcleos	1 pesquisa
Categorias e subcategorias	7 pesquisas	Categorias e subcategorias	6 pesquisas
		<i>Conjuntos e categorias</i>	1 pesquisa
Classes e subclasses	2 pesquisas		
Descrição da própria prática	2 pesquisas		

Fonte: Silva (2020).

A tendência do grupo é analisar os dados produzidos por meio dos núcleos temáticos e de significação, como exposto no quadro acima. Assim, a maneira como ocorre a investigação, a forma de organizar e analisar os dados enfatiza muito a significação que o sujeito atribui a uma determinada vivência, podendo externalizar por meio da fala ou dos gestos como ele é afetado pelas relações tecidas.

Em conclusão, o Grupo do Afeto discute a afetividade dentro de quatro grandes temas: relação professor-aluno; formação do sujeito leitor; constituição do sujeito e práticas pedagógicas e suas influências. Todas essas temáticas, consideram os afetos em uma perspectiva de distanciamento e/ou proximidade.

Das 38 pesquisas selecionadas pelo trabalho de Silva (2020), apenas três delas exploram a categoria da relação de distanciamento do objeto de conhecimento¹⁹, enquanto 21 pesquisas discutem sobre a aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento²⁰. Por fim, 14 trabalhos problematizam os dois movimentos²¹ (distanciamento e aproximação), evidenciando formas diferentes de mediações.

19 Kanger (2004); Araújo (2006) e Almeida (2008).

20 Grotta, 2000; Negro, 2001; Crestani, 2002; Tagliaferro, 2003; Rheder, 2004; Coelho, 2005; Colombo, 2007; Ribeiro, 2007; Guimarães, 2008; Donadon, 2009; Andrade, 2011; Ferreira, 2012; Rolindo, 2013; Murilo, 2013; Lima, 2014; Higa, 2015; Pacheco, 2016; Teixeira, 2016; Orlando, 2016; Fracetto, 2017 e Santos, 2017.

21 Tassoni, 2000; Silva, 2001; Barros, 2005; Souza, 2005; Silva, 2005; Souza, 2006; Matos, 2007; Higa, 2007; Tassoni, 2008; Magrin, 2012; Colombo, 2013; Gazoli, 2013; Moraes, 2015 e Barros, 2017.

Grupo do Afeto trazem contribuições sobre os impactos da mediação pedagógica, considerando que os modos de afetar vão, dialeticamente, constituindo o sujeito, que pensa e sente simultaneamente.

A relação estabelecida entre sujeito e as aprendizagens carrega em sua essência a mediação pelo outro, a saber, no caso da escola, o professor, e o que este oferece para aproximar o estudante do objeto de conhecimento. Nos anos de produtividade do Grupo do Afeto foi possível sintetizar cinco decisões (Leite; Tassoni, 2002) assumidas pelo professor: oferecer um ensino dotado de qualidade; ampliar a relação de sucesso das aprendizagens; compreender a escola como inclusiva visando à construção de uma escola pública para todos, mais justa e igualitária. (Leite, 2023).

As cinco decisões que o docente necessita assumir, conscientemente, envolvem:

- i. **para onde ir:** a necessidade de o professor ter sobre as etapas de ensino, objetivos claros e conteúdos alinhados à proposta do trabalho pedagógico.

[...] O professor que não sabe escolher os objetivos relevantes, infelizmente não irá conseguir envolver os alunos. [...] (Entrevista realizada com o Coordenador do Grupo do Afeto, 2020).

- ii. **de onde partir:** ter o aluno como referência, pois nessa dinâmica é possível constatar que essa relação aumenta as possibilidades de sucesso na trajetória escolar do estudante. Em suma, os conhecimentos prévios tornam-se importantes subsídios na busca de uma aprendizagem significativa.

[...] A pessoa que não respeita o repertório de chegada do aluno vai causar problema em qualquer nível de ensino [...] (Entrevista realizada com o Coordenador do Grupo do Afeto, 2020).

- iii. **como caminhar:** refere-se à organização dos conteúdos, ou seja, como planejar, respeitando a relação entre o que o estudante conhece e o que ele pode vir a conhecer.
- iv. **como ensinar:** vincula-se aos procedimentos, atividades de ensino, materiais selecionados e a participação dos estudantes, sempre tendo como referência os objetivos de ensino e a função do trabalho pedagógico.
- v. **como avaliar:** a avaliação precisa ser processual e a favor do estudante, considerando sempre o caminho que este tem com os conteúdos escolares.

[...] Os alunos vão alterando a sua trajetória em função de impactos aversivos ou positivos do ponto de vista afetivo na relação com professor [...] (Entrevista realizada com o Coordenador do Grupo do Afeto, 2020).

De acordo com as produções do Grupo do Afeto, essas decisões afetam a relação que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento. Logo, o papel do mediador pedagógico é crucial para que esse processo aconteça. Além disso, a interação entre aprendizado e desenvolvimento não é um processo linear, pois essa relação dependerá exclusivamente do meio cultural em que esta está inserida e das suas relações com o outro.

A mediação pedagógica, no contexto escolar, pode ser analisada por meio de três características predominantes de acordo com a análise realizada por Silva (2020): a postura corporal, as

verbalizações e os recursos pedagógicos, tendo como eixo central as significações atribuídas pelos sujeitos envolvidos. Essa característica está presente tanto na relação de distanciamento, quanto na relação de aproximação que o sujeito (aluno) estabelece com o conhecimento científico (ou escolar).

Os modos de afetar desencadeadores de afastamento podem ser promovidos por posturas inadequadas do professor frente a situação de conflitos, modos de falar, formas de agir, a relação estabelecida entre professor e sua docência, falta de disponibilidade em ajudar, demonstração de interesse por um determinado grupo promovendo exclusão de um ou mais estudantes, entre outros. Por outro lado, algumas características que viabilizam a proximidade podem ser descritas como: atenção, demonstração de satisfação com o conteúdo, ser atencioso e receptivo, busca motivar os estudantes, consideração da avaliação como um processo formativo, dialogar e estimular a participação do grupo, ter consciência sobre os objetivos e os conteúdos, ter consciência sobre seu impacto na vida dos sujeitos.

Para Leite (2018, p. 45),

[...] não basta que o aluno aprenda/apropriar-se de um conteúdo; é necessário que se estabeleça uma história de relação afetiva positiva com o mesmo, o que vai depender, em grande parte, do processo de mediação pedagógica desenvolvido pelo professor, no caso da escola; e pelos pais, no ambiente escolar.

Portanto, faz-se necessário defender a pauta de que, nessa trama de relações, a presença do outro, isto é, nesse caso a presença do professor como mediador, constituirá a história afetiva dos sujeitos envolvidos, marcando-os. Isto posto quando o professor promove uma proximidade do estudante com o conhecimento,

constituindo a sua história de vida, ele, o professor, desencadeará um forte contágio, uma forte presença de ação, um encantamento pela educação. Ele será, sem dúvidas, um “professor inesquecível”.

Tecendo algumas considerações

A síntese da pesquisa aqui apresentada oferece subsídios para a reflexão sobre a importância da mediação pedagógica nas relações que se estabelecem nos ambientes escolares. Tanto as relações tecidas no processo de afastamento, quanto as vivências que ocasionam movimento de aproximação, causam impactos afetivos na história de vida dos sujeitos. As consequências dos atos promovidos pelos mediadores pedagógicos são promotoras de sensações desagradáveis ou agradáveis.

Os modos de afetar, que foram descritos neste texto, carregam o propósito de fornecer aos educadores, participantes ativos na constituição do estudante, uma maneira sensível de enxergar que, na dinâmica da sala de aula, os afetos e a cognição compõem uma unidade. Por isso, não é possível pensar a escola e os processos de mediação considerando somente o professor.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 27).

O Grupo do Afeto, em seus 20 anos de produção, destaca que o professor movido pelo encantamento com a sua área de atuação marca significativamente a vida de seus alunos. Além disso, é possível constatar que as decisões assumidas pelo docente em

relação ao cuidado na elaboração dos objetivos de ensino, nas formas de planejar, nas escolhas das ferramentas pedagógicas, na maneira como se avalia – tudo isso interfere dialeticamente nas relações de afastamento e/ou de aproximação do estudante com o conhecimento social compartilhado. Em conclusão, os saberes compartilhados, os espaços escolares e a relação professor-aluno, devem ser pulverizados por afetos que aumentam o encantamento, as ações e a alegria em conhecer.

Referências

ALESSANDRINI, E. A. **Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial**. 1997. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ALMEIDA, A. R. S. **A concepção walloniana de afetividade - uma análise a partir das teorias do desenvolvimento e das emoções**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BENATO, A. F. **Afetividade no processo de aprendizagem**: um estudo de caso com crianças de Educação Infantil. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

BORUCHOVITCH, E.; AZZI, R. G.; SOLIGO, A. (org.). **Temas em psicologia educacional**: contribuições para a formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

CAMARGO, D. **As emoções no processo de aprendizagem.** 1997. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARDOSO, L. **Educação e aprendizagem emocional:** fundamentos e propostas didáticas na escola fundamental. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CASTRO, M. das N. C de. **Afetividade no ensino: um enfoque humanista.** 1980. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1980.

DEBARBA, C. A. P. **Emoção na sala de aula.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

FRANCO, A. R. F. **O encontro afetivo em sala de aula: um estudo com professoras de alunos com deficiência mental.** 1998. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

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

GROTTA, E. C. B. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

KAHHALE, E. M. P. (org.). **A diversidade da psicologia.** Uma construção teórica. 4. ed. São Paulo, 2011.

LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e letramento:** contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi; Arte & Escrita, 2001.

LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p.355-368, 2012.

LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

LEITE, S. A. S. (org.). **Afetividade e planejamento do ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. **A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa**: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo, 2006. p. 117-136.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **Afetividade em sala de aula**: as condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo, 2002. p. 113-141.

LOBERTO, T. S. **O papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem segundo futuros professores de Educação Física**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARQUEZAN, R. **Influência da composição do grupo (turma escolar), entre crianças da primeira série do 1. grau, sobre a estrutura sócio-afetiva**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Instituto de Seleção e Orientação Profissional, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

MARTINS TASSONI, E. C.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, Piracicaba, n. 2, p. 79-91, 2011.

MURAD, R. R. **Interação criança-criança**: aspectos críticos na formação de díades. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SCAVAZZA, M. C. **Emoção**: uma análise do tema em periódicos da área da Psicologia da Educação. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, J. O. M da. **As pesquisas científicas do Grupo do Afeto**: analisando os modos de afetar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

SOUZA, R. A. M de. **A mediação pedagógica da professora**: o erro na sala de aula. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. *In*: LEITE, S. A. S. (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi; Arte & Escrita, 2001. p. 223-260.

TASSONI, E. C. M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. *In*: LEITE, S. A. S. (org.) **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 47-74.

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita**: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro, vol. 13, n. 2, p. 524-544, 2013.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Educação e Sociedade**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2024.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1995.

Políticas educacionais e acesso à Educação Superior: percepções de docentes e da direção de uma universidade do interior paulista sobre o ProUni²²

Renata de Souza Pires

Andreza Barbosa

Introdução

O Programa Universidade para Todos (ProUni) se propõe a ampliar o acesso de jovens das camadas sociais menos favorecidas à educação superior privada com e sem fins lucrativos por meio de bolsas de estudos.

O presente capítulo, elaborado a partir de pesquisa realizada em nível de mestrado entre 2017 e 2019, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) Campinas, busca responder a seguinte pergunta: “qual é a percepção de docentes e da direção do curso de pedagogia de uma faculdade de Educação sobre o ProUni e sobre a inclusão universitária de camadas menos favorecidas nas instituições de educação superior privadas?”. O curso de Pedagogia foi o cerne da investigação visto ter o maior número de alunos oriundos de escolas públicas, conforme aponta

²² Esse capítulo é decorrente de dissertação de mestrado intitulada “O ProUni sob a ótica de diretores, coordenadores e professores de cursos de Pedagogia de duas Instituições de Ensino no Interior do Estado de São Paulo”, defendida em 2019, sob orientação do Prof. Dr. André Pires, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ristoff (2016), chegando a 78,4%, enquanto em Medicina este percentual cai para apenas 11,1%.

Ponderando as inúmeras adversidades que os estudantes prounistas enfrentam para a permanência e conclusão de seus estudos (Heringer; Honorato, 2015a), também se investiga se esses profissionais identificam que estes bolsistas se encontram nessa condição, de maneira a viabilizar ações para superá-las, garantindo a permanência, reduzindo a evasão e evitando as reprovações.

A metodologia utilizada foi a qualitativa, composta por pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa bibliográfica realizada sobre as produções acadêmicas publicadas no período de 2005 a 2015 nas Plataformas Scielo e Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações – utilizando os descritores “ProUni”, “Diretor”, “Professores”, “Docentes”, de forma individual – não evidenciou estudos do programa sob a ótica de docentes e das direções de universidades. As produções encontradas pautam-se na percepção dos alunos: os anseios, o ingresso, a permanência e até sua trajetória após a conclusão do curso superior. Encontra-se algumas falas de docentes; contudo, não são o cerne das produções, podendo ser vistos e consultados como agregados.

Mesmo diante de uma amostra de entrevistas que não permite generalização para outros contextos, a sequência utilizada na investigação abre possibilidades de ampliar o estudo, contribui para a reflexão e para a compreensão da realidade, valorizando as vozes da direção e dos docentes, que contribuem para o sucesso do processo de democratização da educação superior.

Utilizando dados oficiais do Ministério da Educação sobre a evolução das matrículas nos cursos de graduação e a disparidade existente entre as matrículas dos sistemas público e privado, tem-se

um convite à reflexão sobre as desigualdades sociais e a democratização da educação superior, sendo imperativo a implantação de programas de acesso aos oriundos de camadas desfavorecidas, permitindo a escolarização de um novo perfil de aluno (Ristoff, 2014a).

De forma analítica, este artigo aborda brevemente a trajetória da educação superior, discorre sobre a necessidade da expansão da educação superior para a sociedade brasileira, impulsionando o fenômeno de expansão das instituições privadas. (Almeida, 2014). Aborda ainda o ProUni como uma política pública que se propõe à redução das desigualdades, suas características e sua importância na quebra do ciclo intergeracional da pobreza.

Desta forma, este texto apresenta resultados que permitem desenvolver reflexões sobre as contribuições trazidas por docentes e pela direção da faculdade de Educação no processo de inclusão e permanência dos estudantes prounistas. A partir da análise das falas dos entrevistados, tem-se quatro agrupamentos de respostas denominados “Histórias de alunos”, “Desafios da inclusão e permanência”, “Impressões sobre o ProUni” e “Pontos fortes e fracos sobre o programa”.

Este capítulo indica, dentre outros pontos positivos, a aprovação de todos os participantes – uma vez que permite a expansão de matrículas na educação superior, especialmente em favor de classes menos favorecidas/desfavorecidas, garantindo-lhes o acesso àquele nível – ao mesmo tempo em que eles acenam para fragilidades importantes a serem superadas, como aquelas relacionadas à inclusão e à permanência dos estudantes, ao chamamento tardio para a sua inserção nas salas de graduação, ao acompanhamento dos egressos, à necessidade da ampliação do acesso a outros cursos além das licenciaturas e a outros desafios.

Trajetória da Educação Superior Brasileira

A concepção de que a educação é um bem inalienável capaz de contribuir com a redução da pobreza e das desigualdades pautou a luta pela democratização da educação superior que, no Brasil é, historicamente, restrita às elites:

O processo de democratização compreende reverter o quadro no qual ir à universidade é opção reservada às elites. A definição de um projeto para a educação superior deve entender esta como bem público, destinada a todos indistintamente, inserida no campo dos direitos sociais básicos, tratada como prioridade da sociedade brasileira, sendo que a universidade deve ser a expressão de uma sociedade democrática e multicultural, em que se cultiva a liberdade, a solidariedade e o respeito às diferenças. (BRASIL, 2015, p.19).

Faz-se necessária a contextualização histórica da trajetória da Educação Superior brasileira para compreender como esse sistema elitizado veio se transformando até chegar no ProUni com seus limites e possibilidades.

Como mencionado por Sampaio (1991), o desenvolvimento do sistema de educação superior no Brasil foi tardio e marcado pelas desigualdades sociais. As primeiras três décadas do século XX foram marcadas pela expansão de instituições privadas, passando de 29, em 1900, para 86, em 1930 (Sampaio, 1991).

A Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, sendo uma sociedade civil em que se reuniam voluntariamente professores, jornalistas, políticos, escritores, funcionários públicos ou qualquer interessado em debater sobre temas educacionais, protagonizou o que viria ser um marco nas mudanças educacionais.

Em 1932 foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros²³ da Educação Nova que foi de extrema importância para as mudanças educacionais que viriam nos próximos anos (Cunha, 1977).

As ideias dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se anunciavam em defesa da democratização da educação escolar e a modernização dos métodos pedagógicos. O documento inspirou o II Capítulo da Constituição promulgada em 1934, pautando a necessidade de fixação das diretrizes da Educação nacional e a elaboração de um plano nacional de Educação, contribuindo também para a promulgação de outras leis no período de 1942 a 1946 (Saviani, 2004).

Na década de 1930, as escolas normais eram consideradas suficientes para a formação de professores primários. Contudo, havia a preocupação com a formação de professores universitários, instituindo-se desta forma o Estatuto das Universidades Brasileiras. Justificava-se então a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras; entretanto, ela não chegou a ser instalada. Apenas em 1939 reorganizou-se a Universidade Brasileira, a Faculdade Nacional de Filosofia, que ficou estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, sendo esta modelo para as demais universidades (Saviani, 2004).

Durante o “Estado Novo” (1937 a 1945), marcado pelo totalitarismo e pela política ditatorial, inicia-se a Reforma Capanema (1937 a 1945). Assim, em 1942, são decretadas as Leis Orgânicas do Ensino, que, em resumo, enfocavam os Ensinos Industrial, Secundário, Comercial, Primário e Normal. Já fora do “Estado Novo”, é decretada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Em alguns

²³ Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais, propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado, entre outros, por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior.

trechos da Reforma fica clara a posição de discriminação entre desfavorecidos e favorecidos. Esta reforma vigorou até a aprovação da LDB 4.024/61 (Ribeiro, 2001).

Mesmo antes dos anos 60, a necessidade de ampliação das vagas no nível superior já era pauta, conforme aponta Braghini (2014), tendo em vista que em 1951, o MEC autorizou que os alunos excedentes da rede pública pudessem ingressar na rede privada.

Vale dizer que a questão dos “excedentes” não era matéria nova nos anos 1960, já que a Lei 1.392, de 11 de julho de 1951, estabelecia exatamente as normas para o aproveitamento de “excedentes” em escolas particulares. Essa lei, assinada pelo então Presidente Getúlio Vargas, pedia pelo aproveitamento dos alunos aprovados e não classificados nas escolas superiores públicas pelos cursos das escolas privadas, levando em conta a capacidade das instalações e a possibilidade de atendimento de seu corpo docente (Braghini, 2014, p. 127).

Em 1960, a União Nacional dos Estudantes inicia uma série de seminários e propostas de modernização da educação superior. Toda a mobilização social contribuiu para que, em 1968, a lei nº 5.540 passasse a vigorar, denominada como a Lei da Reforma Universitária (Cunha, 1980).

Durante o período do regime militar houve uma retração da expansão da educação superior federal. O intuito e a principal preocupação eram formar professores para o nível superior. Para tanto, o foco do setor público voltou-se para a oferta de cursos de pós-graduação na expectativa de atender um esperado número de excedentes; paralelamente, as Instituições confessionais decidem conter sua expansão (Almeida, 2014).

Em 1968 havia preocupação com os excedentes, ou seja, a falta de vagas na educação superior pública. Assim, o fenômeno de

expansão da educação superior privada ocorre mais significativamente nos anos de 1970, com a aceleração do crescimento econômico e com a promulgação da LDB 5.692/71. De acordo com Brito e Cunha (2009), por meio da LDB 5.692/71, houve a ampliação do acesso ao ensino secundário e, por conseguinte, o aumento significativo de concluintes, o que contribuiu para aumentar a demanda por educação superior.

A expansão da educação superior ocorre nos anos de 1980 nas Instituições Superiores Federais. No entanto, a partir da década de 1990, temos considerável retração das matrículas federais e o processo de expansão das Instituições privadas. Dias Sobrinho (2010) apresenta elementos a fim de compreendermos essa expansão do sistema privado:

[...] o forte movimento de modernização e globalização, o notável aumento do contingente de jovens formados nas etapas escolares anteriores, os fenômenos de urbanização e de globalização, a ascensão das mulheres na sociedade, as crescentes exigências de maior escolaridade e qualificação profissional por parte do mundo do trabalho e as mudanças culturais em grande parte impulsionadas pelos sistemas de informação. Todos esses fatores e a enorme ampliação dos tipos de demandas e demandantes justificam não só a multiplicação, notadamente do setor privado, como também a ocorrência da diversificação e segmentação do sistema de Educação Superior. Além dos cursos tradicionais, se criaram outros de variada tipologia e duração, em geral de baixos níveis de exigência acadêmica e voltados ao atendimento de demandas de qualificação profissional (Dias Sobrinho, 2010, p. 197).

Assim como no Brasil, em diversos países a expansão de matrículas na educação superior também decorre de políticas públicas, oportunizando o acesso de jovens de classes menos

favorecidas à educação superior (Barbosa, 2019). A expansão da educação superior no Brasil emergiu não apenas por ocasião, mas de forma planejada e com objetivos definidos pelo Ministério da Educação (Brasil, 2015).

A expansão foi alicerçada nos princípios da democratização e inclusão, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e à diminuição das assimetrias regionais existentes no país. O processo englobou três frentes de ação – a interiorização, iniciada em 2003, e posteriormente a integração e a regionalização da educação superior (Brasil, 2015, p. 31).

No período de 2006 a 2016, a expansão das matrículas da educação superior foi de 62,8%, expansão essa – importante frisar – que ocorreu em função de uma série de medidas governamentais, dentre elas o ProUni (Brasil; Inep, 2017).

Embora a expansão possa ser tida como comum às políticas para a educação superior das duas últimas décadas, fica evidente que enfáticas políticas mais recentes de inclusão dos grupos historicamente excluídos deste nível educacional começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação. Observa-se na última década que um agressivo processo de democratização do campus brasileiro está em curso (Ristoff, 2014a, p. 726).

Ristoff (2014a) pondera que com as políticas de inclusão voltadas aos jovens advindos de classes sociais menos favorecidas – como as cotas raciais, estudantes da rede pública, programas de financiamento, entre outros – temos um novo perfil de aluno.

Políticas educacionais no enfrentamento às desigualdades

A democratização da Educação Superior impactou de forma significativa para o enfrentamento das desigualdades, colaborando para a construção de um novo projeto de sociedade mais justo e mais solidário. Uma vez que o ProUni se trata de uma Política de Governo e não de Estado, Moll (2010) ressalta a ausência de políticas de Estado capazes de dar aporte para a superação das desigualdades social, econômica e cultural. Visto que em havendo a troca de Governo essas políticas públicas podem ser extintas.

Ristoff (2014a) evidencia a sintonia dos doze anos dos governos Lula e Dilma frente à expansão da educação superior como políticas de inclusão social:

Foi um crescimento constante e significativo, com marcada aceleração de ritmo de 1999 a 2003, durante o segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso – período em que observamos altas taxas de crescimento da educação superior, notadamente em função da proliferação de instituições privadas, muitas delas, e.g. Centros Universitários e Universidades, dotados de autonomia para criar novos cursos e aumentar o número de vagas ofertadas. Nos doze anos dos governos Lula-Dilma, o crescimento se manteve constante, embora em ritmo mais moderado, e mais em sintonia com as políticas globais de inclusão social, passando a expansão a estar visceralmente associada à democratização do campus brasileiro e orientada por um conjunto de políticas estruturantes implantadas nos últimos anos (Ristoff, 2014a, p. 724).

As desigualdades sociais evidenciam-se “no tratamento diferenciado nas escolas, que dá vantagens aos estudantes provenientes de lugares mais ricos” (Pires, 2015, p. 524). Posto isso Pires (2015) indica que, tendo consciência desta desigualdade, resta

aos mais pobres ou com pais com menor escolaridade a busca por bolsas de estudos para a realização da graduação, o que hoje é uma alternativa possível devido ao ProUni ou, em poucos casos, bolsas de estudos da própria instituição particulares.

A implantação do ProUni, criado pela Medida Provisória n° 213 de 2004 e institucionalizado por meio da Lei Federal n° 11.096 de 2005 (Brasil, 2005), pode ser vista como um movimento político para que jovens advindos de camadas sociais desfavorecidas tenham trajetórias educacionais mais longevas, ainda que a escola possa reforçar desigualdades sociais:

Mais importante do que o mérito ou o esforço pessoal, a força da herança social seria o fator determinante para que os filhos das classes dominantes tivessem, ao longo da trajetória escolar, um desempenho “naturalmente” superior ao dos filhos das famílias pobres. Na visão dos sociólogos franceses, a escola é um dos instrumentos mais eficazes para a conservação da desigualdade social, uma vez que legitima, pela atuação do Estado na elaboração dos currículos escolares, por exemplo, formas de reprodução social que sancionam a herança cultural como um dos fatores mais relevantes para o sucesso dos indivíduos. De fato, o sistema escolar, na visão de Bourdieu (2010), trata como iguais os desiguais e assim contribui fortemente para a legitimação da reprodução social de forma excludente (Brasil, 2015, p. 4).

O ProUni oferece bolsas de estudo parciais e integrais a jovens oriundos de escolas públicas com renda familiar bruta de até 3 salários-mínimos por pessoa (para obtenção da bolsa parcial) e de até um salário-mínimo e meio (para obtenção da bolsa integral).

Além da contribuição social, o ProUni é atrativo para as instituições que, a partir de sua adesão ao programa, passam a ter isenção do pagamento de quatro tributos: Imposto de Renda das

Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Entre 2004 e 2022 o ProUni havia atendido mais de 3 milhões de estudantes, contudo, mesmo que o ProUni tenha aberto o campus aos jovens brasileiros historicamente excluídos – como os pobres, pretos, pardos e indígenas – Ristoff (2014b, s. p.) aponta para correlação dos indicadores socioeconômicos:

Há uma correlação, quase determinística, entre os indicadores socioeconômicos. O estudante de Medicina, por exemplo, que em 67% dos casos tem pai com instrução superior, vem de família das duas faixas de renda mais elevadas, frequenta um dos cursos com o mais alto percentual de brancos e se origina da escola do ensino médio privado em 89% dos casos. Já no outro extremo, o estudante de Pedagogia: raramente tem pai com escolaridade superior, é aluno trabalhador, não tem pais com alto rendimento, o seu curso tem percentual de brancos muito próximo ao da população brasileira e a sua origem escolar é o ensino médio público.

Dada a importância da educação para o rompimento do círculo intergeracional da pobreza, o professor universitário se constitui como o ator de maior relevo no âmbito da educação superior, cabendo-lhe – não somente a ele, mas principalmente – uma atuação capaz de transformar seus alunos em profissionais competentes e cidadãos conscientes.

O docente universitário e o ProUni

Como um ator importante no processo educacional, o professor é elemento de grande representação, por exemplo, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa avaliação se torna significativa quando interroga a respeito dos significados e valores, pergunta pelas causas e pelas possibilidades de superação dos problemas, investe em programas e projeta futuros a serem construídos. Nesse cenário, o professor tem o seu protagonismo porque

[...] A profissão docente não se reduz a treinamento de estudantes para bons desempenhos em provas e exames. A docência tem a ver com profissionalização e cidadania, isto é, produção e socialização de conhecimentos e formação de sujeitos que possam contribuir para a elevação material e cultural da sociedade. Quando os exames nacionais têm excessivo peso na elaboração de rankings, eles acabam modelando de cima para baixo currículos e métodos de ensino, sem a participação daqueles que são os principais responsáveis, no dia a dia, pela construção da qualidade educativa. Sem autonomia pedagógica, o magistério se desprofissionaliza. Sem a participação efetiva dos professores na construção e desenvolvimento dos currículos, nenhuma melhoria em educação será sustentável (Dias Sobrinho, 2008, p. 824).

O trabalho pedagógico é de fato muito importante quando falamos de qualidade de ensino, no entanto, é necessário que a instituição proporcione condições para o desempenho desse labor. Não obstante, o SINAES se pauta em três grandes eixos: as instituições, os cursos e o desempenho discente. Esses três eixos abrangem todos os aspectos necessários para uma educação de qualidade, contemplando principalmente o ensino, a pesquisa, a

extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações. Considerando a importância do trabalho desempenhado pelos professores, buscou-se aqui ouvi-los e explicitar suas vozes no que diz respeito às percepções sobre o ProUni.

A pesquisa

O objetivo da pesquisa que deu origem a esse texto foi conhecer a percepção dos docentes e da direção sobre o ProUni, dada a importância destes para o desenvolvimento e aprimoramento de um programa de tal porte. Para dar conta de tal objetivo foi realizada uma revisão de literatura, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

A revisão bibliográfica foi realizada a partir de buscas nas plataformas Scielo e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizou-se o descritor “ProUni”, obtendo como resultado o total de 83 produções, das quais, as vozes de professores e diretores aparecem de forma tímida, em apenas quatro produções. Não se evidenciando pesquisas relacionadas à percepção de docentes e da direção sobre os aspectos de inclusão na educação superior, tão menos sobre o ProUni. Constata-se assim que até mesmo estas falas se mantêm centrada nos alunos.

A pesquisa documental foi realizada com base na legislação do ProUni obtida no sítio do próprio programa. Os documentos selecionados foram publicados entre 2004 e 2016. Como ressalta Pádua (2004), a preocupação ao realizar uma pesquisa documental é garantir a veracidade e legitimidade dos documentos encontrados, bem como serem advindos de fontes fidedignas. Gil (2002) afirma que a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica.

Porém, na pesquisa documental, utiliza-se de documentos primários, podendo ser bastante diversificados.

Os autores Almeida (2014), Sampaio (2000), Heringer e Honorato (2015b) chamam a atenção para o fato de o conteúdo dos atos legislativos do ProUni, mesmo extenso, não contemplar itens como avaliação e desempenho do programa. A ênfase desta documentação oficial é referente à implantação e execução do programa. Destaca-se também a ausência da importância do docente e da gestão.

Foram realizadas ainda seis entrevistas semiestruturadas com 5 professores e com a direção do curso de Pedagogia de uma instituição privada, sem fins lucrativos, situada no interior do Estado de São Paulo.

As entrevistas, sejam elas abertas ou semiestruturadas, têm grande importância nos estudos sociais específicos e delimitados, apresentando-se como importantes técnicas metodológicas:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Visando a preservação da identidade, optamos por nomear os professores (daí a inicial maiúscula “P”) numérica e

sequencialmente, ao passo que a Diretora teve seu nome substituído por “D1”. Dentre os entrevistados, as docentes P1 e P2 – do saber dominante – pertencem ao Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição. Já a docente P3 – do saber não dominante – atua na Faculdade de Educação e na de Biologia. O professor P4 – do saber não dominante – também leciona no Pós-Graduação em Educação, enquanto a professora P5 – do saber não dominante – trabalha na Faculdade de Educação e na de Matemática.

A média de idade dos docentes é de 56 anos, sendo todos casados e com filhos. A maioria tem histórico de pais que não possuíam educação superior: boa parte, inclusive, possui pais que concluíram tão somente o ensino fundamental. Essa situação, porém, não se repete na geração seguinte, uma vez que, além do docente propriamente, seus irmãos possuem uma graduação completa, ainda que haja casos daqueles que acessaram a educação superior e não o concluíram.

Percebe-se também que a maioria dos docentes galgou níveis superiores à graduação, concluindo Mestrado e Doutorado, havendo aqueles cujo pós-Doutorado está em andamento. Os entrevistados também demonstram ter anos de experiência na área educacional, eis que, na média, chegam a 34. Já na universidade, os tempos de atuação são bastante oscilantes, desde o que tem menor tempo (7 anos), ao que sempre trabalhou lá (37).

As informações obtidas nas entrevistas foram agrupadas em quatro segmentos denominados de “História de alunos”, “Desafios da inclusão e permanência”, “Impressões sobre o ProUni” e “Pontos fortes e fragilidades do programa”, sendo a seguir apresentados.

Histórias de alunos

Ao falar sobre questões relacionadas ao ProUni, foi praticamente impossível aos entrevistados não rememorem casos envolvendo alunos, sejam os de trajetórias exitosas, sejam os daqueles que, por motivos diversos, não concluíram o curso. Evidenciou-se, portanto e logo de início, que o ProUni tem a cara dos estudantes que foram beneficiados pelo programa e que imprimiram sua história nas páginas da instituição.

No mais, ao falarem sobre o ProUni, os informantes geralmente o associam a um rosto, gravado na memória, evidenciando que, por trás de uma política pública, existe algo perfeitamente tangível: o estudante, com todo o seu histórico de vida e de passagem pela universidade.

Tais alunos, a partir da oportunidade oferecida via ProUni, têm a possibilidade de galgar não só a educação superior, mas níveis mais elevados, além da própria graduação.

Eu tenho uma aluna que vem fazer Mestrado, e ela é ProUni. Fez uma graduação bem bacana, fez mais de uma iniciação científica, e aí veio para o Mestrado, passou no concurso, é professora também. (P1)

Conheço alguns casos singulares de alunos que chegaram, quase que vieram da zona rural, uma menina específica, do Direito, que hoje é uma advogada bem-sucedida, está envolvida no Mestrado na USP. Ela se tornou a melhor aluna daquela turma [...]. E era uma garota com dificuldades básicas no início, parecia um bichinho de uma caverna, assim, não queria nem se expressar, porque estava vindo de outro ambiente... uma universidade prestigiosa, com pessoas de outra classe social, então ela ficava muito quieta. [...]. (P4)

Neste sentido, os docentes manifestam a opinião de que o programa, além de garantir o acesso àqueles menos favorecidos/desfavorecidos, pode contribuir para a sua ascensão social.

Tais exemplos permitem identificar o reconhecimento da importância de políticas públicas como o ProUni, que, além de contribuir com a expansão de matrículas na educação superior, acabam possibilitando o acesso de classes menos favorecidas a ele (BARBOSA, 2019).

Desafios da inclusão e permanência

As maiores dificuldades enfrentadas por alunos prounistas na universidade estão relacionadas à sua permanência na educação superior. As manifestações dos entrevistados, à exceção da professora P5, convergem com tal afirmação, a partir do momento em que ressaltam que muitos alunos apresentam dificuldade para custear o transporte para chegar à instituição, não tendo, eventualmente, nem como pagar por cópias de textos de leituras essenciais para suporte aos estudos:

[...] Esses alunos saem de casa 5 da manhã, trabalham praticamente o dia todo [...], então saem do trabalho e vêm direto. Ele não tem recurso para se alimentar direito antes de vir para a aula. [...]. É uma das dificuldades que eles enfrentam, eles têm que ter uma resiliência e certa estrutura que lhe dê condições de vencer todas as dificuldades: [...] é a dificuldade do acesso de mobilidade, a dificuldade porque eles são trabalhadores, a dificuldade dele de alimentação, [...] os pequenos gastos que venha ter com próprio curso, entendeu? (D1)

Há casos extremos em que se relata o surgimento da necessidade básica de saciar a fome. Neste último sentido, porém, verifica-se, conforme expresso pela professora P3, o surgimento de valores como solidariedade entre os próprios prounistas, os quais se cotizam para ajudar o colega necessitado:

[...] um dos meninos desmaiou durante a aula porque a aula é integral e aí dois outros representantes do ProUni relataram que foram perguntar a ele [...]: “Você comeu hoje?”. Ele falou: “não, não comi”. [...] Os próprios prounistas se mobilizaram e pediram para os colegas a possibilidade de fazer uma vaquinha para uma cesta básica pelo menos para ele poder se alimentar.
(P3)

Tal constatação pode sugerir um desafio: uma vez que não há ações específicas para a permanência (excetuando-se bolsas para cursos integrais), o enfrentamento dos problemas concretos dos estudantes – alimentação, moradia, transporte, entre outros – acaba dependendo da ação e da boa vontade das pessoas individualmente, em vez de se constituir em processo regular e institucionalizado.

Acreditamos que, ainda que haja alunos que se sobressaiam dado o seu interesse, suas condições objetivas de vida acabam por serem determinantes, favorecendo a desistência do curso. Tal cenário é retratado no relato da professora P3, em que uma aluna, ainda que esforçada, viu-se impelida a desistir:

Uma das meninas [aluna do ProUni] morava com a avó em uma cidade próxima [...]. Ela dizia, por várias vezes, que queria desistir. [...] Era muito esforçada. Queria aprender, queria ver as coisas e ela começou a dizer que ela estava tendo problemas, inclusive para voltar à noite porque ela pegava

o ônibus tarde e tinha que atravessar 200m num local totalmente descampado, sem ninguém, perigoso. Não sei se foi esse o motivo que ela acabou desistindo porque eu não a vi mais. (P3)

Os casos relatados, porém, sejam eles de sucesso ou de desistência do curso, oferecem elementos objetivos que atestam que pessoas até então historicamente excluídas da educação superior, passam a compô-lo, mudando-se o perfil do estudante dos cursos de graduação a partir da democratização em curso (Ristoff, 2014a).

De forma geral, a presente seção dá amostras de que, tanto os professores quanto a Direção da Faculdade de Educação, além de associarem, na memória, o ProUni a um rosto – ou melhor, a vários –, conhecem as carências dos alunos prounistas, destacando-se, principalmente dificuldades relacionadas a sua permanência, segundo atestam os relatos.

Cabe ressaltar que, ao analisar as falas dos docentes, evidencia-se que a maioria deles ressalta a existência de estudantes com defasagens – geralmente oriundas do nível anterior de Educação – que precisam ser sanadas. Os docentes, entretanto, ressaltam que tais deficiências não são exclusivas do aluno que se utiliza dos benefícios do programa, uma vez que os que não fazem uso também apresentam semelhantes problemas.

[...] O déficit de aprendizagem é de todos os alunos, no geral; todos é exagero, mas você tem uma maioria com dificuldade, senão a maioria, um número grande com dificuldade, não tem a ver com o ProUni. [...] O ProUni é um programa que está facilitando a presença dessas pessoas aqui. Pessoas, que não vêm pelo ProUni, vêm com deficiências também, porque é um problema da educação básica. (P4)

Um fator negativo que compromete, em certo grau, a inclusão é revelado pela Diretora da instituição: as várias chamadas dos prounistas em tempos diferentes para o ingresso nas turmas da graduação. Esse fato obriga a universidade/docentes a garantir-lhes a reposição das aulas, uma vez que chegam “atrasados”:

[...] Eu só tomo conhecimento quando recebo a lista de tantos alunos no primeiro momento, que são várias chamadas, primeira, segunda e terceira chamada, eu recebo essa informação, vão chegar tantos alunos, são esses alunos aqui, daí eu tenho que acompanhar o ingresso no sentido de garantir a ele por exemplo reposição das aulas, porque ele chega depois do processo (D1).

Em outras palavras, se já é penosa a adaptação desses alunos ao ambiente universitário – muitos são os primeiros de suas famílias a ingressarem na educação superior –, mais difícil ela se torna quando os estudantes entram com o semestre já em andamento, pois, ainda que haja esforços da IES para recebê-los, tais medidas, na maioria dos casos, acabam por não os ajudar de maneira efetiva.

Os alunos prounistas, como ressalta o entrevistado P4, são um conjunto de estudantes composto por trabalhadores – especialmente no curso de Pedagogia –, muitos dos quais já deixaram a escola há muito tempo. Também vêm, muitas vezes, de famílias cujos pais possuem menor grau de instrução, o que reflete sobremaneira na continuidade dos estudos dos filhos (Pires, 2015).

Impressões sobre o ProUni

Os entrevistados são unânimes em afirmar a importância do ProUni como uma política necessária para a inserção na universidade das pessoas pertencentes às classes economicamente desfavorecidas. Alguns, porém, demonstram conhecimento superficial sobre o programa, explicitado em falas como “*eu sei que é um programa de bolsas para alunos de baixa renda, né?*” (P5) e “*eu escuto que as pessoas são beneficiadas pelo ProUni*” (P2). Tal conhecimento, às vezes, é adquirido não por intermédio de uma preparação ou formação oferecida pela própria instituição de educação superior ou pelo Ministério da Educação, mas via “mídia” (P1) ou pelos “jornais” (P2).

Há vezes em que o programa só acaba sendo conhecido de fato pela manifestação dos próprios bolsistas, como é o caso explicitado pela aluna de uma das professoras: “[*A aluna falava*]: *‘eu estou muito feliz de estar aqui na [nome da IES], mas só consegui por causa do ProUni’*. *Essa é uma referência que eu tenho sobre o ProUni e o resto de informações básicas a gente tem releituras de jornal*”. (P2). Verifica-se aqui que, muito embora o recebimento de prounistas em sala de aula seja intenso, há possíveis falhas em fazer com que os seus professores tenham informações relevantes (senão básicas) sobre o programa. E isso, temos certeza, colaboraria com a melhoria no atendimento ao público-alvo dessa política pública. Fazer a diferença, entretanto, é expressão extremamente ampla, mas o entrevistado faz-nos acreditar que essa “diferença” está muito além de, ao final de um curso, oferecer o diploma de graduação ao prounista.

Por outro lado, a parceria público-privada ainda continua sendo um divisor de opiniões, de modo que alguns docentes, embora reconheçam a necessidade de educação superior pública a todos, acabam admitindo a impossibilidade dessa conquista em curto prazo,

daí considerar o programa como algo temporário, porém indispensável: “*eu vejo [o ProUni] como paliativo. Um paliativo? É, mas eu acho que é um paliativo muito necessário*” (P2) ou “*a maneira de implementação que foi por parceria público-privada está dentro da legislação [...]*” (P4), acenando para uma realidade possível frente aos problemas de âmbito social.

Nesse sentido, a Diretora afirma que essa parceria público-privada seria necessária, uma vez que “*não teria outro jeito*” de ampliar o acesso dos estudantes à universidade, o que é lembrado, por ela, como “*ganha-ganha*” (D1), isto é, a instituição privada de educação superior recebe o recurso do governo em forma de isenção fiscal e o governo consegue êxito em sua política de ampliação e acesso a tal nível da Educação.

A importância do programa também é destacada com mais entusiasmo por aqueles que demonstraram ter um conhecimento mais profundo do ProUni, como o professor P4. Para tal docente, “*alunos que entraram logo no início já foram marcando a diferença*”; esses, muitas vezes, encontravam-se numa condição desfavorável para acessarem a educação superior.

A fala da Diretora lembra que tal programa “*compõe uma política de reparação compensatória para ampliar o acesso do jovem de classe menos favorecida ou de classe desfavorecida para o ensino superior*” (D1). Aliás, as declarações da profissional acabam realçando um aspecto já citado por nós e que se reveste de grande importância: o programa inseriu principalmente pessoas de classe baixa na universidade (e não só de classe média), sendo, portanto, esse um dos seus principais méritos.

Por fim, há que se indagar se o ProUni foi caracterizado unicamente por aspectos positivos. Naturalmente, não. Como

qualquer política pública, acaba apresentando seus pontos fortes e seus pontos frágeis.

Pontos fortes e fragilidades do programa

Há de se reconhecer os pontos fortes do ProUni ao mesmo tempo em que fragilidades são explicitadas. A partir da fala dos entrevistados apurou-se pontos fortes e frágeis relacionados ao programa em questão. Além dos aspectos positivos já elencados anteriormente, é oportuno registrar que os docentes afirmam ter boas recordações a respeito do aluno prounista em sua trajetória pela universidade. Afirmamos isso embasados em falas como *“sempre tive muito boa impressão desses alunos nesse sentido: de estudar, de querer fazer monitoria para aproveitar mesmo tudo [...]”* (P1) ou *“eu penso que o prounista decente, que é essa pessoa que se dedica e usa bem a bolsa, ele é alguém que está dizendo: ‘olha, essa bolsa vale a pena, ela funcionou, é uma política pública boa’”*. (P4).

Alguns docentes também manifestam opiniões sobre as possibilidades do programa: *“se vai romper [com o ciclo de pobreza], eu não sei; mas eu acho que pode romper”* (P5). Porém, a maioria desses mesmos docentes acredita que o programa – ou, talvez, políticas mais abrangentes – deveria dar conta de outras dificuldades enfrentadas pelos alunos, uma vez que houve casos de *“vários alunos desistindo”*, segundo relata a professora P2. O professor P4 sintetiza (e problematiza) bem a questão ao dizer que *“não é só: ‘ah, você agora tem a vaga!’; ok, mas como é que eu chego lá, como é que eu me alimento, como é que eu compro livros, etc.?”*. Por outro lado, a dimensão do esforço pessoal não é esquecida por alguns professores, de modo que essa fica refletida na fala da professora P5: *“porque tem gente que, às vezes, não quer mudar muito a vida dele, entendeu?”*.

O ponto do déficit da aprendizagem, entretanto, é amplamente citado por quase todos os docentes. Ao mesmo tempo em que alguns professores classificam tal defasagem como significativa, outros a minimizam: “*temos muitos alunos que têm muita defasagem*” (P3) e “*eu percebo alguns alunos sem base, poucos, não são muitos não. E alguns alunos sem, assim, uma disponibilidade para se abrir para outras aprendizagens*” (P5).

Em nenhum momento, porém, ocorre a culpabilização dos alunos – sejam prounistas ou não – em virtude de suas defasagens, eis que os docentes têm a percepção de que boa parte dos estudantes são provenientes de uma situação precária de formação de ensino médio.

A Diretora explicita, igualmente, que outras questões também devem ser aperfeiçoadas, no sentido de se oferecer não só um número maior de vagas em licenciaturas, como também em outros cursos considerados “de elite”, uma vez que o ProUni estaria direcionando alunos a formações com os quais nem sempre se identificam: “*eu costumo dizer que ele não escolheu, ele foi escolhido porque a universidade diz: ‘olha, eu tenho bolsa e tenho vagas para oferecer nesse, nesse e nesse curso e acaba sendo meio que isso’*” (D1). Ambos os pontos – o acompanhamento do egresso e o direcionamento de vagas – constituem-se em questões de grande importância para o aperfeiçoamento do programa, merecendo, por essa razão, que sejam revistos.

Conclusões

Com base na pesquisa realizada, é possível destacar que tanto os docentes entrevistados, quanto a Diretora da Faculdade de Educação, ao explicitar suas percepções, demonstram aprovação ao

programa, tendo em vista que ele, conforme expresso na fala dos participantes, além de permitir a expansão de matrículas na educação superior, o faz principalmente em prol dos estudantes oriundos de classes menos favorecidas/ desfavorecidas, proporcionando-lhes o acesso à educação superior.

Em se tratando dos desafios à permanência do estudante prounista na universidade e, por consequência, de sua inclusão efetiva na educação superior, a questão da dificuldade de aprendizagem (ou “déficit”, na fala de alguns) emerge com intensidade, especialmente no curso de Pedagogia, apesar de a universidade oferecer disciplinas de nivelamento, as quais não têm sido tão exitosas, conforme apurado.

Por fim, cabe, uma vez mais, ressaltar também aqui a discussão envolvendo a questão da parceria público-privada, de tal maneira que se torna difícil classificar o assunto como ponto positivo ou como uma fragilidade do programa. Os próprios professores divergem sobre a questão desta parceria, enquanto alguns criticam, outros veem a indispensabilidade da medida que atende uma parte da sociedade que não teria acesso se não fosse por meio de políticas inclusivas como o ProUni.

Ademais, tanto os professores quanto a Direção da Faculdade de Educação associam, na memória, o ProUni a vários rostos, identificando as experiências concretas e vivenciadas pelos alunos, que são marcados, muitas vezes, por desgostos, privações e dificuldades de toda ordem.

Nesse aspecto, acreditamos que a crítica ao financiamento público do setor privado se pauta no fato de que benefícios fiscais foram disponibilizados ao setor privado lucrativo desde a constituição de 1934, o que proporcionou o crescimento patrimonial de vários grupos educacionais (Almeida, 2012). Assim é

que o ProUni, por exemplo, mantém o financiamento público indireto ao setor privado e gera vantagens comparativas para o setor, por meio das renúncias fiscais do Estado brasileiro. Ainda que o ideal seja a ampliação de vagas nas universidades públicas, não se pode deixar de destacar o papel desempenhado pelo ProUni no sentido de ampliar o acesso à educação superior.

Referências

ALMEIDA, W. M. **Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2012.

ALMEIDA, W. M. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo**: uma análise sociológica. São Paulo: Musa/FAPESP, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Federal Nº 11.096/05, de 20 de dezembro de 1996. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI**. Regulamenta a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **A Democratização e expansão da educação superior no país 2003 - 2014**, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em 04/9/18.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 11/11/2017.

BARBOSA, M. L. O. Democratização ou Massificação do Ensino Superior no Brasil? **Revista de Educação**, v. 24, n. 2, p. 240-253, maio/ago., 2019.

BRAGHINI, K. A história dos estudantes “excedentes” nos anos 1960: a superlotação das universidades e um “torvelinho de situações improvisadas”. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 51, p. 123-144, jan./mar. 2014.

BRITO, T. A. R.; CUNHA, A. M. O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Ano VII, n.12, p. 43-63, Vitória da Conquista. 2009.

CUNHA, L. A. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, L. A. **A Universidade temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 195-224, 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24, p. 213-225, Curitiba/PR. Editora UFPR, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.

HERINGER, R. R.; HONORATO, G. S. **Acesso e sucesso no ensino superior:** uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015a.

HERINGER, R. R.; HONORATO, G. S. Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ. **Cad. CRH**, v. 28, n. 74, p. 341-348, 2015b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200341&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12/01/2019.

MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

PADUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa:** Abordagem teórico-prática, 10^oed.rev. e atual., Campinas, SP, Papirus, 2004.

PIRES, A. Renda familiar e escolaridade dos pais: reflexões a partir dos microdados do Enem 2012 do Estado de São Paulo. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.17, n.3, p. 523-541, set-dez 2015.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 17^o ed. rev. e ampl – Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RISTOFF, D. I. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014a.

RISTOFF, D. I. **Expansão da educação superior com qualidade.** Conferência ministrada na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), 2014b. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/capa/index/437/7920>. Acesso em 12/05/19.

RISTOFF, D. I. Democratização do campus: impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. **Cadernos do GEA**, v. 9, p. 9-62, 2016.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990**. São Paulo: USP, 1991.

SAMPAIO, H. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

A Escola de Tempo Integral e a qualidade da educação pública no Estado de São Paulo²⁴

Regina Carvalho Calvo de Faveri

Vera Lúcia de Carvalho Machado

Introdução

Este capítulo aborda a implementação da Escola de Tempo Integral (ETI) como modelo educacional presente em documentos oficiais, meta da Educação Básica (EB) a ser atingida, em benefício da qualidade educativa. A ETI, no Brasil, vem sendo apontada como caminho para uma Educação exitosa desde os anos 1930, mas até o momento não se configura em todo o país como regra geral. O modelo sempre foi analisado em sua intrínseca relação à concepção de Educação Integral (EI), considerando dois aspectos: a ampliação da jornada escolar e uma proposta didático-pedagógica mais eficiente, ambos citados como possibilidade para a solução dos problemas educacionais recorrentes.

O capítulo sintetiza pontos relevantes da pesquisa desenvolvida durante o mestrado, concluído no ano de 2013. Revisitamos a dissertação com a intenção de iniciar novo diálogo com autores que discutem atualmente sobre as ETI, com foco no Ensino Fundamental (EF), nível de ensino no qual atuamos na

²⁴ Esse capítulo é decorrente de dissertação de mestrado intitulada “A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares”, defendida em 2013, sob orientação do Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

docência, coordenação de ciclo, gestão e articulação do Programa Mais Educação. Retomamos a dissertação desenvolvida, especialmente seus capítulos teóricos, cujo objetivo foi analisar o percurso da ETI e da EI no estado de São Paulo. Vimos que a ETI é apresentada em estudos e discursos relacionados à qualidade educativa, justamente porque propõe o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, motores.

O processo histórico aponta para uma expansão educacional quantitativa a despeito da melhoria dos processos educativos, indicando a necessidade de busca por estratégias e soluções para o problema do ensino. Se por um lado o acesso e a permanência das crianças e jovens na escola ficaram garantidos pelos dispositivos legais, por outro, a qualidade educativa tem sido questionada ao longo de décadas (Oliveira e Araújo, 2005; Oliveira, 2007).

A ETI se insere no movimento escolanovista²⁵ a partir de 1930 e foi compreendida como proposta escolar constituída por estratégias didático-pedagógicas significativas atreladas à ampliação da jornada (Chaves, 2002; Giolo, 2012).

Esse modelo teve dois grandes marcos: o Centro Carneiro Ribeiro, na década de 1950, no Estado da Bahia, seguido das escolas-parque e escolas-classe, concebidas por Anísio Teixeira²⁶ e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por

²⁵ Também chamado de Educação Nova, esse movimento teve a finalidade de propagar um novo paradigma educacional centrado numa concepção mais humana, voltada para a atividade espontânea, contrária à tendência passiva e intelectualista da escola tradicional.

²⁶ Anísio Teixeira nasceu em 1900, na Bahia. Estudou em colégios jesuítas o que o fez ter admiração por um modelo de Educação voltado tanto para o rigor acadêmico, como para a moral. Morou na Europa e conviveu com estilos de vida que repercutiram em sua formação. Ingressou na esfera política imbuído do sentimento de defesa da Educação popular. Dedicou-se aos estudos e realizou viagens aos Estados Unidos, tornando-se discípulo do filósofo John Dewey. Foi o primeiro tradutor de suas obras no Brasil.

Darcy Ribeiro²⁷ nos anos 1980, no estado do Rio de Janeiro. Tais iniciativas tiveram a influência do filósofo americano John Dewey²⁸, um dos fundadores do pragmatismo, cujos pressupostos teóricos concebem a Educação a partir de experiências continuamente reformuladas na interação do sujeito com o meio. Após a criação do Centro Carneiro Ribeiro e dos CIEPs, muitas outras iniciativas de ETI surgiram no país, sem, contudo, se consolidar como política de âmbito nacional.

A implantação dessas escolas transcendeu a questão do aumento da jornada uma vez que representou “condição para uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar” (Moll, 2012, p. 129).

As instituições idealizadas por Teixeira e Ribeiro tinham uma arquitetura diferenciada, evidenciando uma concepção dos espaços escolares como facilitadores de processos de socialização e de construção de conhecimentos. Os prédios incluíam amplas bibliotecas, espaços esportivos, refeitórios, salas temáticas para dança, artes e grandes pátios. Além da estrutura física e da ampliação do tempo, as unidades contavam com uma proposta curricular

²⁷ Darcy Ribeiro nasceu em Minas Gerais no ano de 1922 e faleceu em Brasília, em 1997. Graduou-se em Ciências Sociais e especializou-se em Antropologia. Entretanto, a carreira acadêmica não lhe atraía da mesma maneira que a militância comunista. Identificou-se com os ideais da Escola Nova sendo considerado último expoente do movimento.

²⁸ John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington e faleceu em Nova Iorque. Graduou-se na *Johns Hopkins University* em Filosofia no ano de 1884. Foi assistente na Universidade do Michigan. Regeu o ensino de Filosofia e Pedagogia na Universidade de Chicago e dirigiu a *University Elementary School*, instituição pioneira da chamada pedagogia renovada. Tornou-se professor de Filosofia na Universidade de Colúmbia em 1904, onde lecionou por 30 anos. Publicou muitos estudos que repercutiram no pensamento moderno, envolvendo diferentes áreas como: filosofia, psicologia, sociologia e pedagogia.

pautada nas vivências e nas relações sociais integradoras. Com efeito, esses aparelhos representaram uma redefinição das funções e perspectivas educacionais.

Segundo Moll (2012, p. 130).

[...] o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária.

A citação de Moll (2012) permite compreender a relação de complementaridade entre os conceitos de EI e de ETI, uma vez que no plano ideal, não se pretende apenas um aumento do tempo, mas também a proposição de ações didático-pedagógicas mais profícuas. Logo, as contribuições da autora coadunam com as de Cavaliere (2002b), quanto à organização do trabalho nessas escolas. Para Cavaliere (2002b, p. 2):

[...] no que diz respeito ao estudo das organizações escolares, pensar sobre o tempo de escola, isto é, sobre o que o instaura e suas implicações, pode ser um bom começo para que se criem bases sólidas às necessárias mudanças não apenas na quantidade do tempo de escola, mas, principalmente, na lógica de sua utilização.

Nessa perspectiva, o tempo de permanência na escola pode possibilitar experiências imprescindíveis para uma Educação de qualidade. Com Cavaliere (2002b) entendemos que o conceito de qualidade, subjacente à ideia de democracia, exige um olhar para as necessidades educacionais da comunidade em que a escola se insere, garantindo que diferentes saberes e áreas do conhecimento coabitem

o universo escolar e promovam aprendizagens eficazes. Destarte, a maneira como a escola se organiza passa, necessariamente, pela questão do tempo, do espaço e das práticas educativas. Os autores consultados apontam para a ETI como uma tentativa de reformulação da escola que a tornaria mais democrática por receber crianças com as mais diversas experiências de vida, as quais seriam resgatadas no planejamento das ações a serem desenvolvidas. Importante reconhecer que o modelo atende à Constituição Federal (CF) quanto ao direito à Educação e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) destacam tanto a EI quanto a ETI como prerrogativas previstas e garantidas que, a nosso ver, ainda precisam ser reformuladas ou efetivamente cumpridas. Na sequência, fizemos análises sobre a ETI e a qualidade educativa. Posteriormente, destacamos a implantação de ETI no estado de São Paulo, o que foi nosso alvo de pesquisa progressa. Por fim, estão expostas nossas considerações.

O surgimento da ETI no Brasil e o direito à Educação

O resgate histórico da Educação brasileira, especialmente do ensino público, revela que na segunda metade do século XX, com a democratização do acesso ao ensino público, a escola, cuja função era a instrução de uma minoria social mais homogênea, passa a atuar em uma realidade marcada pela diversidade. Cavaliere (2002) ressalta que as instituições de ensino evidenciavam condições estruturais e organizacionais ruins, excesso de turnos diários de atendimento (alguns deles intermediários), jornada escolar reduzida, formação docente precarizada e falta de orientação didática. Todos esses fatores desencadeavam o insucesso e a evasão de muitas crianças e jovens. A autora aponta para a urgência de uma

alteração das funções da escola naquele contexto. Atividades relacionadas à higiene, saúde e alimentação, por exemplo, passaram a compor a rotina escolar. Segundo Cavaliere (2002), aspectos relativos aos cuidados foram inevitáveis no processo de democratização do ensino público. Entretanto, seus argumentos permitem compreender uma concepção de escola que prioriza o caráter pedagógico e não meramente assistencialista. Para a autora, a realidade passou a exigir um modelo de escola que reunisse, concomitantemente, formação acadêmica, socialização e integração.

Em consonância com Cavaliere (2002), Ganzeli (2017) confirma a precariedade do ensino como característica histórica da Educação brasileira. O autor assume que a expansão do atendimento, desde a década de 1970, avançando pelos anos 80 e 90, carregou diferenças significativas consequentes aos sistemas produtivos, mercadológicos, políticos, em detrimento da melhoria de qualidade do ensino. Ganzeli (2017) reitera que a EI no Brasil sempre esteve vinculada à questão da jornada estendida e que se configurou por meio de ações pontuais e isoladas. A propósito, para o autor,

Essas propostas promoveram alterações relacionadas ao currículo, ao espaço escolar, entre outras. Todavia, uma vez promovidas a partir de programas específicos de governo, ganharam caráter episódico, como programas paralelos à estrutura organizacional predominante nas redes públicas de ensino (Ganzeli, 2017, p. 578).

Ganzeli (2017) argumenta que os programas de ETI envolveram a ampliação da jornada e tiveram a influência direta das legislações atinentes à qualidade. Documentos oficiais como a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) dos decênios 2001-

2010 e 2014-2024 determinam o aumento de ETI como meta a ser atingida, permitindo perceber sua excepcionalidade à regra.

Depreendemos que a propagação das ETI, de acordo com os documentos citados, ainda segue a passos lentos, mediante ações pontuais, com concepções próprias apartadas do universo das escolas que mantêm o tempo parcial. Ademais, não detêm uma linha norteadora comum do ponto de vista teórico-filosófico. Conservam como condição de existência a ampliação do tempo das atividades, dentro e fora dos espaços escolares, como pressuposto para uma formação integral (Cavaliere, 2014).

As ETI aparecem teoricamente relacionadas à questão dos direitos sociais e de uma formação voltada para a cidadania. Hingel (2002) e Ganzeli (2017) destacam o Art. 205 da CF de 1988 para demonstrar a amplitude do direito à Educação numa perspectiva integral:

Art. 205 – a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Conforme Ganzeli (2017) argumenta, o texto constitucional visa a EI na medida em que menciona o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para a cidadania. Esses dois aspectos são de extrema relevância para entendermos a importância das ETI na sociedade contemporânea. O autor acrescenta que:

[...] A perspectiva que se apresenta para a Educação Integral, em acordo com os preceitos legais, em linhas gerais, pode ser identificada com os processos que promovam o

desenvolvimento intelectual, físico e psicológico da pessoa (Ganzeli, 2017, p. 583).

As contribuições de Ganzeli (2017) permitem compreender que o desenvolvimento intelectual se constitui por meio da transmissão de conhecimentos historicamente produzidos, bem como da produção de conhecimentos novos. A relação entre esses dois tipos de conhecimento está alicerçada, fundamentalmente, em processos de investigação que a escola deve promover. A propósito o autor também discute favoravelmente sobre a importância da integração entre os conhecimentos das diferentes áreas/disciplinas como aspecto preponderante para uma formação integral.

Oliveira (2007), assim como Ganzeli (2017), defende um paradigma educacional voltado para a cidadania. Conforme Oliveira (2007, p. 15) “a educação tornou-se um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruírem de outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania”. Segundo o autor, esse direito foi incluído na legislação de praticamente todos os países.

Para Oliveira e Adrião (2007), houve um avanço no princípio da igualdade previsto na lei, garantindo o acesso, mas no plano da realidade, a exclusão produzida pelas próprias condições dos sistemas de ensino e das ações desenvolvidas no âmbito das instituições escolares se fez evidente. Assim, a garantia de padrão de qualidade como estruturante do ensino tornou-se desencadeador de muitos estudos e pesquisas e permaneceu como foco de debate sobre a política educacional contemporânea.

Lyra (2003) destaca que a CF de 1988 exibiu princípios democráticos, na medida em que designou o Estado como provedor. A autora analisou a forma e o conteúdo da lei e concluiu que a

responsabilidade, atribuída primeiramente ao Estado e depois à família, evidenciou o compromisso político para com a garantia dos direitos.

Com base nos pressupostos de Oliveira e Adrião (2007), a qualidade educativa, como direito do cidadão, tornou-se um grande desafio, dada a natureza e a especificidade do processo educativo e os interesses políticos diversos.

A ETI e a EI: caminho para uma Educação de qualidade

As reformas educacionais no Brasil a partir da CF tiveram influência direta dos organismos internacionais cujos princípios foram marcados pelo ideário neoliberal. A partir da década de 1990 essas reformas revelaram paradoxos ao anunciar o direito dos cidadãos a uma vida plena e, contraditoriamente, conter ressalvas ou omissões promotoras de exclusão.

Coelho (2007) afirma que a Educação foi apresentada em primeiro lugar na lista de direitos humanos constantes no artigo 6 da CF, o qual teve texto alterado pela EC nº 90 de 2015. A autora destaca que o regime de colaboração que previa a complementaridade política entre os entes e os órgãos da administração pública tornou-se um procedimento valioso para o modelo de Educação voltado às demandas sociais contemporâneas.

Viçoti (2010) analisa documentos internacionais, produzidos na época da promulgação da CF, que repercutiram nos sistemas de ensino brasileiros. De acordo com a autora (2010) as reformas educativas brasileiras pós anos 1990 tiveram influência dos documentos e propostas de organismos internacionais para a América Latina e, culminaram em leis que passaram a reger a Educação. A Conferência Mundial de Educação para Todos,

promovida na década de 1990 pelo Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) resultou na produção da Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse último documento que norteou a elaboração dos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Viçoti (2010) ressalta a participação da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), associada à Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC) da UNESCO, na elaboração do documento intitulado *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, no ano de 1992 cujos pressupostos pautavam-se em ações políticas promotoras de um modelo educacional voltado, essencialmente, às demandas do mercado internacional, o que ficou evidente nas três frentes de atuação sugeridas:

- a) *Esfuerzo interno: es imperativo promover consensos nacionales alrededor de las políticas, cambios institucionales y movilización de recursos internos necesarios para llevar a cabo la transformación.*
- b) *Competitividad, equidad y sustentabilidad ambiental: la competitividad resultante en una elevación del nivel de vida, basada en un aumento de la productividad y en la sustentabilidad ambiental, requiere de un grado razonable de cohesión social y de equidad, que a su vez no será posible si no se alcanza una auténtica competitividad.*
- c) *Readecuación del Estado: esta nueva fase requiere de un Estado distinto del anterior, que apoye al sector empresarial en la realización de sus responsabilidades propias en el ámbito productivo, que promueva el establecimiento de las bases para alcanzar competitividad internacional, y que impulse una mayor equidad y sustentabilidad ambiental (Cepal, 1992, p. 19).*

Para Viçoti (2010), o documento salienta as intenções político-filosóficas dos organismos internacionais em garantir à população uma Educação calcada na competitividade econômica e na valorização da tecnologia como sinônimo de modernidade e desenvolvimento. Justificava-se o perfil produtivo da América Latina perante os países desenvolvidos e a necessidade de minimização da pobreza por meio de medidas redistributivas e assistencialistas.

A Educação, nesse contexto, pautou-se na formação de mão de obra qualificada e no acesso aos códigos da modernidade, o que beneficiou as elites dominantes. O excerto a seguir nos permite inferir sobre as novas demandas oriundas de uma era marcada pela informação e pela tecnologia como determinantes sociais e econômicos que extrapolaram da esfera produtiva para a educacional e cultural.

Estava sugerido no documento uma cidadania “moderna” na qual a competitividade internacional estaria vinculada à formação de mão de obra qualificada. Neste sentido, o Estado deveria empenhar-se para disponibilizar, equitativamente, escola para todos, garantindo, assim, o acesso aos códigos da modernidade e a difusão e inovação em matéria científico-tecnológica.

Esse novo paradigma proposto se justificou no documento pelo impacto da revolução tecnológica ocorrida no final do século XX, impondo, portanto, um novo padrão de conhecimento: pesquisa, produção, organização e distribuição da informação (Viçoti, 2010, p. 31).

A priorização das ações educativas voltadas ao gerenciamento dos resultados instigou a competitividade na Educação em detrimento do processo formativo. Tais ações dependeram de uma nova forma de gestão em que a integração global se atrelava à ideia da descentralização. Com base nas

argumentações de Viçoti (2010) entendemos que a autonomia da gestão visou muito mais atender aos interesses neoliberais do que, de fato, garantir uma participação política mais democrática voltada ao bem-estar da população.

Embora tenha sido influenciada substancialmente pela conjectura política e econômica, a CF não deixou de representar uma grande conquista, um caminho à redemocratização. Concordamos com Oliveira (2007) que os documentos formalizaram, qualitativamente melhor, o direito à Educação.

Para Viçoti (2010, p. 38-39),

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996), a Emenda Constitucional nº 14/1996, regulamentada pela Lei nº 9.424/1996, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001) expressaram a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletida no conteúdo da legislação citada.

Com efeito, a LDB de 1996 conferiu à União a função de coordenar e articular políticas educacionais, definindo diretrizes curriculares nos diferentes níveis de ensino, porém, delegou aos estados e municípios a responsabilidade de investimento financeiro na Educação. Segundo Viçoti (2010), dessa maneira, à União coube a avaliação e o controle, além de eventuais apoios técnicos e investimentos complementares à Educação e aos demais entes administrativos, o suporte financeiro.

Para a autora, o regime colaborativo previsto na CF, artigo 211, determinou as formas de atuação das três esferas de governo.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus

sistemas de ensino § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (Brasil, 1988).

Assim, a União exerceu a função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao distrito federal e aos municípios. Os estados e o Distrito Federal ficaram responsáveis pela oferta do EF e médio. Os municípios tiveram como prioridade o EF e a Educação Infantil.

Coelho (2007, p. 3), embora reconhecendo que a CF não se referiu à ETI como direito, ressalta que, “a ampliação do tempo na escola/tempo integral como um possível fator constitutivo da educação integral e, por conseguinte, da formação integral do indivíduo, pode ser inferida/deduzida daquela Carta”.

Ademais, a lei permitiu que essa preocupação estivesse presente no momento de elaboração de outros documentos. A própria LDB de 1996, no *caput* do artigo 34, indica que “a jornada incluirá pelo menos quatro horas em sala de aula, sendo

progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Ainda no mesmo artigo, 2º parágrafo, fica determinado que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. A ampliação gradual da jornada escolar foi compreendida como forma de garantir a qualidade da educação no artigo 87, 5º parágrafo: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Coelho (2007) afirma que o fato de a CF preconizar a obrigatoriedade e gratuidade ao EF fez com que a LDB de 1996 priorizasse a ampliação da jornada escolar nesse nível de ensino. A autora evidencia a importância desse aumento progressivo da jornada representar uma preocupação com a qualidade educativa e não somente com a quantidade de tempo.

Coelho (2007) também destaca a proposta de tempo integral do PNE (2001-2010), que objetivou a diminuição da desigualdade social, por meio do acesso e permanência nos sistemas de ensino; a melhoria da qualidade em todos os níveis; a elevação do nível de escolaridade no país e democratização da gestão nos estabelecimentos oficiais de ensino com a participação dos diferentes segmentos.

Na lista de prioridades aparece em primeiro lugar a garantia do EF obrigatório, o que reiterou o texto da CF. Portanto, o PNE (2001-2010) determinou a

[...] garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico

deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas (Brasil, 2001).²⁹

O trecho denota a presença da dimensão assistencialista na lei ao dar prioridade às crianças das camadas mais necessitadas. Além disso, o PNE, no que concerne à ETI, propiciou reflexões acerca do que Coelho (2007) designa imprecisão conceitual e metodológica. A partir das contribuições da autora compreendemos que, o fato de o documento não explicitar uma concepção própria de ETI, representou um problema porque não foi mencionado em quais instituições de ensino seria priorizado o atendimento integral e nem o tipo de prática pedagógica. O PNE (2001-2010) definiu apenas a mudança na quantidade de horas diárias de quatro para, no mínimo, sete, ao caracterizar o atendimento integral.

Coelho (2007) refletiu sobre as metas propostas pelo documento e as analisou à luz da ETI, permitindo compreender o caráter de complementaridade aos objetivos da lei, o que poderia ter garantido uma expansão qualitativa do tempo escolar. Destacamos as metas do documento apontadas pela autora como propiciadoras de condições para uma ETI, iniciando pela Meta 4:

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:

²⁹ Oliveira salientou que nos anos 2005/2006 depois da LDB de 1996, a extensão do direito à Educação sofreu modificações. Conforme a lei nº 11.114/2005, o ingresso no ensino fundamental foi antecipado para os seis anos de idade e o tempo de duração do ensino fundamental passou de oito para nove anos, conforme Lei nº 11.274/2006 (Oliveira *in* Oliveira; Adrião, 2007, p. 38).

- a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
- b) instalações sanitárias e para higiene;
- c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
- d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
- e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
- f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- g) telefone e serviço de reprodução de textos;
- h) informática e equipamento multimídia para o ensino (Brasil, 2001).

De acordo com Coelho (2007), priorizar a urgência de padrões mínimos das condições estruturais das unidades de ensino, como espaço físico e recursos pedagógicos, demonstrou privilegiar apenas uma das exigências da ETI.

Giolo (2012) considera que o PNE (2001-2010) foi muito mais enfático do que a LDB no que se refere à necessidade de se estabelecer uma Educação com ampliação significativa da jornada. Entretanto, Giolo (2012) afirma que, embora o PNE tenha destacado a importância da ampliação da jornada, não garantiu ações concretas em âmbito nacional. Para o autor, manteve-se a ideia de uma implantação progressiva e desprovida de responsabilidades. Vimos que o documento enfatiza o uso de espaços alternativos em parcerias com outras instituições, inclusive privadas, para atender à necessidade de espaço físico da qual as escolas públicas são desprovidas, defendendo um regime colaborativo para suprir necessidades.

Consultando o PNE de 2014-2024 vimos que a universalização do ensino fundamental obrigatório ainda aparece como meta a ser atingida. A versão atual do documento visa garantir que 95% dos estudantes concluam essa etapa de ensino na idade

certa. Em relação à jornada escolar para esse público, o PNE 2014-2024, traz novamente a evidência do tempo integral como ideal a ser atingido, conforme conteúdo da meta 6, segundo a qual a fica determinado que deve ser oferecido o tempo integral para 50% das escolas públicas, contemplando 25% dos alunos da educação básica. Ademais, o texto menciona dentre as estratégias correspondentes à referida meta o regime de colaboração que possibilite o seu cumprimento. O documento conserva os pressupostos da versão anterior no que diz respeito ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social. Com efeito, podemos pensar que o PNE mantém o entendimento da ampliação da jornada escolar como forma de compensar as desigualdades socialmente construídas. A propósito, o texto atual explicita a necessidade de equipamentos dotados de elementos arquitetônicos, mobiliários condizentes com o atendimento integral, demonstrando semelhança com outros modelos implantados em outros períodos. Em síntese, as duas versões do PNE carregam uma semelhança conceitual no fato de atrelar a qualidade educativa à ampliação da jornada escolar.

A seguir, discorreremos sobre a ETI no Estado de São Paulo, buscando compreender sua implementação como proposta de ensino viável à sociedade contemporânea.

A ETI no Estado de São Paulo: desafios e perspectivas

Destacamos neste item políticas educacionais que se pautaram na ampliação da jornada escolar como forma de promoção da qualidade do ensino. Denotamos que a ETI no estado de São Paulo também seguiu os passos das experiências difundidas no âmbito do território nacional. Como explicitado anteriormente, contou com

as ideias de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que repercutiram na prática em escolas-parque e CIEP. Carlini (2012) acrescenta que São Paulo contou com a existência de outro modelo atrelado à EI, materializado na forma de Ginásios Vocacionais (GV), no início da década de 1960.

A propósito, Carlini (2012) argumenta a possibilidade de diferentes modelos de ETI ou EI coexistirem, podendo, inclusive, se complementarem numa mesma rede de ensino. O autor acredita que tal possibilidade poderia permitir padrões de comparação entre as propostas e a verificação da melhor alternativa nos diferentes estados ou municípios.

Sobre os GV, o autor acrescenta que

A proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais não diferencia substancialmente da proposta da Escola-Parque, e também tinha forte a influência do modelo escolanovista e da pedagogia de Dewey, priorizando os estudos do meio e as oficinas, e buscando conciliar as aulas teóricas com a prática concreta. Enfatizava muito a pesquisa e as visitas monitoradas dos alunos a fábricas e empreendimentos produtivos e agrupamentos sociais, para que estes, *in loco*, pudessem observar e estudar os fatos concretamente, como ponto de partida para posterior aprofundamento do que havia sido observado nas salas de aula (Carlini, 2012, p. 440).

Com base nas contribuições de Carlini (2012) podemos perceber que os GV representam uma escola com visão mais crítica e engajada no processo de mudança social. Contudo, foram desativados poucos anos após sua criação.

Em 1986 foi instituído o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) mediante decreto nº 25.469, com vigência até 1993. O referido decreto considerava o compromisso do governo

em assumir sua parcela de responsabilidade pela formação integral das crianças. O decreto salientou também a importância da continuidade de atuação do governo traduzida por ações intersecretariais. As justificativas para a implantação do PROFIC basearam-se no combate à subnutrição, analfabetismo, repetência, evasão, morbidade e despreparo para o trabalho. O programa teve como objetivo integrar as ações dos entes federados dentro de uma proposta de regionalização e municipalização do atendimento à criança carente, preferencialmente, em tempo integral.

Di Giovanni e Souza (1999) criticam que “a função de proteção, vinculada à escola, ganhou, para os idealizadores do PROFIC, um sentido lato. Ou seja, a criança estaria protegida da violência, do desamparo circunstancial, da doença, da fome e da pobreza” (1999, p. 74). O caráter assistencialista ou protecionista atrelado às propostas de EI no Brasil, sempre gerou muita controvérsia, pois exigiu da escola a assunção de funções inerentes a outros setores, como se a Educação pudesse resolver problemas sociais dos mais amplos.

A realidade em contraposição à proposta oficial desencadeou críticas severas ao PROFIC devido ao seu caráter emergencial e provisório na busca de resolução dos problemas educacionais no Estado de São Paulo, por meio da integração com demais serviços públicos de outras áreas como saúde, esporte e cultura.

Outra iniciativa ocorrida em São Paulo foi a implantação gradual das escolas-padrão, totalizando 2.224 unidades entre os anos de 1992 e 1994 (Sarmiento e Arruda, 2011). Essas escolas representaram um ponto polêmico na Educação paulista por caracterizar, na mesma rede, a coexistência de instituições escolares com condições totalmente desiguais.

Sobre tal iniciativa, Aredes (2002) alerta para a pretensa estrutura gerencial de governo, extensiva às instituições de ensino. A autora ressalta que um modelo gerencial permitiu que as unidades fossem autônomas e eficazes, o que, no entanto, na prática era controverso. Sarmiento e Arruda (2011, p. 3) também criticam essas escolas ao afirmarem que foi “[...] o início da realização de sonhos há muito esperados, porém, tratou-se de mais um projeto de governo, criado para dar visibilidade aos governantes, esperanças aos educadores, mas inviável, devido aos custos, de ser implantado em toda a rede estadual [...]”.

Com base nos autores citados, vimos que ações pautadas no novo padrão de gestão, com ênfase no uso racional de recursos humanos ou materiais perpassaram pela regularização de fluxo e buscaram adequar a relação idade/série; organização em ciclos; identificação de discrepâncias entre dados do censo e dados reais. Como medida para regularização de fluxo instituiu-se a Progressão Continuada (PC). Esses fatores foram associados diretamente à qualidade educativa. Além disso, a divulgação de resultados alcançados, mediante aferição da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), permitia tanto à equipe escolar, quanto à comunidade identificar a posição das escolas no *ranking*. Palma Filho (2010) ressaltou a extinção das escolas-padrão como decisão do governo.

A Educação paulista, no plano da realidade, pautou-se numa política descentralizadora que limitou a autonomia das unidades de ensino ao aspecto financeiro, apenas. A partir das contribuições de Viçoti (2010), entendemos que os sucessivos governos não investiram em questões prioritárias como: formação docente compatível com as adversidades do cotidiano escolar; remuneração e condições de trabalho mais adequadas; ênfase no pedagógico; etc.

Outra iniciativa existente no estado foi o Projeto Escola de Tempo Integral, alvo de nossa pesquisa de mestrado, foi instituído no ano de 2006, em decorrência da resolução nº 89, de 9 de dezembro de 2005. De acordo com o documento pretendia-se “prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.” No artigo 2º foram explicitados os seguintes objetivos:

- I. promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II. intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III. proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV. incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V. adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor (São Paulo, 2005).

Assim, algumas escolas estaduais passaram a atender seus alunos em regime de tempo integral com uma mudança na jornada de cinco para nove horas diárias.³⁰ A resolução estabeleceu critérios para adesão das escolas ao programa, priorizando as unidades inseridas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano

³⁰ Por ocasião da nossa pesquisa de mestrado, os dados da SEESP revelavam um total de 512 escolas que aderiram ao Projeto. Desse total, 121 estavam situadas na capital do Estado de São Paulo e 391 em cidades do interior paulista.

(IDH) em que a comunidade demandasse o modelo. Para implantar o tempo integral, essas unidades tinham que ter um espaço físico compatível. A gama de atividades das ETI contava, conforme a resolução, com disciplinas do currículo regular, incluindo oficinas voltadas para a orientação de estudos; atividades artísticas e culturais; atividades desportivas e de integração social e, finalmente, de enriquecimento curricular.

O artigo 6º determinou que à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão ligado à SEESP, caberia a elaboração de Diretrizes Curriculares para as Escolas de Tempo Integral (DETI).

Em 18 de janeiro de 2006, a SEESP lançou nova Resolução, nº 07, sobre o funcionamento das ETI. Destacamos, nesse documento, o conteúdo do parágrafo 1º do artigo 2º que se referiu ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas oficinas:

Entenda-se por oficina de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina (São Paulo, 2006).

As DETI se basearam em orientações gerais e sugestões práticas para o planejamento, organização e avaliação das oficinas curriculares. Essas diretrizes propiciam reflexões acerca da relação quantidade-qualidade, conforme o extrato do texto introdutório:

É uma escola que conjuga a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais. Um tempo que irá

proporcionar ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas. Todos esses momentos de aprendizagem são decorrentes de uma proposta pedagógica construída pelo coletivo escolar, a partir de um contexto curricular único (CENP, 2006).

Podemos perceber na citação a necessidade da ETI de se constituir como escola propiciadora de experiências pedagógicas significativas, a partir do redimensionamento da instituição escolar em seus múltiplos aspectos. A proposta de implantação dessas escolas, verificada no conteúdo das resoluções que regeram o processo, bem como, nas DETI, ainda representa um desafio no que diz respeito à questão da qualidade educativa. Escolas que aderiram ao Projeto acabaram vivenciando dificuldades acirradas para atender, em tempo integral, às comunidades em que estavam inseridas. De acordo com Cavaliere (2007, p. 1027),

[...] o programa enfrentou séria crise com denúncias em diversos municípios, e também na capital, de falta de condições físicas e pedagógicas para o funcionamento em horário integral, chegando o Ministério Público estadual a interferir, suspendendo o funcionamento do turno integral em uma das escolas.

No ano de 2012, a lista das ETI no estado continha 313 unidades, de acordo com os dados da CENP, o que nos permitiu inferir que, ao contrário do que os discursos político e acadêmico ressaltaram em termos da demanda, a quantidade de escolas do Projeto foi reduzida. Ressaltamos que, no mesmo ano, tínhamos no município de Campinas, lócus da nossa pesquisa de campo, a manutenção de programas concomitantes de tempo integral nas

escolas públicas. Poucas escolas estaduais seguiam a proposta por nós analisada e, na rede municipal de ensino, o EF contava com a ampliação da jornada em decorrência do Programa Mais Educação, iniciativa do governo federal, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O Programa Mais Educação foi instituído pela portaria interministerial nº 7, de 24 de abril de 2007 e contou com a parceria dos Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Cultura, Esporte e Educação. A oferta das atividades a partir dos chamados macrocampos – envolveu linguagens, vivências e conhecimentos - e podia ocorrer na própria escola, em razão das condições físicas e estruturais, como também em outros ambientes externos. “Cada escola pode escolher 3 entre os 10 macrocampos organizados em até 6 atividades, quando do preenchimento de seu plano de atendimento” (Leclerc, 2012, p. 313).

Os dez macrocampos citados foram: acompanhamento pedagógico, envolvendo todas as áreas do conhecimento; meio ambiente – ações voltadas para a sustentabilidade; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e arte; cultura digital; prevenção e promoção à saúde; comunicação e uso de mídias; iniciação à investigação das ciências da natureza e educação econômica.

Vivenciamos a experiência de articulação do referido Programa no município de Campinas, identificando e selecionando atividades de interesse da comunidade em que atuávamos nos anos iniciais. Chegamos a ter um rol de aproximadamente 30 profissionais com diferentes formações que ofereciam atividades no contraturno de aulas regulares, ampliando o tempo de permanência na escola. Esses profissionais eram considerados voluntários e recebiam um valor mensal (ajuda de custo) para desenvolver seu trabalho na escola. Tínhamos, assim, muitas propostas extracurriculares ao

longo da semana (de segunda a sábado) como: balé, artes marciais, reforço escolar nas diferentes áreas de conhecimento, idiomas, violão, hip hop, artesanato, confecção de bijuterias, dentre muitas outras oficinas. Isso corrobora as afirmações de Carlini (2012) acerca da coexistência de propostas voltadas para ampliação da carga horária escolar. Destacamos que cada voluntário podia compor um total de 20 horas mensais, distribuídas semanalmente. Além disso, podia atuar em mais de uma escola, desde que não excedesse a carga horária máxima semanal/mensal, criando vínculo trabalhista. O Programa Mais Educação foi extinto no ano de 2017.

Com efeito, o Programa Mais Educação e a Proposta de ETI observada e analisada em nossa pesquisa de mestrado permitem verificar situações semelhantes de ampliação dos tempos, espaços e ações didático-pedagógicas, contando com um turno regular de aulas e um contraturno marcado, majoritariamente, pelo trabalho em oficinas. Em relação ao fato de se trabalhar com turnos com características tão diversas Leclerc (2012) tece uma crítica que exige repensar com rigor a ampliação do tempo escolar. A autora defende a ideia de que tal organização pretende tornar suportável o aumento da carga horária escolar.

Recentemente, Campinas vem implantando, no âmbito da rede municipal de ensino, turnos mais estendidos de atendimento no nível de ensino que interessa aos nossos estudos, o EF. Assim, escolas de tempo parcial estão sendo adequadas a uma nova rotina em que os alunos permanecem o dia todo em atividades. Ressaltamos que a escola em que desenvolvemos trabalho articulando as oficinas do Programa Mais Educação foi recentemente incorporada ao universo das unidades de ensino que operam como ETI. Nessa nova perspectiva, os dois turnos de trabalho contam com profissionais efetivos, concursados, que tiveram alteração na sua carga horária de

trabalho semanal. Professores dos anos iniciais do EF no município que costumam ter uma jornada de 24/32 horas, nessas escolas, compõem 30/40 horas de trabalho semanal, divididas em atividades com as crianças, planejamento e formação.

Encontramos um total de 313 unidades de ensino fundamental no município (pertencentes às redes pública e privada), das quais 75 são de responsabilidade do município. Dessas, aproximadamente dez aderiram ao período integral. O aumento gradativo de escolas estaduais com carga horária estendida, atualmente, decorre do Programa Escola em Tempo Integral (PEI). O PEI foi instituído pela lei 14.640 de 31 de julho de 2023 que visa fomentar o aumento de matrículas em tempo integral nos diferentes níveis e modalidades de ensino da EB, na perspectiva da EI. No ano de 2023, por exemplo, mais vinte e cinco escolas estaduais da região de Campinas aderiram ao PEI. Nesse sentido, tanto a rede estadual quanto a municipal estão investindo esforços para que novas unidades ofereçam uma jornada ampliada aos alunos, sobretudo para aqueles que estejam em situações consideradas de maior vulnerabilidade.

Creemos que o PEI se assemelha como política pública ao programa por nós analisado em decorrência da nossa pesquisa de mestrado. Logo, vemos que ações que resultam no aumento do tempo na escola e na defesa por um modelo educacional inovador, de alguma forma, continuam sendo apontadas como aspectos que propulsionam a qualidade educativa.

Considerações Finais

Retomando nosso objetivo central para o presente texto verificamos que, após mais de uma década da nossa pesquisa de

mestrado, houve mudanças na situação da ETI no estado de São Paulo, mas esta continua sendo um modelo educacional de exceção no universo das escolas de EF. Embora os documentos oficiais continuem apontando para a necessidade de jornadas escolares ampliadas, consonantes às estratégias educacionais mais promissoras, a maioria das escolas ainda mantém jornada parcial.

Em concordância com a pesquisa desenvolvida no mestrado e com o referencial teórico consultado no momento, as ações que embasaram a implantação de ETI no Brasil parecem ter focado na mera ampliação do tempo, a despeito de uma reconfiguração do ensino propriamente dito. Assumindo que a ETI poderia ter, de fato, implicações na qualidade educativa, no sentido do desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico, físico dos alunos, cremos que ações dessa natureza precisam contar com uma formação docente pontual, remuneração e condições de trabalho mais adequadas para os profissionais, recursos físicos, organizacionais voltados para a gama de atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Pensamos que o foco no conhecimento das diferentes áreas, de modo contextualizado nas ações didático-pedagógicas faz-se imprescindível para que a ideia da ETI não continue sendo apenas um plano ideal, presente nos discursos políticos, mas de difícil aplicação prática.

Em síntese, o processo histórico permite constatar que desde o movimento escolanovista, com a proposição de um paradigma mais centrado nas experiências, estamos ainda distantes de uma universalização da EI em tempo integral.

Por fim, cremos na relevância de entendimento acerca do conceito de qualidade no bojo da sociedade hodierna, no que tange à ETI e à EI. Como conceito polissêmico, necessita ser ressignificado

para que projetos e programas de ETI possam avaliar sua exequibilidade.

Referências

AREDES, A. P. J. As políticas públicas que originaram as instâncias pródemocráticas de participação no estado de São Paulo. **ORG & DEMO**, Marília, n. 3, p. 77-88, 2002. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/442/341>. Acesso em: 23 set. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 23 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências**. Brasília, 2001.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

Acesso em: 20 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências**. Brasília, 2014.

CARLINI, H. A construção dos centros integrados em Americana e Santa Bárbara D'Oeste (SP). In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 439-448.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a educação brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270. 2002a.

CAVALIERE, A. M. V. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 1-15, 2002b.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out. 2014. Disponível: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>. Acesso em: 02. fev. 2024.

CEPAL – Comisión Económica para América Latina y Caribe; UNESCO – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. **Educación Y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad**. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas, 1992. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5ffe5c6f347f4f9e-bc7a-cd56f5c1bb69/content>. Acesso em: 21 jan. 2024.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 43-59.

COELHO, L. M. C. C.; MENEZES, J. S. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.

20, n. 67, ago. 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>. Acesso em: 3
set. 2012.

FAVERI, R. C. C. A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:<https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15447>. Acesso em: 9 jan. 2024.

GANZELI, P. Educação Integral: Direito Público Subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 575–591, 2018.
Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954>. Acesso em: 13 fev. 2024.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

HINGEL, M. O Pronaica – proposta, destruição e ressurreição. *In*: COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 63-82.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LYRA, Z. A. **A gestão e o gestor da educação do estado de São Paulo: um estudo de caso sobre a conformação após 1995**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1596163>. Acesso em: 6 jan. 2024.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNck4n7L/?lang=pt#>. Acesso em: 23 fev. 2013.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, Financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 13. n. 21. p. 153-174, 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2015/2051>. Acesso em: 17 set. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação integral escola de tempo integral/aluno de tempo integral**. CENP, 2011. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2013/09/educacaointegral_escola_de_tempo_integral_aluno_de_tempo_integral.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes da Escola de Tempo Integral**. São Paulo: CENP, 2006. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/mat_apoio/Diretrizes%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf. Acesso em: 13 jan. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE n.º 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o projeto escola de tempo integral. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32. Acesso em: 10 fev. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE n.º 7 de 18 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Disponível em:
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_06.HTM?Time=11/17/2006%207. Acesso em: 10 out. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Programa de Ensino Integral. **Em expansão, PEI inicia 2023 com 2.314 unidades**. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei/>. Acesso em: 04. fev. 2024.

SARMENTO, A. P.; ARRUDA, A. L. M. M. Escola-Padrão: Curta Vida, Longa Saudade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em:
<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Albertina.pdf>. Acesso em: 22 set. 2012.

VIÇOTI, M. A. S. **A política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1999 a 2002**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1613502>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Andreza Barbosa é doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista, mestre em Educação pela Universidade de São Paulo e pedagogia também pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) na linha de pesquisa Políticas Públicas em Educação.

Celi Espasandin Lopes é graduada em Matemática e Pedagogia. Doutorada em Educação, com pós-doutorado em Educação Matemática pela The University of Georgia. Professora Visitante na Miami University – USA. Atualmente é docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Tem experiência como docente e pesquisadora na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática e Educação Estatística atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores; ensino e aprendizagem em matemática e estatística. É Pesquisadora Produtividade/CNPq – nível 2.

Débora da Silva Furlaneti é mestre em educação e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), na linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (2004) e especialização em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2014). Tem experiência na área de Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino Fundamental. Atualmente, é professora da Sala de Recursos no Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Limeira.

Elvira Cristina Martins Tassoni é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestre em Educação pela mesma instituição. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Atualmente é professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Jade Oliveira Melo da Silva é pedagoga e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na linha de pesquisa Psicologia e Educação. Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Valinhos. Professora-tutora na UNIRIO/Cecierj. Integrante do PES (Grupo de Pesquisa Psicologia e Ensino Superior/Unicamp) e do Grupo do Afeto (ALLE/AULA Unicamp).

Jessica Aparecida Paulino Freitas é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), mestra em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), pedagoga e bacharela em Sistemas de Informação. Trabalhou como docente no Unisal de 2017 a 2023, nos cursos de Sistemas de Informação, Engenharia de Produção e Engenharia de Automação e Controle. Atualmente é consultora de Tecnologia da Informação em empresas de diversos segmentos.

José Vicente de Souza Filho é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), mestre em Ciências Contábeis e Atuariais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco (FEAO). Atualmente é professor da PUC-Campinas, ex-diretor do curso de Ciências Contábeis. Foi docente da PUC-SP, da Universidade Paulista (UNIP), da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP) e da Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas (METROCAMP), além de ter sido docente-pesquisador da Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO).

Josiane Regina de Souza Buzioli é pedagoga e mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e, atualmente, doutoranda na mesma instituição. É também diretora educacional da Fundação Municipal para Educação Comunitária de Campinas (FUMEC/Campinas).

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). É líder do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente, no qual orienta pesquisas fundamentadas na teoria histórico-cultural, sobre os seguintes temas: desenvolvimento humano, práticas pedagógicas e formação docente.

Regina Carvalho Calvo de Faveri é Graduada em Pedagogia (1997) especialista em Educação Especial (1998) e Psicopedagogia (2009) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Educação (2013) pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Diretora educacional no Município de Campinas.

Renata de Souza Pires é doutoranda em Educação na linha de Políticas Públicas na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e mestre em Educação pela mesma universidade.

Vera Lúcia de Carvalho Machado é graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas, 1980). Mestra em Filosofia pela PUC-Campinas (1993). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2002). Professora titular da PUC-Campinas. Atua na docência em curso de graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão de Unidades Educativas, Formação de Professores e Trabalho Docente.

ÍNDICE REMISSIVO

- afetividade, 9, 10, 13, 75, 76, 78, 79,
81, 93, 94, 120, 121, 123, 124,
125, 126, 127, 128, 129, 131,
132, 133, 135, 141, 143
- alfabetização, 10, 87, 97, 98, 99, 100,
101, 104, 106, 107, 108, 109,
111, 113, 114, 115, 116, 117,
118, 119, 127
- aula expositiva, 20, 21, 27, 32, 33, 38,
40, 42
- Categorial, 78
- CFC, 9, 46, 50, 52, 53, 59, 60, 67,
68, 69, 70, 71, 72, 73
- cidadania, 128, 157, 181, 182, 185,
188, 195
- contexto escolar, 91, 94, 97, 116,
136, 138, 145
- Covid-19, 28, 114, 117, 118
- CPC, 47, 48, 49, 63, 64, 65, 66, 67,
74
- DCN, 46, 56, 69
- desenvolvimento humano, 17, 18, 76,
78, 125, 209
- docente, 10, 11, 27, 28, 32, 41, 48,
49, 55, 64, 67, 105, 121, 137,
140, 151, 157, 158, 159, 160,
167, 179, 194, 196, 201, 207,
208, 209
- Educação Básica, 1, 3, 7, 133, 175
- Educação de Jovens e Adultos, 9, 13,
75, 81, 88, 92, 93, 94, 95, 109,
115, 134, 143
- Educação Especial, 115, 209
- Educação Infantil, 115, 136, 141, 187,
207, 208
- Educação Integral, 175, 181, 203, 204
- educação superior, 11, 23, 42, 47, 48,
54, 55, 74, 146, 147, 148, 149,
151, 152, 153, 154, 156, 158,
160, 161, 162, 164, 165, 166,
167, 170, 171, 172, 173
- Educação Superior**, 7, 11, 14, 48,
67, 72, 73, 133, 146, 149, 152,
154, 157, 171, 172
- ENADE, 9, 46, 47, 48, 49, 50, 52,
53, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64,
65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74
- ensino, 9, 10, 20, 21, 22, 23, 25, 28,
30, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 44, 46,
49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 68, 93,
94, 96, 97, 98, 105, 107, 110,
114, 115, 116, 119, 127, 128,
129, 131, 137, 138, 141, 142,
143, 145, 152, 156, 157, 160,
167, 169, 171, 172, 173, 174,
175, 176, 177, 179, 180, 182,
183, 186, 187, 188, 189, 190,
191, 192, 194, 195, 198, 199,
200, 201, 203, 205, 207
- escola, 9, 10, 11, 14, 76, 81, 82, 83,
84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93,
95, 97, 105, 107, 116, 124, 128,
132, 134, 137, 139, 140, 142,
155, 156, 165, 175, 176, 178,
179, 182, 185, 187, 188, 192,
193, 195, 196, 197, 198, 199,
200, 203, 204, 205
- Escola de Tempo Integral, 11, 175,
195, 205, 206
- escola pública, 137, 195
- ETI, 11, 175, 176, 177, 178, 179,
180, 181, 183, 187, 189, 190,
191, 192, 196, 197, 199, 201
- Impulso Emocional, 78
- inclusão, 23, 106, 115, 146, 148, 153,
154, 158, 160, 162, 165, 170, 173
- INEP, 49, 56, 63, 64, 66, 68, 118
- LDB, 105, 108, 151, 152, 179, 180,
186, 187, 189, 190
- letramento, 83, 108, 118, 127, 143
- linguagem, 10, 44, 80, 96, 116, 122,
126, 128, 144
- MEC, 7, 57, 117, 151, 171

mediação, 10, 13, 79, 89, 98, 116,
120, 121, 125, 128, 129, 136,
137, 138, 139, 140, 143, 144
meio cultural, 138
metodologias ativas, 8, 20, 21, 25, 26,
32, 37, 38, 41, 42
PBL, 20, 21, 22, 23, 27, 31, 35, 36,
37, 38, 40
política pública, 148, 161, 166, 168,
200
PPC, 46, 49, 50, 52, 56, 60, 69
práticas pedagógicas, 44, 83, 95, 105,
107, 116, 127, 128, 129, 135,
142, 143, 144, 209
problem based learning, 21
professor, 8, 11, 21, 22, 23, 29, 30,
31, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 42,
44, 89, 91, 114, 115, 116, 117,
124, 127, 128, 129, 131, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 143,
144, 156, 157, 160, 167, 168,
177, 208
Projeto Pedagógico, 9, 46, 49, 50, 60,
71
ProUni, 11, 14, 146, 147, 148, 149,
153, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 160, 161, 162, 163, 164,
166, 167, 168, 169, 170, 171
redes de ensino, 114
sala de aula, 20, 21, 22, 23, 27, 29,
30, 31, 32, 34, 36, 37, 44, 48, 81,
82, 90, 92, 98, 107, 115, 116,
131, 140, 142, 143, 144, 166, 187
sala de aula invertida, 20, 21, 27, 29,
30, 31, 32, 44
Sensorio-Motor e Projetivo, 78
SINAES, 46, 48, 49, 54, 55, 56, 58,
68, 72, 73, 74, 157, 172
sujeito, 10, 15, 17, 19, 50, 81, 89, 91,
107, 120, 121, 123, 124, 126,
127, 128, 129, 131, 133, 134,
135, 136, 137, 138, 139, 143, 177
Tecnologias Digitais, 115
teoria histórico-cultural, 8, 15, 16, 18,
19, 24, 26, 42, 209
trabalho pedagógico, 42, 137, 138,
157, 196
Zona de Desenvolvimento Iminente,
79

Livro digital confeccionado em agosto de 2024, pela CLEA Editorial, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.

ISBN 978-659966878-4



9

786599

668784

clea